



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

Sob Medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA.

LIBERATO SILVA DOS SANTOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
Novembro/2010**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

Sob Medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA.

LIBERATO SILVA DOS SANTOS

ORIENTADOR: MARIA LUÍSA ORTÍZ ALVAREZ

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
NOVEMBRO/2010**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 985208.

S237s Santos, Liberato Silva dos.
Sob Medida : uma proposta de produção de material
didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes
de um curso do ensino médio profissionalizante de
jovens e adultos, na modalidade PROEJA / Liberato
Silva dos Santos. -- 2010.
252 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2010.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de
português. 2. Educação de adultos. 3. Educação do
adolescente. I. Ortíz Alvarez, Maria Luisa. II. Título.

CDU 802.0:37

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Banca Examinadora

**Profa. Dra. MARIA LUÍSA ORTÍZ ALVAREZ - UNB
(Orientador)**

**Profa. Dra. MAURA REGINA DA SILVA DOURADO - UFPB
(Examinador externo)**

**Prof. Dra. VANESSA BORGES DE ALMEIDA - UNB
(Examinador interno)**

**Prof. Dr. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO - UNB
(Suplente)**

BRASÍLIA/DF, 2010

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho, com amor, aos meus pais,
Benedito Antônio dos Santos e
Maria da Paz Silva dos Santos,
e à minha irmã, Andrea Luciana Silva dos Santos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que eu chamo de Zambi Todo-Poderoso, e a todos os meus guias, mentores e guardiões.

À minha orientadora, Maria Luísa Ortíz Álvarez, por ter acreditado no meu trabalho e sido uma orientadora com “O” maiúsculo nos momentos em que eu mais precisei.

Às professoras Alice Ferreira e Albertina Vicentini, por terem me aceitado como aluno da Iniciação Científica na PUC-GO, onde o sonho do mestrado começou a virar realidade.

Aos meus professores do PGLA: José Carlos Paes de Almeida Filho, Augusto César Luitgards Moura Filho, Percília Cassemiro, Mariney Pereira Conceição e, novamente, Maria Luísa Ortíz Álvarez. As discussões alimentadas por vocês estão presentes em cada parte desse trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, Ana Carolina, Andreza, Anie, Eduardo, Fabrício, Fernando, Gardhenia, Georgina, Hélivio, Samara e Vania, pelo companheirismo, compartilhamento de idéias e textos, e pelo carinho.

Ao Léo, pelos momentos de paz e de agitação, e pelas reflexões sobre o que significa fazer uma pós-graduação.

À Janice Gomes, amiga, colega de trabalho e também mestranda (na UFG), pela amizade que compartilhamos nesses sete anos em que nos conhecemos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por ter me apresentado ao ensino de jovens e adultos.

Aos meus alunos do PROEJA, principalmente os que nesse semestre letivo cursam o quarto e o quinto períodos, por terem me apoiado desde o início da minha pesquisa e por terem me ensinado tanto. Esse trabalho só existe devido a vocês.

“...você aprendeu também algumas coisas...você também é aluno, né, você tá aprendendo também, né?...”

A1, aprendiz do quarto período do Proeja, refletindo durante a entrevista sobre as nossas semelhanças.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver uma proposta de produção de materiais didáticos (MDs) de inglês como língua estrangeira (LE) para aprendizes de um curso noturno do Ensino Médio profissionalizante em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade PROEJA, ministrado no campus de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A proposta norteou-se teoricamente pelos princípios da Abordagem Comunicativa, do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e do Ensino de Línguas para Fins Específicos. Os materiais de ensino deveriam atender ao objetivo específico de estimular o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem e oferecendo-lhes caminhos possíveis para que eles aprendessem a aprender uma LE. De cunho qualitativo, este trabalho de pesquisa baseou-se na metodologia do estudo de caso, tendo a observação participante como uma de suas principais estratégias de coleta de dados. Os resultados sugerem que os materiais didáticos elaborados segundo os princípios acima citados favoreceram um ensino centrado nos aprendizes e estimularam seu engajamento e interesse ao envolvê-los num processo de aprendizagem por experimentação no qual manipularam diretamente os insumos a eles apresentados. Esse trabalho foi possibilitado a partir da reformulação do plano de ensino e do currículo, reorientados por princípios comunicativos respaldados pelos PCNs. A partir dos resultados constatamos a necessidade de criarmos um processo permanente de desenvolvimento de materiais didáticos e adequação das situações de aprendizagem às necessidades e estilos de aprendizagem dos participantes.

Palavras-chave: produção de materiais didáticos de língua inglesa; abordagem comunicativa; ensino de línguas baseado em tarefas; ensino de línguas para fins específicos; PROEJA.

ABSTRACT

The aim of this research work was to design EFL teaching materials for a group of Brazilian adult learners enrolled in an evening vocational course with a focus on computer maintenance and support. The course was held at one of the campuses of the Federal Institute for Education, Science, and Technology. The design proposal is based on principles derived from the Communicative Approach to language teaching, task-based language teaching, and English for specific purposes. Teaching materials should meet the objective of stimulating the development of learners' communicative competence by helping them in their learning process and by offering them paths into learning how to learn a foreign language. This qualitative research work is based on the case study methodology, with participant observation as one of its main data gathering strategies. Results suggest that the teaching materials we developed under the above-mentioned principles favored learner-centered teaching and stimulated learner engagement and interest by involving learners in a process of experiential learning in which they directly manipulated language input presented to them. This work was made possible after the redesign of the course plan and the syllabus, which were reoriented by communicative principles which are supported by the PCNs, i.e., the Brazilian national standards. From the results obtained we have acknowledged the need to create a process for permanently developing materials and adapting learning situations to the needs and learning styles of our research participants.

Keywords: EFL materials development; communicative approach to language teaching; task-based language teaching; English for specific purposes; PROEJA.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

- A, AA: Aprendiz, aprendizes.
- AC: Abordagem Comunicativa
- CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica
- DE: Dedicção Exclusiva
- EAD: Educação a Distância
- EALs: Estratégias de Aprendizagem de Línguas
- EJA: Educação de Jovens e Adultos
- ELBT: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas
- ELFE: Ensino de Línguas para Fins Específicos
- ESP: *English for Specific Purposes*
- IES: Instituição de Ensino Superior
- IF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- KWL: Instrumento de sistematização da aprendizagem criado por Ogle (1986)
- LA: Linguística Aplicada
- L-alvo: Língua-alvo
- LD: Livro Didático
- LE: Língua(s) Estrangeira(s)
- LM: Língua Materna
- MATSDA: the Materials Development Association
- MD: Material Didático
- MEC: Ministério da Educação
- MTE: Ministério do Trabalho e Emprego
- OGEL: Operação Global de Ensino de Línguas
- P1: Professor-pesquisador
- P2: Professora de Português Língua Materna
- P3: Professora de Artes
- PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais
- PE: Plano de Ensino
- PLE: Português Língua Estrangeira
- PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: Tirando as medidas: sobre a pesquisa (a problemática)	
1.1 Introdução	1
1.2 Justificativa e relevância do tema	3
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	5
1.4 Metodologia de pesquisa	5
1.4.1 A natureza da pesquisa e as questões éticas	6
1.4.1.1 A pesquisa qualitativa	6
1.4.1.2 O estudo de caso e as questões éticas: anonimato, confidencialidade, reciprocidade, afetividade	8
1.4.2 O contexto da pesquisa e seus participantes	11
1.4.3 Os instrumentos de coleta de dados	12
1.4.3.1 A análise documental	13
1.4.3.2 Os questionários	14
1.4.3.3 A observação participante	15
1.4.3.4 A entrevista semi-estruturada	16
1.4.3.5 Procedimentos de coleta de dados	20
1.5. Organização da dissertação	21
CAPÍTULO II : Linha na agulha: as teorias de embasamento	
2.1 Introdução	23
2.2 O ensino de inglês para fins específicos	24
2.2.1 Origens	24
2.2.2 Características definidoras e características secundárias	25
2.3 A escolha da Abordagem Comunicativa como elemento norteador do processo de produção de MDs	28
2.4 O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)	31
2.4.1 Definições para o conceito de tarefa	32
2.4.2 Princípios norteadores do ensino por tarefas	35
2.5 Estilos de aprendizagem	36
2.5.1 Os estilos cognitivos, sensoriais, e os ligados à personalidade	38
2.5.2 Algumas reflexões sobre o trabalho com os estilos de aprendizagem na sala de aula de línguas	43
2.5.3 Minimizando o risco do fracasso dos aprendizes adultos de LE (inglês)	47
2.6 Estratégias de aprendizagem	50
2.7 A produção de materiais didáticos para o ensino de LE	55
2.7.1 Flexibilização dos planos de ensino, produção de MDs e autonomia do professor	62
CAPÍTULO III: Tirando o molde: análise dos dados	
3.1 Introdução	73
3.2 Análise do perfil e das necessidades dos aprendizes	74
3.3 Análise documental: o novo plano de ensino (PE)	81
3.4 Análise dos MDs e sua utilização pelos aprendizes	83
3.4.1 Análise dos MDs em função da AC, do ELBT, do ELFE e dos estilos e estratégias de aprendizagem	123
3.5 Análise dos questionários (<i>learning plans</i>)	138
3.5.1 O <i>learning plan</i> semanal	138
3.5.2 O <i>learning plan</i> de fim de bimestre	151

3.6 A entrevista	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
APÊNDICES	188

LISTA DE TABELAS

- 1 Distribuição de votos dos aprendizes do 5º período do Proeja à questão 1 do *learning plan* de fim de bimestre, indicando atividades e MDs preferidos. 151
- 2 Distribuição de votos dos aprendizes do 4º período do Proeja à questão 1 do *learning plan* de fim de bimestre, indicando atividades e MDs preferidos. 152

LISTA DE FIGURAS

1	Modelo expandido para a elaboração de MDs	68
2	Sugestão de reconfiguração para o modelo expandido de produção de MDs	70
3	Dois dos quadros produzidos para o MD nº 4	120

LISTA DE QUADROS

1	Comparação entre Gottheim (2007) e nossa proposta de pesquisa quanto ao tipo de curso, público-alvo, pré-requisitos, carga horária e resultados esperados.	75
2	Comparação entre Gottheim (2007) e nossa proposta de pesquisa quanto a metodologia, objetivos, instrumentos de pesquisa, coleta e avaliação.	77
3	Estilos de aprendizagem evidenciados a partir das respostas dos aprendizes.	105
4	Ficha de avaliação dos MDs segundo princípios da AC	123
5	Ficha de avaliação dos MDs segundo princípios do ELBT	127
6	Ficha de avaliação dos MDs segundo princípios do ELFE	131
7	Ficha de avaliação dos MDs segundo os Estilos de Aprendizagem	133
8	Ficha de avaliação dos MDs segundo as Estratégias de Aprendizagem	137
9	Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 1 e 2 do <i>learning plan</i> semanal.	139
10	Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 3 e 4 do <i>learning plan</i> semanal.	142
11	Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 5 e 6 do <i>learning plan</i> semanal.	143
12	Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja à questão 7 do <i>learning plan</i> semanal.	145
13	Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 8, 9 e 10 do <i>learning plan</i> semanal.	146
14	Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja à questão 11 do <i>learning plan</i> semanal.	149
15	Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 2, 3 e 4 do <i>learning plan</i> de fim de bimestre.	153
16	Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 5, 6 e 7 do <i>learning plan</i> de fim de bimestre.	155
17	Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 8 e 9 do <i>learning plan</i> de fim de bimestre.	156
18	Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja à questão 10 do <i>learning plan</i> de fim de bimestre.	158

APÊNDICES

1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	188
2	Plano de Ensino (PE) produzido em fevereiro de 2009, antes de ser iniciada a pesquisa	189
3	Plano de Ensino (PE) produzido em julho de 2010	193
4	Projeto de Dedicção Exclusiva (DE)	199
5	Projeto de Monitoria para a Disciplina de Língua Inglesa	207
6	Critérios para a Avaliação das Atividades Oraís no segundo semestre letivo de 2010	216
7	<i>Learning Plan</i> semanal	218
8	<i>Learning Plan</i> de fim de bimestre	219
9	Respostas dos <i>Learning Plans</i> – Outubro de 2010	220
10	Ficha KWL	230
11	Transcrição de atividade no quarto período do PROEJA	231
12	MD nº 4 em sua fase inicial: lista de frases	234
13	MD nº 4 em transformação: as frases ganham imagens	235
14	Transcrição da Entrevista	240

CAPÍTULO 1

TIRANDO AS MEDIDAS: SOBRE A PESQUISA (a problemática)

1.1 Introdução

Partindo de uma experiência como aprendiz e depois professor em um instituto de idiomas que utilizava o método audiolingual e passando por outros institutos que adotavam versões comunicativistas¹ da abordagem gramatical², começamos, em 2003, a trabalhar em uma instituição de ensino superior (doravante IES) que mudou, em 2006, sua política de ensino de línguas estrangeiras (doravante LEs) para um ensino instrumental de LE (inglês) voltado para a leitura de textos³.

Desde então, passamos a realizar pesquisas empíricas, com o auxílio da Internet, em busca de textos autênticos a partir dos quais pudéssemos produzir material didático específico para o público-alvo que atendíamos. Nessa fase do trabalho, levamos em consideração a necessidade de auxiliar nossos aprendizes a desenvolverem habilidades de leitura e de pesquisa de textos em inglês. Tentamos, também, despertar o interesse deles para a leitura de textos relacionados à sua futura área de atuação profissional. Mesmo trabalhando num nível ainda informal de teorização, já entendíamos que não deveríamos padronizar conteúdos e que era

¹ Entenda-se por comunicativista o ensino que insere elementos comunicativos em uma proposta de ensino que não se orienta, em sua essência, pela abordagem comunicativa.

² “Constituída na percepção de língua como sistema de regras, esta filosofia de longuíssima tradição na história do ensino de línguas promove a organização do ensino a partir de uma sequência de pontos que supostamente avança do mais simples para o mais complexo contextualizados em textos e diálogos que ilustram os padrões linguísticos e dão base para exercícios de consolidação das estruturas da língua e do vocabulário. Em algumas das fases por que passou, propunha a tradução e a versão como prática útil da nova língua em estudo. Em outros momentos, essa abordagem propôs o ensino da nova língua mediado pela primeira, a prática automatizante de padrões selecionados e a explicitação de regras para serem memorizadas e aplicadas em exercícios rotinizantes. O dicionário e o livro de gramática são, portanto, instrumentos únicos e valorizados de trabalho. Os aspectos de pronúncia e os de entonação, este último em menor grau, são previstos em alguns dos métodos dessa abordagem. A relação professor/aluno tende a ser mais vertical, ou seja, o mestre representa a autoridade no grupo/classe que controla largamente o processo, iniciando turnos, solicitando produção e corrigindo erros com muita frequência.” (Fonte: Projeto Glossa. Endereço eletrônico: <http://glossario.sala.org.br/>. Acesso em 04/09/2010.

³ A leitura de textos era pensada, em 2006, como o foco do que era então chamado de ensino instrumental de línguas. Mudanças recentes vem ampliando esse escopo e o que antes era conhecido como *instrumental* vem sendo substituído por *Ensino de Línguas para Fins Específicos*.

preciso respeitar as especificidades de cada grupo de aprendizes.

O que motivou nossa pesquisa, a princípio, foi a constatação de que os materiais didáticos (doravante, MDs) disponíveis – entre eles, o livro didático (doravante, LD) que foi adotado até 2005 – eram, em sua maioria, descontextualizados da realidade sócio-educativa dos aprendizes – além de serem considerados pouco interessantes por eles - e inadequados para a nova proposta de aulas que se delineava.

Em busca de respostas, encontramos inicialmente em Almeida Filho (2007a), Larsen-Freeman (2000b) e Moita Lopes (1996) as primeiras indicações de caminhos teóricos para uma reflexão sobre o que Almeida Filho (*op. cit.*, p. 19) chama de Operação Global de Ensino de Línguas (doravante, OGEL). Passamos, também, a nos preocupar mais com assuntos como o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de LE, a interdisciplinaridade e a autonomia na aprendizagem.

Os primeiros materiais por nós coletados e sistematizados didaticamente resultaram num aumento do nível de interesse dos aprendizes pelo tipo de material escolhido. Houve também um maior empenho deles em decodificar os textos apresentados para o trabalho em sala de aula, o que nos pareceu ser um ganho em termos de motivação e filtros afetivos.

Não houve, no entanto, melhoria significativa na retenção de conteúdos, assim como também não houve ganhos observáveis no desempenho dos aprendizes nas atividades de leitura e interpretação de textos, nem na sua capacidade de transferir e utilizar conhecimentos adquiridos no trabalho com o texto A para o texto B. As dificuldades enfrentadas por eles no desenvolvimento da habilidade de leitura foram, basicamente, as mesmas encontradas quando o trabalho era feito com textos não contextualizados. Há de se considerar, no entanto, que houve pequenos ganhos com relação à sua capacidade de mobilizar conhecimentos prévios, levando em conta que os novos textos agora versavam sobre assuntos de seu interesse.

Alimentados, ainda em grande parte, de uma teoria informal constituída de intuições e conjecturas, começamos a trabalhar, a partir de fevereiro de 2009, como professor de inglês como língua estrangeira (doravante, LE) e português como língua materna (doravante, LM) num campus do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia (doravante, IF) – a nova denominação dos antigos CEFETS. Iniciamos nosso percurso ali como professor de LE (inglês) com uma turma de 17 – depois 15 e, atualmente, 06⁴ – aprendizes adultos, matriculados no curso de *Manutenção e Suporte em Informática*, na modalidade PROEJA – ensino profissionalizante de jovens e adultos. Novamente, pelo que pudemos apreender de documentos tais como a matriz curricular e a ementa, somados ao contexto educacional apresentado, percebemos que o ensino de inglês para fins específicos se apresentava como a proposta mais coerente com os objetivos do curso, com um elemento a mais: em nossa nova etapa profissional, tanto a instituição, quanto os aprendizes e o professor estavam começando, literalmente, do zero – o que significava também a não existência de qualquer material didático disponível para as aulas.

1.2 Justificativa e relevância do tema

Em um dos textos fundadores do PROEJA, o *Documento Base*, o Ministério da Educação (doravante, MEC), através de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (doravante, SETEC), estabelece o seguinte sobre o material didático para essa modalidade de ensino:

Entende-se por materiais educativos todos os recursos de apoio à mediação pedagógica baseados no uso das tecnologias de comunicação e interação para a produção e veiculação das propostas pedagógicas. O material poderá ser desenvolvido sob a responsabilidade das instituições proponentes e parceiras, envolvendo alunos e professores participantes do projeto, considerando a realidade local e o projeto político-pedagógico. Os materiais produzidos por alunos e professores serão de posse pública e poderão ser socializados em ambientes impressos e eletrônicos voltados para os participantes do PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007, p. 52-3).

Da leitura do texto aqui citado podemos inferir que, no momento de sua implantação, o PROEJA não contava com um planejamento de ensino que incluísse a elaboração de material didático específico para essa modalidade e público-alvo,

⁴ A evasão é um grave problema enfrentado pelas escolas e professores que trabalham com alunos a partir dos 18 anos de idade que tentam concluir sua educação formal nos Ensinos Fundamental e Médio.

cabendo às unidades de ensino – e, em última instância, aos professores – a responsabilidade de produzir MDs e o dever de socializar sua produção. Ao indicar possíveis espaços de socialização do conhecimento na forma de “ambientes impressos e eletrônicos voltados para os participantes do PROEJA”, o texto não informa se esses ambientes já foram criados e estão à espera de conteúdos que os alimentem, ou se sua criação também é de responsabilidade das unidades de ensino – e, novamente, dos professores.

Não é um problema, em princípio, que o trabalho de criação de espaços de socialização aconteça por iniciativa dos professores e aprendizes, considerando que na nossa era midiática e virtual isso já vem sendo feito através de *blogs*, *sites* e comunidades virtuais de relacionamento. Mas é preocupante a falta de uma iniciativa aglutinadora e sistematizadora de toda essa produção, que poderia existir a partir da criação de uma revista eletrônica e/ou de um *link* na página do MEC, nos quais os aprendizes e professores produtores de conteúdos diversos – incluindo os MDs – pudessem disponibilizar a sua produção. Ao não chamar para si essa iniciativa, o MEC contribui para a dispersão dos esforços de professores e aprendizes e para a não-socialização do conhecimento gerado a partir das experiências das diversas regiões do país.

Uma solução para o problema poderia estar no financiamento dessa produção. Na página 54 desse mesmo documento-base, no item “Financiamento”, é informado que “O programa financiará [...] aquisição e produção de material didático-pedagógico”, com recursos que “poderão ter origem no orçamento da União, recursos do MEC, do MTE e parcerias com outros órgãos e entidades públicas, bem como em acordos de cooperação com organismos internacionais”. Em resumo, trata-se de uma previsão orçamentária que não diz claramente de onde virão os recursos financeiros para a “aquisição e produção de material didático-pedagógico”, nem nos permite inferir qual seria o montante, nem mesmo percentual, disponível para as ações de compra e produção de MDs.

De qualquer forma, o fato é que a carência de MDs para o PROEJA existe e sua produção é absolutamente necessária. Essa falta de materiais de ensino voltados para esse público específico abre oportunidades de pesquisa e produção que podem gerar teorias e produtos que se tornem insumos potencializadores de novas pesquisas e novas produções, com aplicabilidade direta para a solução de

problemas advindos de uma situação real de aprendizagem.

O fato de o pesquisador estar diretamente vinculado à instituição pesquisada e ao PROEJA na função de professor de LE (inglês) torna o presente projeto exequível e, ao mesmo tempo, possibilita que os resultados da pesquisa gerem benefícios diretos à instituição e aos seus participantes.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Nosso objetivo geral é elaborar materiais didáticos norteados por princípios da Abordagem Comunicativa, do Ensino de Línguas para Fins Específicos e do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Esses materiais deverão atender aos objetivos específicos de: 1) estimularem o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes; 2) auxiliarem os aprendizes em seus processos de ensino-aprendizagem, oferecendo caminhos possíveis para que eles aprendam a aprender uma LE.

Com base nos objetivos descritos no parágrafo anterior, nos propomos investigar e responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Que características podem ser incorporadas a um MD para torná-lo estimulador e desencadeador de um processo de aprendizagem de LE (Inglês)? 2) Que respostas, ou retroalimentação, os aprendizes fornecem em termos de seu desempenho no cumprimento das tarefas propostas em torno dos MDs produzidos para o público-alvo dessa pesquisa?

1.4 Metodologia de pesquisa

A nossa pesquisa qualitativa (VIEIRA ABRAHÃO, 2006; LUDKE, 1986) se configura como um estudo de caso (GIL, 1989; TELLES, 1997; FALTIS, 1997). Os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação participante (LIMA, ALMEIDA E LIMA, 1999; ADLER E ADLER, 1994; LAURIER, 2002) com gravações de aulas em vídeo, entrevista semi-estruturada (FONTANA E FREY, 1994; ROSA E ARNOLDI, 2006), questionários e planos de aprendizagem (NUNAN, 2002), análise documental (CAVALCANTI E MOITA LOPES, 1991, 1996) e análise da produção dos participantes (LEFFA, 2003). Para colher esses dados, escolhemos duas de nossas quatro turmas de aprendizes adultos e acompanhamos

seu desempenho durante um bimestre letivo. Para a entrevista coletiva gravada em vídeo com a qual finalizamos a coleta de dados, escolhemos doze⁵ participantes, sendo seis de cada turma.

1.4.1 A natureza da pesquisa e as questões éticas

1.4.1.1 A pesquisa qualitativa

Uma pesquisa científica pressupõe o emprego de método científico, que pode ser definido como:

O conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – , traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS e MARCONI, 1991, p.83)

O paradigma qualitativo tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que observa. A observação, a descrição, a compreensão e o significado são as questões principais que caracterizam esse tipo de pesquisa. Não existem hipóteses pré-concebidas, pois elas são construídas após a observação. Quem observa e interpreta influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ela corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis e tem o significado como conceito central:

a) o problema não resulta de hipóteses concebidas previamente pelo pesquisador, mas sim de um contato direto desse com o fenômeno dentro de um contexto definido socio-historicamente, objetivando apreender como os sujeitos envolvidos percebem a sua realidade; b) a análise dos dados busca compreender as interações pessoais dentro do contexto onde estas ocorrem, obtendo uma perspectiva holística, ou seja, não-fragmentada da realidade; c) sujeito e objeto não podem ser dissociados, o que torna o pesquisador parte integrante do processo de investigação. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

⁵ Tivemos onze participantes presentes no dia da entrevista coletiva, sendo seis da turma do quarto período e cinco da turma do quinto. O sexto participante dessa turma faltou às últimas aulas desse bimestre letivo por estar de luto pelo falecimento de seu pai.

Bogdan e Biklen (2000) definem assim a abordagem qualitativa de investigação:

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BODGAN e BIKLEN, 2000, p.49)⁶

Das características presentes em uma pesquisa qualitativa, optamos por utilizar as cinco apresentadas por Bogdan e Biklen (2000) e destacadas por Lüdke e André (1986): 1) esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. De acordo com Vieira Abrahão,

[...] Os pesquisadores qualitativos são aqueles que investigam o que os participantes da pesquisa estão experienciando, como eles interpretam as suas experiências, e como eles próprios estruturam o mundo social no qual vivem (Bogdan e Biklen, 1998). São incluídos nesse paradigma o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica. (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 220).

A pesquisa qualitativa utiliza-se de uma abordagem hermenêutica, buscando engajar-se em uma compreensão interpretativista (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2002, p. 27), revelando-se desta forma também interpretativa ou interpretativista (ERICKSON, 1986).

Denominamos nossa pesquisa “qualitativo-interpretativista”, pois segundo Moita Lopes (1996, p. 22) esse tipo de pesquisa “centra-se no estudo dos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem”. Ela pode ser considerada de natureza etnográfica por focalizar o contexto social da perspectiva dos participantes e, segundo Erickson (1986), por buscar responder a quatro questões: 1) o que está acontecendo no contexto sob investigação? 2) como os eventos estão organizados? 3) o que significam para os participantes? e 4) como podem ser comparados a outros em contextos diferentes?

⁶ Os trechos traduzidos neste capítulo são livres traduções feitas por este autor.

1.4.1.2 O estudo de caso e as questões éticas: anonimato, confidencialidade, reciprocidade, afetividade

O estudo de caso é o estudo profundo, sistemático e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir um conhecimento amplo e detalhado do mesmo e do sistema que está sendo investigado (GIL, 1989). Faltis (1997) afirma que a pesquisa feita por meio do estudo de caso auxilia, entre outras descobertas, o trabalho dos professores de alimentar suas práticas com informações que lhes permitam formular pressuposições e perspectivas sobre seu trabalho em sala de aula. Ainda, segundo o autor, o estudo de caso tem sido usado desde a década de 1970 nas pesquisas linguístico-educacionais e tem como característica principal a investigação de fenômenos específicos cuja unidade analisada pode ser claramente delimitada, como um professor, uma sala de aula ou uma escola.

As modalidades de estudo de caso de cunhos interpretativista e intervencionista são as mais comumente utilizadas. Na primeira são realizadas descrições analíticas que têm por objetivo discutir e avaliar, positiva ou negativamente, questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Muitos desses estudos debruçam-se sobre os comos e os porquês da existência de um fenômeno específico e podem buscar refinar uma teoria já existente construída sob circunstâncias diferentes. Na modalidade intervencionista ocorre algum tipo de mediação dentro do contexto pesquisado e o pesquisador procura descobrir se essa ação causou algum efeito no fenômeno observado e como esse efeito se processou (FALTIS, 1997, p.148).

Segundo Punch (1994, p. 92), os códigos de ética e a prática científica apóiam a idéia de que os participantes de pesquisa devem ser preservados em suas identidades e privacidade, o que significa que os nomes reais dos locais e dos participantes não devem ser revelados na publicação do trabalho de pesquisa, em sua forma impressa, e que os participantes não podem sofrer nenhum tipo de “dano ou embaraço” decorrente da pesquisa.

Esses mecanismos de proteção, no entanto, possuem “furos”. Livros, sites e vídeos que constam obrigatoriamente da página de referências ou de bibliografia da pesquisa em sua forma impressa podem ser rastreados por curiosos atentos a detalhes e que tenham tempo, habilidade e paciência para cruzar dados e decifrar

códigos. Se entre esses curiosos estiverem pessoas de dentro da comunidade pesquisada, que não foram participantes da pesquisa mas possuem algum grau de proximidade com os pesquisados, eles podem tentar descobrir quem são os participantes a partir de características e fatos descritos no próprio trabalho de pesquisa. Assim, como argumenta Punch, a garantia de anonimato e confidencialidade é sempre “precária”, ainda mais em tempos de Internet em que dados sobre todos nós estão disponíveis em sites acadêmicos, de locais de trabalho e de relacionamentos, entre outros.

Isso torna ainda mais indispensável que o pesquisador seja bastante claro em suas conversas com os participantes pesquisados sobre anonimato e confidencialidade. Cria, também, a exigência de o pesquisador obter dos pesquisados a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷, no qual o participante declara-se ciente de que irá fornecer ao pesquisador, de livre e espontânea vontade, informações, documentos e outros materiais que serão utilizados no trabalho publicado e, possivelmente, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Que vantagem ou retorno essa pesquisa trará para os pesquisados? De acordo com Bogdan e Biklen (1998, p. 78), perguntas sobre reciprocidade são comuns, por exemplo, em instituições de ensino. O raciocínio é simples: se a instituição está ajudando o pesquisador ao garantir-lhe acesso ao ambiente e aos participantes, nada mais natural que ela receba algo em troca. A resposta dos autores é simples: o pesquisador deve responder em função do que está realmente preparado para oferecer. O erro está em prometer o que não se pode cumprir.

Durante nosso estágio na licenciatura em Letras, tivemos a oportunidade de negociar, com a professora cujas aulas observávamos, a forma de retribuição pela oportunidade do estágio: organizamos, após pesquisa, um MD na forma de um caderno de atividades para o projeto interdisciplinar que a professora iria executar no semestre seguinte.

O tema, meio ambiente, foi proposto pela própria professora. Alguns dias de trabalho foram suficientes para organizar⁸ o produto requisitado. Meses depois, soubemos por colegas que iniciavam seus estágios na mesma instituição que a

⁷ Ver no apêndice 1 o modelo do termo assinado pelos participantes de nossa pesquisa.

⁸ Dissemos “organizar” porque se tratava de um conjunto de textos autênticos buscados na Internet e organizados como uma coletânea em um caderno de atividades sobre o tema meio-ambiente.

professora de fato estava utilizando o caderno de atividades e já havia estabelecido o mesmo tipo de negociação com os novos estagiários para a produção de novos MDs.

De acordo com Bogdan e Biklen (*op. cit.*), é comum que membros da instituição de ensino pesquisada queiram receber algum tipo de resposta sobre o que o observador descobriu com a pesquisa, na forma de um relatório ou mesmo de uma simples reunião com o pesquisador ao término do trabalho. Há, também, instituições que nada pedem em troca. O que deve realmente ser evitado, segundo os autores, é que o pesquisador se comprometa, por exemplo, a disponibilizar o texto final para os participantes, caso essa promessa possa inibir o quê e como o observador irá escrever, por receio de que os participantes pesquisados venham a ter acesso ao texto final.

A afetividade foi, durante muito tempo, rechaçada como um componente não-científico da pesquisa. Os estudos feministas, que muito contribuíram para humanizar a pesquisa em vários níveis, defendem a necessidade de se resgatar a emoção como componente fundamental na produção do conhecimento (FONOW e COOK *apud* PUNCH, 1994, p. 85), assim como também argumentam a favor da necessidade de se trabalhar a reflexividade, ou a imersão na cultura observada.

Para Bogdan e Biklen, “[...] os sentimentos não são coisa de se reprimir [...]; pelo contrário, se tratados corretamente, podem ser um auxiliar importante no trabalho de pesquisa qualitativa [...]”. Esses autores argumentam que o pesquisador, ao registrar seus sentimentos, pode monitorar a si mesmo no intuito de evitar assumir atitudes tendenciosas; pode canalizar seus sentimentos para estabelecer relacionamentos produtivos com os pesquisados e compreender sua visão de mundo e pontos de vista; e pode utilizar seus próprios sentimentos como indicador dos sentimentos dos participantes, o que acaba por oferecer pontos para reflexão e formulação de perguntas que o ajudem a compreender as experiências vivenciadas pelos pesquisados. “Nesse sentido, as reações emocionais do observador podem ser fonte de *insights*⁹ para a pesquisa” (*op. cit.*, p. 91).

Fazendo referência específica à pesquisa sobre professores, Bogdan e Biklen apontam a incapacidade de pesquisadores que não são professores de “[...] entender a frustração, a raiva, a satisfação e os sentimentos de realização que os

⁹ Também chamadas de intravisiões.

professores vivenciam”. Para os autores, é preciso que o observador acompanhe de perto esses fluxos emocionais para poder “[...] compartilhar um pouco do mundo emocional dos professores e aproximar-se afetivamente deles e eles de você” (*op. cit.*, p. 93).

Apesar de esta pesquisa estar focada nos materiais de ensino, é interesse nosso identificar sentimentos, tanto dos aprendizes como do professor, que poderão servir de insumos para a análise dos dados em determinadas fases da pesquisa de campo, principalmente no que se refere à ativação de filtros afetivos positivos e negativos em função do material didático utilizado e dos processos de ensino-aprendizagem trabalhados em sala de aula.

1.4.2 O contexto da pesquisa e seus participantes

Por que eu? Por que nós? Segundo Bogdan e Biklen (1998, p. 78), é normal as pessoas quererem uma explicação sobre o motivo de terem sido escolhidas para um estudo. Segundo os autores, a não ser que o pesquisador tenha realmente escolhido aquele ambiente ou grupo de participantes por uma razão muito específica, é importante comunicar às pessoas no ambiente pesquisado que o foco da pesquisa não está nas pessoas, nos processos específicos daquele ambiente e nem no ambiente em si mas, sim, em questões mais gerais ligadas ao tema da pesquisa em questão. No caso da pesquisa em educação, por exemplo, é comum que o foco esteja em especificidades do processo de ensino-aprendizagem e não na instituição de ensino ou em uma turma específica de aprendizes da escola. É preciso deixar claro, segundo os autores, que o trabalho a ser realizado não é o de um repórter que investiga a instituição para descobrir coisas sobre ela mas, sim, o de um pesquisador educacional que quer entender melhor certos aspectos da educação em geral, tendo uma instituição de ensino como ponto de apoio.

No caso particular dessa pesquisa, os participantes eram nossos alunos. Todos estavam matriculados em uma instituição pública federal de ensino técnico e tecnológico, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A unidade de ensino pesquisada foi inaugurada em agosto de 2008 e contava em 2010, ano em

que a pesquisa foi realizada, com aproximadamente 421 aprendizes¹⁰.

As turmas em questão eram formadas por homens e mulheres com idades variando entre 18 e 60 anos. Todos eles já haviam completado o Ensino Fundamental e cursavam o Ensino Médio integrado a um curso técnico profissionalizante na modalidade PROEJA. Ao completarem o sétimo e último semestre letivo, teriam direito a uma certificação de conclusão, ao mesmo tempo, do Ensino Médio e do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

A coleta de dados foi feita durante as aulas da disciplina de língua inglesa. No curso em que os participantes estavam matriculados, as aulas de inglês são oferecidas do segundo ao quinto semestres letivos. Os participantes dessa pesquisa pertenciam a duas turmas, uma do quarto semestre e outra do quinto semestre do curso. No total, havia dezessete participantes matriculados na turma do quarto semestre e seis na do quinto semestre.

A seguir falaremos dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesse trabalho de pesquisa.

1.4.3 Os instrumentos de coleta de dados

Ao pensarmos nas técnicas e instrumentos de pesquisa à disposição do pesquisador para a realização de seu trabalho, podemos afirmar que a pesquisa qualitativa em geral e o estudo de caso em particular dispõem de uma escolha diversificada. Para o trabalho em questão, nos utilizamos de observações de aulas, gravações de aulas em áudio e/ou vídeo, aplicação de questionários, entrevista semi-estruturada e análise documental, triangulando, ao final, as informações coletadas por meio desses vários instrumentos.

Vieira-Abrahão (2006, p. 229-30) considera que nenhum instrumento utilizado isoladamente consegue oferecer ao pesquisador as respostas de que ele necessita em suas investigações. Tentativas de realizar pesquisas utilizando apenas um instrumento resultam, geralmente, em pesquisas incompletas. A pesquisa qualitativa, por exemplo, diante da inerente subjetividade do pesquisador, dos participantes e dos contextos de pesquisa, deve buscar na soma de esforços de

¹⁰ Este número foi coletado a partir das fichas de frequência das turmas e considerou todos os alunos que têm seus nomes registrados, independentemente de serem frequentadores assíduos, desistentes etc.

coleta e análise de dados, representados pela diversidade e complementaridade dos instrumentos de pesquisa utilizados, os meios de assegurar interpretações e análises fidedignas dos dados coletados.

O procedimento de análise de dados conhecido como triangulação, no qual é feito o cruzamento das informações coletadas por meio de dois ou mais instrumentos de pesquisa, resulta em maior confiabilidade para a pesquisa e em maior clareza e precisão no tratamento e análise dos dados, por oferecer meios de verificação e comprovação ou descarte das respostas obtidas através de cada um dos instrumentos utilizados isoladamente num primeiro momento, mas colocados à prova, um diante do outro, no processo de triangulação. Falaremos, a seguir, de cada um dos instrumentos de coleta por nós escolhidos para a realização de nossa pesquisa.

1.4.3.1 A análise documental

Gonçalves (2003, p. 32) sugere que a pesquisa documental seja definida como aquela que trabalha fontes primárias. De acordo com André e Lüdke (1986, p. 38), ela é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois pode complementar informações obtidas e desvelar novos aspectos de questões investigadas. Os documentos constituem-se em uma fonte poderosa de informação contextualizada, cujos conteúdos podem oferecer evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador (LUDKE, 1986, p.39).

A análise documental pressupõe a seleção de documentos que auxiliem na compreensão do problema de pesquisa investigado e forneçam subsídios para a reflexão e discussão do tema de pesquisa proposto. Quanto à forma, os documentos podem ser classificados como (a) manuscritos; (b) impressos sem periodicidade: livros, folhetos, catálogos, processos, pareceres, enfim, uma vasta gama de fontes; (c) periódicos: revistas, boletins, jornais, anuários e demais documentos de divulgação periódica; (d) microfilmes e vídeos que reproduzem outros documentos; e (e) mapas, planos, documentos fotográficos, documentos magnéticos, informatizados.

A análise de documentos pode ser utilizada de acordo com duas perspectivas:

- servir para complementar a informação obtida, esperando encontrar-se nos documentos dados úteis para o objeto de estudo;
- ser o método de pesquisa central ou exclusivo, neste caso seriam alvo de estudos por si próprios (BELL, 1993).

Em nosso trabalho de pesquisa analisamos os seguintes documentos: a ementa da disciplina língua inglesa, os planos de ensino da disciplina língua inglesa elaborados pelo professor-pesquisador em 2009 e 2010 e os MDs produzidos pelo professor-pesquisador durante o trabalho de pesquisa¹¹.

1.4.3.2 Os questionários

O questionário é um instrumento de coleta de dados baseado numa sequência de questões escritas dirigidas a um grupo de indivíduos. As perguntas podem levar os indivíduos a expressar-se sobre suas opiniões, representações e crenças, bem como fornecer informações factuais sobre eles próprios e o seu meio (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1992). A aplicação de um questionário permite ao pesquisador recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos dos participantes de uma pesquisa.

O investigador deve ter o cuidado de não utilizar questões ambíguas que possam levar os participantes a diferentes interpretações. Deve-se evitar incluir duas questões numa só (*double-barrelled questions*), pois isso pode levar a respostas induzidas ou nem sempre relevantes, além de não ser possível determinar qual das questões foi respondida, o que atrapalharia o tratamento da informação. Também recomenda-se evitar questões baseadas em pressuposições, pois parte-se do princípio de que o inquirido pode ser encaixado numa determinada categoria, ou que o pesquisador procura informações baseadas nesse pressuposto.

Duas das grandes vantagens de se usar questionários estão na economia de custos e de tempo: precisa-se de poucas pessoas para aplicá-lo, possibilitam a obtenção de uma amostra maior do que a obtida por meio de entrevistas e, dependendo do cuidado com que são aplicados, evitam que os participantes sofram algum tipo de influência pelo entrevistador. Dentre as desvantagens estão a demora

¹¹ A ementa e os planos de ensino estão nos apêndices 2 e 3. Os MDs estão no capítulo 3, subsecção 3.3.4, e nos apêndices 13 e 14.

na devolução do questionário e o baixo índice de devolução (dependendo do modo como são aplicados), a quantidade de perguntas deixadas em branco, a dificuldade de conferir a confiabilidade das respostas e a impossibilidade do respondente tirar dúvidas e ser esclarecido sobre as questões, o que pode levar a respostas equivocadas (MARCONI e LAKATOS, 1996; MATTAR, 1996).

1.4.3.3 A observação participante

No aspecto lexical, o termo é composto pelas palavras observação e participante. Etimologicamente, o substantivo *observação* é derivado do verbo observar, que vem do latim *observare* e significa “espreitar, espiar, fixar os olhos em alguém, algo, ou em si mesmo; considerar com atenção, com aplicação; fazer uma observação científica; olhar, fitar com atenção e minúcia, buscando chegar a um julgamento, a uma conclusão” (HOUAISS, 2007) e também “estudar, examinar, olhar com atenção, pesquisar minuciosamente” (MICHAELIS, 2007). Já o adjetivo *participante* deriva do verbo participar, que vem do latim *participare* e significa “tomar parte em; compartilhar; ter parte em; partilhar; associar-se pelo sentimento ou pensamento; apresentar natureza, qualidades ou traço(s) comuns” (HOUAISS, 2007).

Adler e Adler (1994, p. 378) definem a observação como “a coleta de impressões sobre o mundo que nos rodeia através de todas as faculdades humanas relevantes”. Esses pesquisadores enfatizam a importância de se ter em mente que todos os sentidos humanos – a audição, o olfato, o paladar, o tato e a visão – devem ser empregados no trabalho de observação, derrubando uma concepção de senso comum que considera que observar é sinônimo apenas de ver. Os registros feitos pelos observadores a partir das comunicações verbais entre os participantes de uma pesquisa, por exemplo, reforçam a opinião desses autores, pois são dados coletados através da audição e não da visão e são perfeitamente aceitos pela comunidade científica como insumos válidos num trabalho de “observação”.

Outra característica da observação destacada por esses autores (*op. cit.*, p. 378) é a necessidade de o pesquisador ter contato direto com os participantes pesquisados, mesmo levando em consideração a possibilidade da observação feita a distância. Caso essa seja a modalidade escolhida de observação, os autores

defendem que o pesquisador precisa observar ativamente o fenômeno que se propõe a estudar, no local onde as ações se desenvolvem, assumindo a postura de uma “testemunha ocular” dos fatos observados.

Laurier (2002, p. 4) alerta que um erro comumente cometido tanto por observadores experientes quanto por iniciantes é o de considerar a observação como o lado dominante da relação observação-participação. Esse erro, na opinião do autor, deve-se à força que o ato de observar ainda possui no meio científico como sendo a forma “correta” de se fazer pesquisa. Os defensores desse conceito enfatizam que o pesquisador deve olhar para seus participantes de pesquisa de forma distanciada e sem emoção, para obter uma descrição objetiva dos fatos. Em decorrência desse pensamento, muitos pesquisadores, segundo Laurier, subestimam a importância do ato de participar e crêem ser suficiente apenas assistir ao que está acontecendo e fazer anotações. No entanto, nas ciências sociais o trabalho de observar de forma distanciada e tomar notas resulta em dados muitas vezes insuficientes para produzir com qualidade o que o autor considera a parte mais importante nas pesquisas dessa natureza: o comentário ou a análise crítica do que foi observado.

1.4.3.4 A entrevista semi-estruturada

A entrevista também faz parte do grupo de técnicas sobre as quais há muitos estudos e debate sobre seus pontos fortes e fracos, as várias formas que ela assume nas mais variadas situações, e o modo como ela deve ser conduzida.

Bogdan e Biklen (1998, p. 93) afirmam que uma entrevista é uma conversa intencional, realizada com o objetivo de obter informações. Segundo os autores, “o processo é tão familiar que o executamos sem pensar”. Essa definição faz a entrevista parecer algo fácil de se fazer. No entanto:

Fazer perguntas e obter respostas é uma tarefa muito mais árdua do que parece a princípio. A palavra falada ou escrita tem sempre um resíduo de ambiguidade, não importa o cuidado com que estruturamos as perguntas e relatemos ou codifiquemos as respostas. Mesmo assim, a entrevista é uma das formas mais comuns e mais poderosas que temos para tentar entender os seres humanos. (FONTANA e FREY, 1994, p. 361)

Ao olhar iniciante, a entrevista em uma pesquisa parece ser uma sequência rígida de perguntas que devem ser totalmente respondidas para que se tenha, no momento da análise, dados relevantes que tenham sido coletados com o rigor exigido pela ciência. Bogdan e Biklen (*op. cit.*, p. 97) acreditam, no entanto, que a questão central é outra:

Entender como pensa a pessoa que você está entrevistando é o objetivo central da entrevista. [...] conseguir que todas as perguntas sejam respondidas e que todos os assuntos sejam abordados não é o objetivo da entrevista. O pesquisador tem que saber captar o objetivo mais amplo da entrevista, que é a compreensão, e não os artifícios, os truques, as perguntas e tudo o mais que foi inventado como estratégia e técnica para se obter informações. O pesquisador tem que estar sempre preparado para abandonar o plano original e agarrar as oportunidades que a situação de entrevista oferece. (BODGAN e BIKLEN, 1998, p.97)

Outra suposição de senso comum que pode levar o pesquisador iniciante a cometer erros é pensar que ele, o pesquisador, é a pessoa mais preparada na relação entrevistador-entrevistado. Ledo engano, na opinião de Bogdan e Biklen: o entrevistado é o especialista naquilo que o pesquisador quer descobrir, que é o modo como o entrevistado pensa. Ninguém sabe isso melhor do que o próprio entrevistado. Os autores (*op. cit.*, p. 98) assim afirmam:

Gostamos dessa abordagem por vários motivos. [...] ela coloca a entrevista num nível tal em que fica estabelecido que quem sabe das coisas é o sujeito, e o pesquisador é a pessoa que veio para aprender. [...] ela diz ao entrevistado que o pesquisador respeita suas idéias e opiniões. O pesquisador não quer somente que o entrevistado conte sua história; em vez disso, encoraja-o a compartilhar suas idéias e observações. Quando o pesquisador encara a entrevista dessa forma, a probabilidade é que ele consiga não só um bom material descritivo, como também gere mais idéias abstratas sobre como pensar em seu tema de pesquisa. (BODGAN e BIKLEN, 1998, p. 98)

Com essas idéias em mente, partiremos agora para compreender a entrevista na pesquisa qualitativa em seus pormenores.

De acordo com Bogdan e Biklen (1998, p. 94), há dois papéis possíveis para a entrevista numa pesquisa qualitativa. O primeiro é o de “estratégia dominante para a coleta de dados” e o segundo é como estratégia auxiliar, “empregada em conjunto

com a observação participante, a análise documental, ou outras técnicas”. Este último foi o papel que a entrevista teve em nossa pesquisa.

Em qualquer dos casos, segundo esses autores, a entrevista tem como função enriquecer a base de dados de que o pesquisador dispõe para a análise, sendo que, diferentemente de anotações de campo, que vêm escritas na língua do pesquisador, os dados obtidos com entrevistas são a fala do próprio entrevistado, com sua própria interpretação dos fenômenos observados.

Segundo os autores, o observador participante geralmente já conhece os pesquisados e já interagiu com eles de alguma forma antes de começar as entrevistas. Elas têm, nesse caso, a função de confirmar ou desconfirmar suspeitas, inferências e hipóteses elaboradas pelo pesquisador em fases anteriores à pesquisa, ou criadas a partir da interação prévia com os participantes que foram observados. Foi o que aconteceu nesse nosso trabalho de pesquisa.

Como acontece com outros elementos da pesquisa qualitativa, existe flexibilidade suficiente para que a entrevista mude em conteúdo e forma com o decorrer do trabalho de pesquisa. Uma entrevista realizada durante a fase conhecida como observação inicial será diferente da utilizada nas fases posteriores conhecidas como observação focada e observação seletiva:

No começo do projeto, por exemplo, pode ser importante utilizar a entrevista exploratória, que é mais solta e fluída, porque seu objetivo nessa etapa é obter uma compreensão mais generalizada de um espectro de perspectivas sobre um tópico. Após o término do trabalho de investigação, o pesquisador pode querer estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis de uma amostra maior, ou focar em tópicos específicos que porventura tenham surgido durante as entrevistas preliminares. (BODGAN e BIKLEN, 1998, p.95)

Rosa e Arnoldi (2006, p. 29), em trabalho sobre as entrevistas qualitativas na educação, classificam as entrevistas em três tipos: estruturada, semi-estruturada e livre. Essa classificação, segundo as autoras, é feita em função do nível de estruturação e do roteiro das questões utilizadas.

Segundo as autoras, a entrevista estruturada presta-se, geralmente, a análises quantitativas, devido à formalidade com que é elaborada e ao modo como as questões são padronizadas. Por conter apenas questões fechadas, ela impede a livre expressão do entrevistado, condiciona as respostas dentro de certos limites e

perde nuances e detalhes importantes que só são captados em outras modalidades de entrevista. Com relação à entrevista semi-estruturada, essas autoras explicam que:

As questões [...] deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente. (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 30-1)

Com vantagens óbvias para um pesquisador qualitativo, mesmo assim a entrevista semi-estruturada possui limitações. A maior delas, segundo Bogdan e Biklen (1998, p. 95) é que ela não contempla a possibilidade de que o entrevistado revele como ele mesmo estruturaria os tópicos sobre os quais discorre. Ele tem liberdade para discorrer sobre os tópicos, mas não participa do processo de estruturação das perguntas.

Essa limitação é resolvida na entrevista livre, também chamada de não-estruturada. Nessa modalidade, segundo Bogdan e Biklen (*op. cit.*, p. 95), é o entrevistado que inicia a discussão dos assuntos e é ele quem define o conteúdo e o direcionamento da entrevista. Ao pesquisador cabe o papel de incentivar o entrevistado a falar e de sondar e investigar com profundidade a partir das informações fornecidas pelo entrevistado.

Uma entrevista qualitativa, na opinião de Bogdan e Biklen (*op. cit.*, p. 94), sempre dá margem para que o entrevistado molde, em maior ou menor certo grau, o conteúdo da entrevista. Se isso não acontece, devido à rigidez com que o entrevistador controla o conteúdo, fazendo com que o entrevistado não consiga contar sua história com suas próprias palavras, então a entrevista deixa de ser qualitativa.

Outro aspecto importante que o pesquisador precisa sempre ter em mente, segundo esses autores, é que o conhecimento adquirido através da entrevista qualitativa é cumulativo e o que realmente importa é a soma total de todas as informações que foram coletadas. Nessa perspectiva, até entrevistas consideradas

ruins oferecem sua parcela de contribuição. Embora seja algo desejável, não é razoável esperar que todas as entrevistas sejam intensas e ofereçam igual riqueza de informações. O processo é construído aos poucos e cada nova entrevista conecta-se às que foram feitas antes e às que serão feitas depois.

Essas observações nos alertaram sobre a importância de planejarmos nossa entrevista de forma que nossos informantes se sentissem à vontade para fornecer todo o tipo de informação que achassem interessante sobre as experiências por eles vivenciadas na sala de aula de línguas. A fim de garantir uma troca de informações que fosse rica tanto para o pesquisador, quanto para os participantes, vislumbramos a realização de uma entrevista coletiva na qual convidaríamos participantes dos dois grupos de aprendizes participantes da pesquisa, para que compartilhassem suas impressões entre si e com o pesquisador¹². Discutiremos, a seguir, os procedimentos para a coleta de dados da pesquisa.

1.4.3.5 Procedimentos de coleta de dados

A observação participante e a gravação das aulas em vídeo caminharam lado a lado durante nosso trabalho de coleta de dados. Fizemos gravações em vídeo de aulas ministradas ao longo de um bimestre letivo. Assistimos às gravações em vídeo para confirmarmos ou não as impressões que tínhamos a partir das observações feitas em sala de aula.

Aplicamos um primeiro questionário, o *learning plan* semanal, durante o período em que os alunos realizavam as tarefas propostas. Um segundo questionário, o *learning plan* de fim de bimestre, foi aplicado logo após finalizarmos o período de avaliação e atribuição de notas. As informações fornecidas pelos participantes em cada um dos questionários foram colocadas nos quadros em que comparamos as respostas dos vários aprendizes em cada um dos itens propostos.

Realizamos uma entrevista após a aplicação e a análise dos questionários. Foi intencional que os participantes das duas turmas pesquisadas estivessem juntos para que pudessem trocar informações e impressões sobre suas experiências de aprendizagem de língua inglesa, os materiais didáticos utilizados e as tarefas propostas. Essa entrevista nos permitiu esclarecer dúvidas sobre dados que não

¹² A transcrição da entrevista com os dois grupos de aprendizes está no apêndice 14.

havia ficado suficientemente claros nas respostas fornecidas pelos participantes por meio dos dois questionários aplicados.

De posse das informações coletadas por meio dos instrumentos anteriormente descritos, buscamos triangular os dados obtidos com o objetivo de dar respostas às nossas perguntas de pesquisa e avaliarmos a possível contribuição dos materiais didáticos elaborados para o desenvolvimento da competência comunicativa e dos processos de aprendizagem dos participantes da pesquisa.

1.5 Organização da dissertação

Essa dissertação está constituída de três capítulos, após os quais apresentamos nossas considerações finais, as referências e os apêndices.

No primeiro capítulo, que inclui esta seção de organização da dissertação, fizemos uma introdução geral do trabalho e apresentamos nossa justificativa, objetivos e metodologia de pesquisa.

No segundo capítulo discutimos as obras e autores que fundamentaram nossa análise, começando pelo ensino de línguas para fins específicos. Apresentamos nossa escolha pela abordagem comunicativa e pelo ensino de línguas baseado em tarefas. Tecemos considerações sobre a importância dos estilos e estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento dos aprendizes em seus processos de aprendizagem e para o trabalho de elaboração de materiais didáticos. Finalizamos o capítulo com uma discussão sobre o processo de produção de materiais didáticos de língua inglesa para fins específicos com base nos pressupostos da abordagem comunicativa.

No terceiro capítulo apresentamos e analisamos os dados coletados e fazemos a triangulação das videograções das aulas, dos questionários, da entrevista coletiva e dos documentos analisados, principalmente o plano de ensino de 2010 e os próprios materiais didáticos produzidos durante o trabalho de pesquisa.

Nas considerações finais refletimos sobre as perguntas de pesquisa, explicitamos as limitações desse estudo e sugerimos possíveis desdobramentos para futuros trabalhos de pesquisa nessa área.

Nos apêndices disponibilizamos, entre outros documentos, os planos de ensino da disciplina de Língua Inglesa elaborados pelo pesquisador antes e durante

o trabalho de pesquisa; o projeto de Dedicção Exclusiva ao qual essa dissertação e seu autor estão vinculados; o projeto de Monitoria de Língua Inglesa apresentado à Coordenação Acadêmica e à Direção-Geral da instituição durante o desenvolvimento desse estudo; e os materiais desenvolvidos antes e durante a pesquisa. Acreditamos que essas materialidades podem oferecer um retrato da evolução de nosso trabalho de pesquisa à medida que avançamos em nossas leituras, reflexões e prática de ensino.

CAPÍTULO 2

LINHA NA AGULHA: AS TEORIAS DE EMBASAMENTO

2.1 Introdução

Nesse trabalho de pesquisa nos propusemos elaborar materiais didáticos (MDs) de inglês como língua estrangeira (LE) para atendermos a um público-alvo específico, constituído de aprendizes jovens e adultos de um curso profissionalizante em informática.

Buscamos na literatura existente na área de linguística aplicada (LA) subsídios que pudessem embasar essa produção, tendo como uma de nossas preocupações o interesse de identificar características que, incorporadas aos materiais didáticos, pudessem torná-los instrumentos estimuladores e desencadeadores do desenvolvimento da competência comunicativa e dos processos de aprendizagem de inglês de nossos aprendizes.

Encontramos primeiramente em Almeida Filho (1990; 1994; 1997; 2005) e em Larsen-Freeman (2000a, 2000b) as reflexões que nos permitiram pensar na AC como um dos elementos norteadores dos processos de ensinar e aprender LEs e de produzir MDs. Encontramos em Hymes (1972) o esclarecimento sobre o conceito de competência comunicativa dos aprendizes de línguas estrangeiras, o que nos inspirou a pensar no desenvolvimento dessa competência como uma das metas do nosso trabalho de produção de MDs.

Ellis (2003), Nunan (2004) e Willis e Willis (2007) nos forneceram os subsídios para incorporarmos as tarefas à dinâmica de utilização dos MDs em sala de aula. Ao consultarmos Breen, Candlin e Waters (1979), refletimos sobre a possibilidade da contribuição dos materiais didáticos para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem de nossos aprendizes. Leffa (2003), Hutchinson e Waters (2002), Gottheim (2008) e Tomlinson (2007) nos trouxeram valiosas intravisiões (*insights*) sobre o processo de produção de MDs. Por fim, Ramos (2005), Fiorito (2005) e Hutchinson e Waters (2002) nos ofereceram reflexões sobre o trabalho envolvido no desenvolvimento de cursos de línguas para fins e públicos-alvo específicos (ELFE),

assunto esse que discutiremos a seguir.

2.2 O ensino de inglês para fins específicos

2.2.1 Origens

Ao iniciar seu relato sobre as origens do ensino de inglês para fins específicos, ou *English for Specific Purposes* (doravante, ESP), Hutchinson e Waters (2002, p. 6) esclarecem que essa modalidade de ensino é fruto não de um movimento planejado, mas de uma convergência de tendências que partiram de três fontes principais: 1) a globalização comercial e tecnológica; 2) as pesquisas¹³ linguísticas sobre o uso da língua em situações de comunicação; e 3) as mudanças na psicologia educacional, que colocaram o aprendiz no centro do processo de aprendizagem.

A globalização da economia, da ciência e da tecnologia após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, gerou, segundo os autores, “uma demanda por uma língua internacional” (op. cit., p. 6). Gerou, também, uma demanda por mão de obra qualificada – “homens e mulheres de negócios, [...] mecânicos, [...] médicos, [...] estudantes”. Ramos (2005, p. 112) identifica como parte dessa mão de obra “[...] os imigrantes que trabalhavam para a reconstrução da Europa”. Todas essas pessoas, independentemente de suas culturas e línguas de origem, deveriam se comunicar numa língua comum, no caso, o inglês, caso quisessem ter acesso às oportunidades de emprego e qualificação profissional oferecidas pelo capital internacional.

Com o enriquecimento e a expansão comercial de países cuja língua materna é o inglês – principalmente os Estados Unidos e o Reino Unido –, essa língua tornou-se parceira das iniciativas comerciais globais. De acordo com Hutchinson e Waters (op. cit., p. 7), foi grande a pressão da economia internacional para que a língua inglesa se adequasse à lógica comercial de oferecer produtos que atendessem a demandas específicas, i.e., cursos com objetivos claramente definidos, além da exigência de oferecer uma boa relação custo-benefício.

A língua inglesa só conseguiu atender a essas pressões econômicas, no

¹³ Os autores citam, especificamente, o trabalho de Widowson (1978) sobre o uso da língua em situações de comunicação, e também mencionam os trabalhos de Swales (1971, 1985), Ewer e Latorre (1969) e Candlin, Bruton e Leather (1976).

entanto, porque na mesma época a Linguística passava por mudanças que a fizeram debruçar-se sobre os usos da língua em situações reais de comunicação. O contexto e a situação de produção passaram a ser considerados elementos de grande importância e levaram a um avanço nas investigações sobre as possibilidades de identificar situações específicas e elaborar programas de curso baseados nelas. Estavam lançadas as bases para o ESP e seus desdobramentos, como o Inglês para a Ciência e Tecnologia – *English for Science and Technology (EST)* – e o Inglês Comercial, que também atende pelo nome de Inglês para Negócios – *Business English*, ou *English for Business and Economics (EBE)* - (HUTCHINSON e WATERS, 2002, p. 7, 16).

O terceiro elemento formador do que entendemos hoje como inglês para fins específicos tem sua origem na psicologia educacional que, a partir da década de 1970, defende a centralidade do aprendiz e a importância de considerar suas predisposições (ou motivações) para a aprendizagem, seus interesses e necessidades, diferentes para cada aprendiz (*op. cit.*, p. 8), que precisa ser visto como um indivíduo e não mais como membro de um grupo indistinto de aprendizes.

2.2.2 Características definidoras e características secundárias

Ramos (*op. cit.*, p. 112-14) esclarece que o inglês para fins específicos é formado por um conjunto de características, algumas chamadas de definidoras (ou pressupostos) e outras chamadas de secundárias (ou opcionais). Com base em nosso entendimento das explicações dessa autora, entendemos que as características ditas definidoras dessa proposta de ensino são as seguintes:

- ✓ a aprendizagem centrada no aprendiz;
- ✓ o levantamento, ou análise, das necessidades do aprendiz como ponto de partida para a elaboração dos cursos;
- ✓ o esforço de compreensão da situação-alvo na qual o aprendiz está inserido e as implicações dessa inserção na forma como o aprendiz deve utilizar a língua-alvo;
- ✓ o *design* do curso focalizado na necessidade de o aprendiz cumprir tarefas específicas em contextos específicos;
- ✓ a definição clara dos objetivos de aprendizagem que precisam ser atingidos;

- ✓ a escolha de temas e conteúdos para o curso com base nas áreas de atuação acadêmica ou profissional do aprendiz;
- ✓ a adequação da língua a ser ensinada em termos de léxico, gramática e discurso, em função das áreas de atuação do aprendiz;
- ✓ a visão de língua como um instrumento que permite ao aprendiz agir e comunicar-se eficazmente em uma situação específica.

Os pressupostos ou características definidoras explicitados acima foram construídos ao longo dos anos a partir de características chamadas de secundárias ou opcionais e que historicamente fizeram parte do ensino instrumental de línguas. Novamente partindo de nosso entendimento das explicações da autora, entendemos que são as seguintes as características consideradas secundárias ou opcionais:

- ✓ **a idade dos aprendizes**, com um público-alvo majoritariamente adulto;
- ✓ **o perfil profissional**, geralmente composto por cientistas, tecnólogos e trabalhadores do período pós-guerra, que precisavam qualificar-se para situações de trabalho;
- ✓ **o conhecimento prévio**, pois pressupunha-se que os aprendizes, por sua idade e escolaridade, já tivessem um mínimo de formação linguística que os habilitasse a um ensino instrumental voltado para seus interesses profissionais específicos;
- ✓ **a curta duração dos cursos**, explicada em função da exigência de atender às necessidades urgentes de uso da língua em situações específicas;
- ✓ **a autonomia do aprendiz**, já como decorrência da curta duração dos cursos. Assim, a etapa de planejamento dos cursos passou a incorporar a idéia de que o aprendiz deveria aprender a aprender para que pudesse continuar a desenvolver-se como aprendiz da língua-alvo, mesmo após o término dos estudos formais;
- ✓ **a ampliação do papel do professor**, que passou a pesquisar, avaliar e produzir material didático;
- ✓ **a mudança na relação professor-aprendiz** em um contexto de colaboração, cooperação, parceria e co-responsabilidade na construção do processo de ensino-aprendizagem. A experiência profissional do professor de línguas passou a ser somada aos conhecimentos prévios e experiências profissionais e de vida dos aprendizes adultos, que auxiliam o professor a contextualizar

as situações de aprendizagem e a direcionar o curso para o cumprimento dos seus objetivos.

De acordo com Fiorito (2005), há duas diferenças básicas entre os aprendizes de um curso regular e os de um curso de LE (inglês) para fins específicos: 1) as singularidades dos aprendizes em si, e como isso é levado em conta na elaboração da proposta do curso; e 2) os motivos pelos quais eles desejam ou precisam aprender LE (inglês). Os aprendizes de ELFE são geralmente adultos com algum conhecimento de inglês, que precisam concentrar seus esforços em um conteúdo ou habilidade específica para atenderem a exigências profissionais.

A título de exemplo, aprendizes brasileiros de um curso de Aviação que precisassem ser aprovados nos exames de proficiência linguística da FAA¹⁴ para obterem permissão de pilotar vôos comerciais internacionais se interessariam em frequentar um curso de inglês cujo conteúdo e atividades estivessem centralizadas no desenvolvimento da competência comunicativa necessária para atuarem profissionalmente. Eles dificilmente encontrariam em um curso regular de LE (inglês) uma proposta curricular ou materiais didáticos que atendessem a interesses tão específicos. No que se refere ao ensino de gramática, nosso hipotético curso de inglês para profissionais da aviação só focalizaria os elementos gramaticais e as estruturas linguísticas que fizessem parte do contexto e das situações de uso que estivessem integradas ao tema aviação.

Fiorito (2005) enfatiza que essa integração entre língua, conteúdo e contexto é altamente motivadora para os aprendizes, já que as situações comunicativas desenvolvidas em sala de aula reforçam os conteúdos e conhecimentos profissionais e vice-versa, isto é, a contextualização profissional faz com que esses aprendizes se sintam motivados a desenvolver sua competência comunicativa na língua-alvo. É também uma forma inteligente de o professor obter contribuições dos aprendizes, ao abrir espaço em sala de aula para que eles compartilhem suas experiências profissionais e de vida. Num curso regular de LE (inglês) eles provavelmente não teriam tantas oportunidades de conversar sobre suas atividades profissionais de forma tão contextualizada e integrada aos conteúdos desenvolvidos na sala de aula, porque dividiriam espaço e tempo de fala com colegas de sala advindos de áreas profissionais, com interesses de aprendizagem os mais diversos,

¹⁴ FAA = *Federal Aviation Administration*, o órgão que regula a aviação comercial nos EUA. Para mais informações, visite o site <http://www.faa.gov/>.

o que é uma característica dos cursos regulares de LE.

Num ambiente de ensino de línguas para fins específicos, porém, o professor pode estabelecer uma relação de troca na qual tanto ele, quanto seus aprendizes, podem aprender uns com os outros a partir de suas áreas de especialidade. Ao compartilhar seus conhecimentos técnicos e profissionais, os aprendizes também auxiliam o professor na preparação de aulas e materiais didáticos que atendam às suas necessidades comunicativas, principalmente se esse compartilhamento for feito na língua-alvo, o que potencializa a aprendizagem.

Note-se, porém, que ao falarmos de necessidades do aprendiz não estamos dizendo que os cursos são elaborados a partir do que o aprendiz quer ou deseja aprender, mas, sim, do que ele *precisa aprender* para desempenhar papéis determinados em situações acadêmicas ou profissionais específicas. Trata-se, então, de um ensino que é centrado no aprendiz, mas não descuida de buscar informações sobre o que é exigido dele no ambiente de estudo ou de trabalho que originou a necessidade de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

2.3 A escolha da Abordagem Comunicativa como elemento norteador do processo de produção de MDs

De acordo com Almeida Filho (2002), há um interesse crescente de aprendizes e professores por um processo de ensino-aprendizagem no qual a língua estrangeira seja aprendida em contextos mais realistas do que até o momento foi encontrado em propostas metodológicas desenvolvidas dentro de uma abordagem estrutural ou gramatical. Assim, a experiência de aprendizagem de uma LE deve enfatizar uma comunicação organizada ao redor de temas e tópicos mais gerais, conteúdo multidisciplinar e projetos e tarefas que valorizem o significado e as situações de interação entre os aprendizes.

Segundo Savignon (2005), numa proposta de ensino comunicativo de línguas a competência comunicativa é o elemento fundamental a ser desenvolvido pelo aprendiz. Por competência comunicativa entende-se aqui a capacidade que o aprendiz demonstra, ao interagir socialmente na língua-alvo, de construir significados com outros aprendizes e falantes dessa língua.

Essa competência, segundo a autora, é medida em termos da fluência, do

grau de compreensão, do esforço e da quantidade de informação que o aprendiz consegue produzir em tarefas comunicativas não ensaiadas previamente, em oposição à habilidade de recitar diálogos ou de realizar provas de conhecimento sobre pontos gramaticais específicos.

O aprendiz desenvolve sua competência comunicativa ao participar de eventos comunicativos nos quais interage com outros aprendizes e/ou falantes da língua-alvo com o objetivo de expressar, interpretar e negociar significados. Ele deve ser auxiliado em seus esforços por um processo de ensino no qual o programa de curso, a metodologia, os materiais de ensino e a dinâmica de sala de aula o estimulem a ganhar desenvoltura e tomar a iniciativa de fazer perguntas, pedir e fornecer informações, fazer e solicitar esclarecimentos, engajando-se, de fato, nessas situações comunicativas.

Ao professor, cabe o papel de encorajar e estimular seus aprendizes a correrem riscos e evitarem falas previamente memorizadas. Também faz parte de seu trabalho identificar quais são as necessidades comunicativas desse aprendiz. As necessidades identificadas devem servir de base para uma elaboração curricular na qual o aprendiz aprenda de maneira indutiva, isto é, por descoberta, enquanto desempenha as tarefas propostas. A isso acrescentamos a necessidade de que o processo de avaliação seja contínuo e formativo, de modo a fornecer feedback ao aprendiz sobre o desenvolvimento de sua competência comunicativa enquanto está aprendendo, e não somente ao final de um período letivo.

Se seguirmos esses princípios da AC, o significado e o uso da língua terão predominância sobre a forma e deverão guiar tanto o planejamento das aulas como a escolha e a produção dos MDs. Os professores que ensinam com base nesses princípios devem oferecer aos seus aprendizes experiências comunicativas com foco na aprendizagem e não no ensino.

Se a produção de materiais didáticos passa a ser norteadada pela Abordagem Comunicativa, o processo de ensino-aprendizagem presente nos MDs passa a ser tão importante quanto o conteúdo ensinado (BREEN, CANDLIN e WATERS, 1979), exigindo que os professores acompanhem como seus aprendizes desenvolvem e organizam seu próprio conhecimento e aprendem a aprender uma língua estrangeira.

Nesse sentido, enfatizamos: 1) os aprendizes e suas contribuições para o

processo de ensino-aprendizagem; 2) os diferentes caminhos que cada aprendiz pode percorrer para construir seu conhecimento; 3) a solução de problemas, respeitando a individualidade de estilos e estratégias de aprendizagem; 4) os produtos apresentados por cada aprendiz ao completar as tarefas propostas. O aprendiz deve aprender a expressar idéias através da língua e relacioná-las com seu conhecimento linguístico textual e de mundo, que também é expresso através da língua.

Ao abraçar uma proposta de ensino de línguas norteada pela AC, os professores devem mobilizar-se para utilizar, adaptar e/ou produzir materiais didáticos que promovam a comunicação e tenham como foco as necessidades específicas de seus aprendizes. Não se concebe, nessa proposta, turmas com aprendizes sem rosto, vistos como um grande grupo indiferenciado; ao contrário, eles são respeitados em suas individualidades.

Antes de encerrarmos essa apresentação e reflexão sobre a AC, gostaríamos de esclarecer uma questão frequentemente levantada sobre o papel da gramática e de seu ensino dentro dessa abordagem. Como explica Savignon (*op. cit.*), situações comunicativas não ocorrem na ausência da estrutura gramatical. Os participantes de uma situação comunicativa compartilham pressuposições de como a língua funciona e delas se utilizam para negociar significados.

O ensino gramatical que é evitado na AC é aquele que reduz a aprendizagem à prática mecânica, repetitiva e descontextualizada de estruturas, com foco na forma e sem preocupação com o significado. A autora afirma que a gramática é importante, desde que seja ensinada de forma a levar o aprendiz a relacioná-la com suas necessidades e experiências comunicativas.

Há uma mudança na hierarquia das prioridades: se no ensino estruturalista os pontos gramaticais precedem e controlam as atividades comunicativas, na AC a gramática é mobilizada de forma gradual, na medida das necessidades dos participantes engajados numa construção discursiva. Existe o entendimento, na AC, de que a incorporação da gramática ao uso da língua faz parte de um processo de amadurecimento do aprendiz, que passa por várias etapas de refinamento formal, mais conhecido por interlíngua, à medida que constrói, na interação com o outro, as situações comunicativas de que participa.

Além disso, segundo a autora, é preciso pensar na gramática para além de

suas características morfossintáticas em nível frasal. Visto de forma mais ampla, o ensino da gramática deve incluir seus elementos discursivos, as estratégias comunicativas e as regras sociolinguísticas sobre o que é ou não apropriado dizer em um dado contexto comunicativo. Esse entendimento também é compartilhado pela metodologia de ensino de línguas baseado em tarefas, assunto de que trataremos a seguir.

2.4 O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)

Nunan (*op. cit.*, p. 6-11) lembra que toda atividade realizada na sala de aula reflete, explícita ou implicitamente, crenças sobre a natureza da língua, o processo de aprendizagem e o ato de ensinar. O autor afirma não ter dúvidas de que o desenvolvimento da AC impactou profundamente o que se entende hoje por metodologia de ensino e elaboração curricular, e elevou o ensino de línguas baseado em tarefas (doravante, ELBT) a uma posição de destaque no cenário do ensino de línguas. Willis e Willis (*op. cit.*, p. 11) reforçam essa idéia ao dizerem que as tarefas são uma extensão da AC. Nunan (*op. cit.*, p. 10) afirma que o ELBT representa uma realização (ou materialização) da AC em duas instâncias, a do *design* dos programas de ensino e a da metodologia de ensino.

De acordo com Ellis (2003, p. 21, 26, 27), o ELBT mantém uma relação muito estreita com a pesquisa em aquisição de segunda língua desde as décadas de 1960 e 1970 quando, por meio de tarefas que estimulavam a produção linguística dos aprendizes, os pesquisadores coletavam amostras de língua para descrever, documentar e analisar alguns aspectos (como a aprendizagem da língua ou da gramática) e testar hipóteses e teorias sobre a aquisição de uma L2. As tarefas tiveram um longo percurso desde a época em que eram instrumentos de coleta de dados até o estágio atual, em que se tornaram o próprio objeto de pesquisa e, no caso do ensino, a base sobre a qual programas inteiros de cursos de línguas são elaborados.

Da forma como são apresentadas pelos teóricos do ELBT, podemos dizer que as tarefas são uma das mais bem-sucedidas materialidades da AC e estabelecem com ela uma relação simbiótica. Essa proeminência das tarefas deve-se, em parte, à preocupação compartilhada com a AC em oferecer aos aprendizes oportunidades de

utilizar a língua em situações de comunicação nas quais a construção significativa do discurso é o elemento mais importante (ELLIS, *op. cit.*, p. 28).

O que justifica optar pelo ELBT? Willis e Willis (2007, p. 11) oferecem duas razões principais: 1) promover atividades significativas na sala de aula e 2) aumentar o engajamento e o interesse dos aprendizes. Ellis (*op. cit.*, p. 32) alega, como principal motivo, o fato de se tratar de um conceito facilmente compreensível tanto pelos professores quanto pelos aprendizes.

Nunan (*op. cit.*, p. 15) , no entanto, lembra que professores e aprendizes geralmente têm visões diferentes sobre o que acontece na sala de aula de línguas. Não é raro, segundo o autor, que aprendizes que tenham anos de experiência aprendendo por meio de metodologias tradicionais tenham dificuldade, a princípio, para reconhecer uma tarefa como uma forma legítima de ensino-aprendizagem. Mesmo que haja coincidência entre suas experiências e as do professor com relação às metodologias de ensino em uso na sala de aula, não existe nenhuma garantia de que eles irão encarar uma atividade da forma como seu professor a encara ou gostaria que eles a encarassem. É possível, no entanto, engajá-los num trabalho de reflexão sobre seu próprio percurso de aprendizagem de línguas.

2.4.1 Definições¹⁵ para o conceito de tarefa

Vários pesquisadores¹⁶ oferecem suas definições para o conceito de tarefa. Destacaremos três propostas mais recentes, começando por Ellis (*op. cit.*):

Uma tarefa é um plano de trabalho que requer dos aprendizes que processem a língua pragmaticamente para que cheguem a um resultado que possa ser avaliado em termos do grau de correção ou adequação com que um conteúdo proposicional foi veiculado. Para isso, ela requer deles que deem atenção principalmente ao significado e que façam uso de seus próprios recursos linguísticos, ainda que o *design* da tarefa possa predisporlos a escolher formas específicas. A intenção de uma tarefa é resultar num uso linguístico que mantenha semelhança direta ou indireta com o modo como a língua é usada no mundo real. Como outras atividades linguísticas, uma tarefa pode mobilizar habilidades produtivas ou receptivas, orais ou

¹⁵ As traduções foram feitas pelo pesquisador.

¹⁶ Entre outros, Long (1985), Richards, Platt, and Weber (1985), Crookes (1986), Prabhu (1987), Breen (1989), Skehan (1996), Lee (2000), Bygate, Skehan, and Swain (2001). Para mais detalhes, ver Ellis (2003, p. 4).

escritas, assim como vários processos cognitivos (ELLIS, 2003, p. 16).¹⁷

Conforme Nunan (1989), as tarefas são atividades em sala de aula que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua alvo e direcionam a atenção dos aprendizes para os significados e não para as estruturas lingüísticas. Como é um termo utilizado além da área de ensino de línguas, Nunan (2004) especifica o que ele chama de tarefa pedagógica:

[...] uma tarefa pedagógica é uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, ao mesmo tempo em que sua atenção está voltada para mobilizar seus conhecimentos gramaticais com vistas a expressar significados, e na qual a intenção é veicular significados em vez de manipular a forma. A tarefa deve, também, ter um senso de completude, sendo capaz de configurar-se como um ato comunicativo por si só e por suas próprias características, com um começo, um meio e um fim. (NUNAN, 2004, p. 4)¹⁸.

Bygate, Skehan e Swain (2001) concebem a tarefa como uma atividade contextualizada que requer dos aprendizes o uso da língua, com ênfase no significado e com uma conexão com o mundo real, a fim de alcançar um objetivo.

Os elementos mais frequentemente compartilhados entre as várias definições para o termo tarefa na metodologia do ELBT são: 1) a idéia de um plano de trabalho que leva a uma ação; 2) o resultado como o principal componente a ser avaliado; 3) o ato comunicativo como meio para atingir o resultado proposto; 4) o foco no uso e no significado, deixando em segundo plano a precisão da forma linguística; 5) a mobilização de processos cognitivos e recursos linguísticos; 6) a busca pela proximidade com situações e processos do mundo real. Ellis (*op. cit.*, p. 9, 10) lista

¹⁷ "A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes".

¹⁸ "[...] a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end".

seis critérios que, juntos, identificam uma tarefa:

1. É um plano de trabalho para a atividade de aprendizagem;
2. Tem no significado (e não nas formas linguísticas) seu foco principal, pois oferece ao aprendiz liberdade de escolha quanto aos recursos linguísticos e não-linguísticos que poderá utilizar para atingir o resultado esperado;
3. Envolve processos de uso da língua que ocorrem no mundo real, como situações nas quais lidamos com mal-entendidos, ou elaboramos e respondemos perguntas;
4. Envolve qualquer uma das quatro habilidades linguísticas, de forma dialógica ou monológica;
5. Mobiliza processos cognitivos (seleção, classificação, ordenamento, análise e avaliação de informações) para o objetivo de executar a tarefa;
6. Tem um resultado comunicativo claramente definido.

Ellis (*op. cit.*, p. 3) usa o termo atividade para referir-se tanto às tarefas, quanto aos exercícios. Ele explica que ambos estão voltados para o mesmo fim, isto é, auxiliar o aprendiz a aprender a L-alvo, e defende o uso de ambos para uma melhor aprendizagem, enxergando neles uma complementaridade.

Sentimos, no entanto, a necessidade de diferenciarmos tarefa de exercício. Segundo o mesmo autor, a diferença está nos meios utilizados: enquanto as tarefas concentram-se no uso da língua enfatizando o significado, os exercícios concentram-se no uso da língua enfatizando a forma. As tarefas dão aos aprendizes liberdade de escolha lexical e gramatical, enquanto os exercícios restringem os elementos léxico-gramaticais que devem ser trabalhados e avaliados. Os exercícios não têm, a princípio, nenhuma obrigação de aproximar-se do contexto de uso encontrado em situações e processos do mundo real, como é o caso das tarefas.

Se comparamos o conceito de tarefas no ELBT com os princípios da AC (ver 2.3), entendemos que as tarefas, ao contrário dos exercícios, devem possibilitar ao aprendiz negociar e construir significados na interação com outros aprendizes e falantes da língua-alvo, para que ele consiga realizar atividades semelhantes no mundo real.

Willis e Willis (*op. cit.*, p. 13) valem-se de seis perguntas orientadoras para poderem afirmar se estão ou não diante de uma tarefa. É preciso que a resposta seja “sim” para todos os questionamentos apresentados. Quanto mais forte for a

resposta afirmativa, mais a atividade em questão reflete as características de uma tarefa:

1. A atividade captura o interesse dos aprendizes?
2. O foco está prioritariamente no significado?
3. Há um resultado esperado?
4. O sucesso é julgado em função do resultado?
5. Completar a atividade é uma prioridade?
6. A atividade relaciona-se com questões do mundo real?¹⁹

2.4.2 Princípios norteadores do ensino por tarefas

A aprendizagem experimental, também conhecida como aprender fazendo, é, na opinião de Nunan (*op. cit.*, p. 12, 13), um dos pilares do ensino com base em tarefas. Assim, as experiências pessoais dos aprendizes são o ponto de partida para suas experiências de aprendizagem. Esse princípio se opõe, obviamente, ao da transmissão do conhecimento, que é típico de sistemas de ensino que veem o aprendiz como uma *tabula rasa* exercendo o papel passivo de receptor de informações. Ellis (*op. cit.*, p. 24) aponta para estudos recentes em ELBT que são norteados pelas teorias de Vygotsky²⁰ sobre a construção social da língua e a capacidade dos aprendizes de reformular os objetivos de qualquer atividade para que atendam aos seus próprios objetivos.

O ensino-aprendizagem centrado no aprendiz também está na base do ELBT e conjuga-se com uma preocupação em construir um currículo que contenha informações sobre os aprendizes, de preferência fornecidas pelos próprios, num processo colaborativo com seus professores. Parte dessas informações sobre os aprendizes são fornecidas pelos estudos sobre estilos, estratégias e autonomia na aprendizagem, os quais serviram de base para a consolidação desse princípio de centralidade do aprendiz (NUNAN, *op. cit.*, p. 14, 15). Os estilos de aprendizagem são o tópico que apresentaremos e discutiremos a seguir.

¹⁹ 1) *Does the activity engage learners' interest?* 2) *Is there a primary focus on meaning?* 3) *Is there an outcome?* 4) *Is success judged in terms of outcome?* 5) *Is completion a priority?* 6) *Does the activity relate to real world activities?*

²⁰ Na bibliografia disponível no final de seu livro, Ellis faz referência à coletânea organizada por Lantolf e Appel (1994) sobre a relação entre a teoria vygotskiana e a pesquisa em ensino de LE.

2.5 Estilos de aprendizagem

A literatura da área de ensino-aprendizagem de LE aponta para os estilos de aprendizagem como um fator determinante no sucesso ou fracasso de aprendizes de línguas. Professores e aprendizes são convidados a revelarem e descreverem para si mesmos suas combinações únicas de melhores formas e situações de aprendizagem, levando-os a refletir sobre o modo como melhor se aprende e se ensina uma língua estrangeira. Um dos objetivos das pesquisas na área é compatibilizar o estilo de ensinar do professor com os estilos de aprender de seus aprendizes a fim de potencializar os ganhos de aprendizagem na sala de aula de línguas.

Há obstáculos, porém, que impedem um avanço consistente dos estudos sobre os estilos de aprendizagem. Um deles está na falta de consenso terminológico e metodológico entre as várias pesquisas que tentam estabelecer as tipologias de estilos e quantificá-las. Reid (1995, p. 8) explica, já no prefácio de sua obra, que “a área é complicada e fragmentada”. Futer (2007, p. 47) indica a existência de uma diversidade não só terminológica, mas também “de posicionamentos teóricos, modelos, interpretações e medidas de construto”. A autora aponta a dificuldade que os educadores geralmente encontram de diferenciar estilos de estratégias de aprendizagem²¹, e estilos de aprendizagem de estilos cognitivos, sendo os últimos mais ligados ao campo da psicologia e ao modo como as pessoas processam informações.

Eliason (1995) aponta como dificuldade no levantamento dos estilos de aprendizagem a própria falta de entendimento dos aprendizes com relação ao conteúdo abordado nos questionários de averiguação. É possível que os participantes não tenham experiência em responder questionários, ou que encontrem dificuldades para lidar com um vocabulário difícil, ou muito técnico.

Outro problema está na falta de consenso com relação à quantidade de estilos existentes. Na década de 1990 já era apontada a existência de 21 estilos, “embora a maioria dos indivíduos tenha apenas 6 a 14 estilos preferenciais” (REID, *op. cit.*, p. 8). A indefinição estende-se às categorias sob as quais os vários estilos devem ser agrupados. Keefe (1979) acredita na existência de apenas três

²¹ Discutiremos as Estratégias de Aprendizagem em 2.6.

categorias (estilos cognitivos, afetivos e fisiológicos); Kolb (1984) defende a existência de quatro (convergente, divergente, acomodador, assimilador) e a mesma quantidade é apontada por Leaver (1998) – estilos ambientais, sensoriais, cognitivos, e os ligados à personalidade.

Parece haver consenso, no entanto, com relação a três hipóteses levantadas por Reid (*op. cit.*) sobre os estilos de aprendizagem. A primeira, de que todo aprendiz tem seu próprio estilo de aprendizagem e de que cada estilo tem pontos fortes e fracos. A segunda, de que o fracasso, a frustração e a desmotivação para a aprendizagem são causadas por um descompasso entre o estilo do aprendiz e o estilo de ensino empregado pelo professor. A terceira, de que os aprendizes podem melhorar seu aprendizado se forem conscientizados sobre os vários estilos existentes e se forem estimulados a expandirem seus horizontes por meio da experimentação de outros estilos além do seu preferencial.

Reid (*op. cit.*, p. XIII) afirma, ainda, que nenhum estilo pode ser considerado melhor do que um outro. A partir dessa afirmação, entendemos que a idéia do “bom aprendiz de línguas” não encontra respaldo na pesquisa sobre estilos, porque não há nada que sustente a tese do “bom estilo de aprender línguas”. Assim, cada aprendiz deve ser encorajado a descobrir seu próprio estilo, em vez de tentar encontrar “o melhor estilo” de aprendizagem, ou de seguir o estilo do “melhor aprendiz” da turma.

Os aprendizes bem-sucedidos são aqueles que conhecem a si mesmos, ou seja, sabem como aprendem e são capazes de utilizar esse conhecimento a seu favor no momento da aprendizagem. Por oposição, os aprendizes mal ou não-tão-bem sucedidos são os que conhecem pouco ou nada sobre si mesmos com relação ao modo como aprendem e, por isso, não sabem mobilizar os conhecimentos que os levariam a obter sucesso em seus esforços de aprendizagem. Esse é um esclarecimento importante para os professores de línguas, que assim podem evitar confusões conceituais nas fases de preparação e condução de seus aprendizes nas tarefas propostas. Cabe então ao professor conscientizá-los para que aprendam a tirar o melhor de si mesmos e das características e estilos que já possuem.

Outra idéia importante nos estudos sobre estilos de aprendizagem é a do auto-aperfeiçoamento, ou seja, de que é possível melhorar as características de aprendizagem que se tem e expandir o leque de opções por meio da aprendizagem

de novas características. O que se defende é um ecletismo de estilos, uma postura em que o professor estimule cada aprendiz a se desenvolver numa variedade de estilos além do seu estilo considerado “natural” ou preferencial.

Adotamos em nossa pesquisa a orientação apresentada por Reid (*op. cit.*, p. VIII-XVII), na qual os vários estilos se abrigam sob três grupos ou categorias: os estilos de aprendizagem cognitivos, os sensoriais, e os ligados à personalidade. Trataremos deles a seguir.

2.5.1 Os estilos cognitivos, sensoriais, e os ligados à personalidade

Apesar de serem apresentados de uma forma que passa a impressão de existirem em oposição uns aos outros, cada um dos estilos de aprendizagem ocupa seu espaço num *continuum* ao longo do qual os aprendizes identificam-se em maior ou menor grau de acordo com as características apresentadas (REID, *op. cit.*, p. XIII). Essa situação aplica-se às três tipologias – a cognitiva, a sensorial e a dos estilos ligados à personalidade.

O termo cognitivo refere-se “ao processo mental de percepção, memória, juízo e/ou raciocínio” (HOUAISS, s/d). São seis os estilos cognitivos: campo-independente, campo-dependente, analítico, global-relacional, reflexivo, e impulsivo. Os aprendizes campo-independentes buscam entender primeiro as partes para só então apreenderem o todo, enquanto os campo-dependentes enxergam o todo, desprezam as partes e usam sua intuição para compreender as relações e as interações entre as pessoas na situação observada. Os analíticos gostam de estabelecer as próprias metas e objetivos de aprendizagem e preferem aulas e materiais didáticos em que as sequências estejam claramente explicitadas em termos de começo, meio e fim. O aprendiz global/relacional precisa de experiências concretas para aprender melhor e prefere quando tem a oportunidade de interagir com outras pessoas. O aprendiz reflexivo quer sempre encontrar a resposta exata mas, para isso, necessita de tempo para pensar nas várias opções de que dispõe. O aprendiz impulsivo, ao contrário, gosta de reagir imediatamente a um estímulo – uma pergunta ou um desafio –, e não tem medo de errar, nem sente dificuldade em assumir riscos.

Por “sensorial” devemos entender três dimensões: o ambiente social, o ambiente físico e o uso que o aprendiz faz dos seus cinco sentidos. O ambiente social remete a reflexões sobre a relação entre a aprendizagem e a interação social, isto é, se o aprendiz aprende melhor sozinho, em duplas, ou em grupos.

Com relação ao ambiente físico, o aprendiz é levado a refletir sobre até que ponto sente que sua aprendizagem é favorecida ou prejudicada em função de variáveis físicas, como a temperatura (calor ou frio), o clima (seco ou chuvoso), a luminosidade do ambiente de aprendizagem (luz natural ou artificial, ambientes muito ou pouco iluminados, a necessidade e a sensibilidade do aprendiz à luz), a presença ou ausência de som e/ou de barulho, o relógio biológico²² (o horário em que o aprendiz sente mais disposição física para aprender), entre vários outros fatores.

Alguns dos estilos sensoriais de aprendizagem estão diretamente ligados a um ou mais dos sentidos humanos. Assim, existem aprendizes preferencialmente visuais, auditivos, táteis (aprendem com as mãos), cinestésicos (aprendem movimentando o corpo e em situações de imersão no ambiente ou situação de aprendizagem) e hápticos (uma combinação do aprendiz tátil com o cinestésico). As pesquisas sugerem que não há tipos “puros” entre os aprendizes e é por isso que optamos, nesse trabalho de pesquisa, por dizer *estilo preferencial*. Além disso, dois aprendizes visuais ou hápticos não são necessariamente iguais, nem são estimulados da mesma maneira. A literatura anteriormente citada nos permite entender que é comum a coexistência de dois ou mais estilos de aprendizagem em percentuais que diferem de aprendiz para aprendiz.

Tátil é o aprendiz que se utiliza das mãos, por meio da manipulação de recursos e instrumentos, em ações como escrever, desenhar, construir um modelo, ou fazer um experimento num laboratório. Se por um lado é bastante interessante saber classificar todas essas ações dentro do estilo tátil de aprendizagem, por outro lado é óbvio que os aprendizes táteis não formam um grupo homogêneo, já que aquele que, para aprender, necessita escrever (um futuro escritor, talvez?) não possui o mesmo *modus operandi* e provavelmente não imagina compartilhar a

²² “O termo relógio biológico é uma metáfora usada para se referir a uma parte do cérebro responsável pelo controle dos ritmos biológicos (chamados circadianos, com ritmos de 24 horas de duração). É ele que regula os horários de dormir, acordar, comer e também outras atividades do corpo [...]”. Fonte: Cardio Neto Website: < <http://www.cardioneto.com.br>>. Acesso em 19/08/2010.

mesma modalidade de aprendizagem com quem precisa desenhar (um futuro desenhista?). Ambos, por sua vez, operam diferentemente do “construtor de modelos” (talvez um futuro arquiteto ou engenheiro), ou do “experimentador de laboratório” (um futuro cientista ou pesquisador, quem sabe?).

Pode ser bastante interessante provocar, entre os aprendizes, questionamentos que os façam perceber as semelhanças e diferenças que eles talvez não imaginem existir entre seus pares. Alguns deles podem, do ponto de vista dos estilos de aprendizagem, estar mais próximos ou mais distantes uns dos outros do que imaginam. Essa constatação pode, inclusive, ser uma surpresa para seus professores, tanto os de línguas quanto os de outras disciplinas.

Cinestésicos e hápticos são os que aprendem por meio de imersão física (corporal) num ambiente ou situação de aprendizagem. Viagens de campo, visitas técnicas, atividades de dramatização/teatralização ou entrevistas – todas tendo em comum a possibilidade de se assumir papéis – são seu ambiente natural. Uma observação mais atenta nos revela, porém, que tanto o aprendiz cinestésico quanto o háptico estão, também, manipulando recursos, o que os aproxima do estilo tátil. A diferença, a nosso ver, está na necessidade que os aprendizes cinestésicos e hápticos têm de sentir, absorver e interagir com o ambiente e com a situação de aprendizagem utilizando seus corpos, seus sentidos e suas emoções. É o aprendizado de quem prefere estar *in loco*, ir a campo, ou ir para o mundo, em oposição a quem prefere trazer o mundo para dentro de casa ou da sala de aula. Esses aprendizes sentem a necessidade de estabelecer intercâmbios com o meio e seus sujeitos, e de interferir e também sofrer as interferências do ambiente e/ou da situação de aprendizagem. Essa dinâmica e essas necessidades extrapolam a manipulação de recursos característica da aprendizagem tátil.

Os auditivos podem sentir-se estimulados por uma palestra ou aula expositiva, mas também por gravações em áudio – CDs e/ou mp3 –, para ficarmos nos exemplos mais comuns. Também são auditivos os que se sentem estimulados pelas vozes que ouvem nas atividades em grupo como discussões em sala, reuniões, aulas particulares, monitorias e tutoriais, ou ainda quando leem em voz alta para si mesmos. Do ponto de vista do ambiente social, o aprendiz auditivo que utiliza-se de CDs, mp3, ou lê para si mesmo em voz alta pode estar evidenciando sua preferência por uma aprendizagem independente, individualizada e

(propositalmente) solitária, enquanto os que optam por atividades em grupo demonstram preferência por uma aprendizagem socializada.

É considerado visual aquele que aprende por meio de leitura silenciosa, mas também através de gráficos, mapas, tabelas, ou diagramas. Em nossa atual era tecnológica, também é visual quem aprende por meio da TV, cinema, vídeos, tela do computador e sítios eletrônicos. Embora não estejam disponíveis em todos as localidades, os museus e as galerias podem ser, também, altamente estimulantes para aprendizes visuais, como também para os cinestésicos e hápticos.

Os Cinestésicos e os hápticos são provavelmente os que menos têm oportunidades de aprenderem em seu *habitat* preferencial, devido à própria estrutura curricular da escola, que privilegia a proposta de “trazer o mundo para a sala de aula”. A incorporação das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)²³ nas escolas reforçou ainda mais essa tendência. Esses aprendizes estão também entre os que mais sofrem com a limitação de recursos financeiros no sistema escolar, principalmente quando se trata de custear viagens de campo que, no caso da aprendizagem de línguas, traduzem-se em programas de intercâmbio ou de imersão linguístico-cultural. Podem, no entanto, e a um custo menor, engajar-se em atividades de dramatização, teatralização e entrevista, que possuem como vantagens o fato de poderem ser trabalhadas tanto dentro como fora da sala de aula e de poderem ser gravadas para serem vistas, revistas, rerepresentadas e avaliadas, contribuindo para gerar situações de aprendizagem bastante construtivas.

A afetividade e o temperamento são componentes importantes dos estilos de aprender ligados à personalidade – extrovertido, introvertido, sensorial, perceptivo, pensador, sensível, julgador, percebedor. O aprendiz extrovertido²⁴ precisa estar em contato com o mundo exterior, sair da sala de aula quando possível e estabelecer contato com as pessoas; já o aprendiz introvertido²⁵ prefere aprender consigo mesmo, sozinho, em atitude de reflexão. O aprendiz sensorial aprende melhor com estímulos físicos e por meio da observação, enquanto o perceptivo prefere aprender

²³ As TDICs podem ser utilizadas para mostrar possibilidades de imersão *in loco* para esses mesmos aprendizes cinestésicos e hápticos. Podem, também, criar realidades virtuais e simulações que coloquem os aprendizes em situação de imersão. Atividades como o bate-papo com vídeo, uma modalidade somente possível através das TDICs, encurta distâncias e possibilita a pessoas reais comunicarem-se em tempo real. Essa discussão será retomada posteriormente neste trabalho de pesquisa.

²⁴ A palavra “extrovertido” deve ser entendida como “voltado para fora”

²⁵ A palavra “introvertido” é entendida como “voltado para dentro (de si)”

relacionando-se com os outros e passando por experiências e vivências. O aprendiz pensador quer compreender a lógica das coisas e não depende de interagir com outras pessoas para aprender. O aprendiz sensível aprende melhor através do ensino-aprendizagem de valores, enquanto o julgador prefere o processo de refletir e analisar para só então tomar uma decisão; por fim, o aprendiz percebido aprende melhor em situações nas quais há negociação e uso do pensamento indutivo.

A tolerância à ambiguidade é outro aspecto importante no processo de auto-descoberta de estilos de aprendizagem. Os aprendizes tolerantes à ambiguidade gostam de experimentar, agir e arriscar-se; convivem bem com o erro e acham normal terem dúvidas, porque sabem que irão descobrir a resposta mais cedo ou mais tarde. Os aprendizes intolerantes à ambiguidade, por outro lado, preferem situações de aprendizagem que os façam sentir-se seguros e gostam de trilhar caminhos já mapeados, livres de surpresas e de riscos.

A lateralidade cerebral também parece influir nos estilos de aprendizagem. Aprendizes que usam mais o lado esquerdo do cérebro são visuais, analíticos, reflexivos e aprendem por si mesmos, não dependendo tanto da interação com outras pessoas para aprender. Enquanto isso, os que utilizam mais o lado direito do cérebro são interativos (aprendem na interação com outras pessoas), auditivos, globais/relacionais e impulsivos. Aqui também está presente o conceito de *continuum* e não há oposição entre os lados do cérebro.

Kinsella (*op. cit.*, p. 178) afirma que o sistema de ensino atualmente em vigor privilegia os aprendizes com lateralidade cerebral esquerda, que processam informações sequencialmente e resolvem problemas aplicando o pensamento lógico em lugar do emotivo ou intuitivo. Essa limitação do sistema educacional prejudica diretamente os aprendizes com lateralidade cerebral direita, que aprendem de forma intuitiva e integradora, mas afeta, indiretamente os aprendizes de lateralidade cerebral esquerda, que deixam de desenvolver habilidades-chave para a resolução de problemas, como o pensamento criativo, que é típico da lateralidade cerebral direita.

A autora aponta a necessidade da elaboração e utilização de materiais e metodologias de ensino que valorizem os dois lados do cérebro. Para isso, ela oferece uma lista de insumos – que ela chama de técnicas, mas que são, na verdade, procedimentos e instrumentos – para atividades em sala de aula que

estimulem os aprendizes a utilizarem, também, o lado direito do cérebro (KINSELLA, *op. cit.*, p. 179-80).

2.5.2 Algumas reflexões sobre o trabalho com os estilos de aprendizagem na sala de aula de línguas

Ler sobre os estilos de aprendizagem nos fez pensar numa situação hipotética na qual conseguíssemos averiguar os estilos de aprendizagem de cada um dos nossos aprendizes para ajudá-los a tirar o melhor proveito de suas combinações únicas de características cognitivas, sensoriais e de personalidade.

Reid (1984, p. xiii), no entanto, alerta para o fato de que os instrumentos atualmente disponíveis para o levantamento dos estilos de aprendizagem carecem de um aperfeiçoamento que os tornem “instrumentos multidimensionais” de averiguação dos estilos e das várias combinações e tipologias possíveis. Esse instrumento de averiguação, que ainda não foi criado, possibilitaria ao professor e ao próprio aprendiz uma leitura holística, global, de sua combinação única de estilos. Dadas as limitações atuais, a autora alerta os professores para que sejam cautelosos e não utilizem os resultados dos questionários ou de qualquer outro instrumento de averiguação como a palavra final sobre os estilos de seus aprendizes.

Kinsella (*op. cit.*, p. 187, 188) afirma que a maioria dos protocolos e questionários de investigação de estilos de aprendizagem são longos demais, ou complicados demais para serem utilizados na sala de aula de línguas. Ela sugere que a melhor estratégia é o professor criar e/ou adaptar instrumentos de averiguação dos estilos de aprendizagem que “falem a língua” dos seus aprendizes e facilitem a aplicação, a coleta de dados e sua tabulação e interpretação. A pesquisadora afirma que uma versão simplificada dos questionários de investigação poupa tempo até na tabulação dos dados e na divulgação dos resultados, porque os próprios participantes podem fazer isso por si mesmos e imediatamente reportar ao professor, que por sua vez pode divulgar os resultados no quadro e mostrar concretamente aos seus aprendizes a diversidade, as semelhanças e as diferenças que existem entre eles, sem fazer juízos de valor do tipo “esse estilo é melhor do que aquele”.

Esses questionamentos nos levaram a refletir sobre a adequação desses instrumentos para o nosso público-alvo. Após observarmos vários deles (REID, 1995, p. 196-238), constatamos que: a) alguns questionários são muito longos; b) há partes nos vários questionários que são reescritas de outros questionários; c) alguns dos questionários têm perguntas que não refletem a realidade de ensino com que lidamos nas nossas turmas; d) todos os questionários, por sua apresentação visual e modelos de questões, foram produzidos para aprendizes visuais e analíticos: não encontramos um único instrumento de averiguação que valorizasse, na forma de apresentação ou no modo de elaboração das questões, os aprendizes cinestésicos e/ou hápticos; e) não nos agradou o fato dos questionários apresentarem questões fechadas e situações propostas apenas pelo pesquisador. Acreditamos que seria mais produtivo obter exemplos dos próprios aprendizes e incentivá-los a falar sobre suas próprias dificuldades, para que eles socializassem suas experiências e aprendessem uns com os outros. A partir dessas constatações, optamos por produzir um MD especificamente para estimular a discussão entre os nossos aprendizes sobre os seus estilos de aprendizagem. Esse MD será apresentado e discutido no capítulo 3.

Uma questão importante levantada em vários momentos do trabalho de Futer (*op. cit.*) é a de que o estilo de aprendizagem do professor também precisa ser levado em conta. Afinal, suas próprias experiências como aprendiz de LE são o ponto de partida de sua preparação profissional e de sua visão de mundo como educador na área de línguas. Numa sala de aula com vinte aprendizes temos, na verdade, vinte e um estilos diferentes de aprendizagem, ainda que seja possível agrupar essas individualidades em tipologias de estilos.

Kinsella (*op. cit.*, p. 173) oferece uma história interessante que ajuda na reflexão sobre como as diferenças entre o estilo de ensinar do professor e o estilo de aprender dos aprendizes pode gerar incompreensão e frustração e afetar o processo de ensino-aprendizagem. Um professor que dedicadamente escreve correções e sugestões no texto ou no teste de um aprendiz pode descobrir, mais tarde, que todo esse esforço foi em vão. O aprendiz em questão, por apresentar o estilo auditivo de aprendizagem, se beneficiaria muito mais caso as correções fossem feitas oralmente numa conversa de três a cinco minutos com o professor – o mesmo tempo que esse professor levou para escrever todas as correções e comentários.

É claro que existe a questão prática de que nem todas as escolas alocam tempo para um atendimento individualizado do professor para seus aprendizes, e provavelmente seria difícil gerenciar a turma se o professor resolvesse fazer esse tipo de atendimento durante a aula, o que poderia levar os outros a fazerem uma leitura errônea de que estariam liberados para bater papo porque o professor “não está dando aula”.

Todo aprendiz, incluindo o professor, tem pontos fortes e fracos na maneira como aprende. O que muitas vezes é percebido como “a aprendizagem mais eficaz” é, de fato, a coincidência entre o estilo do aprendiz e o estilo privilegiado pelo professor e/ou pela instituição de ensino. Além disso, os estilos também não são estáveis e podem mudar com o tempo e as experiências práticas pelas quais os aprendizes passam ao longo de suas vidas.

É importante que o professor discuta com seus aprendizes alguns princípios que embasam os estudos sobre estilos de aprendizagem. Um desses princípios é o de que não existe uma fórmula certa, ou uma combinação perfeita de estilos. Outro é o de que a melhor forma de aprendermos sobre nossos estilos é por meio da auto-observação. Além disso, professores e aprendizes precisam entender que não existem estilos “puros” e que é possível descobriremos em nós mesmos estilos adormecidos. Isso deixa em aberto a possibilidade de encontrarmos em nós mesmos maneiras de aprendermos mais e melhor.

O ensino centrado no aprendiz é outra questão que emerge das discussões sobre os estilos de aprendizagem. Kinsella (*op. cit.*, p. 171) tece críticas ao que ela chama de “a retórica da sala de aula centrada no aluno”. Para essa autora, a mudança de paradigma que tirou o professor da posição central na sala de aula de línguas para nela colocar o aprendiz apresenta uma contradição: nem todos os aprendizes conseguem ocupar esse centro, principalmente quando seu estilo preferencial de aprendizagem não está entre os estilos privilegiados em uma dada situação de ensino. O que ainda acontece, mesmo que de forma inconsciente, é que os aprendizes cujo estilo de aprendizagem adequam-se ao adotado pelo professor ou pela instituição de ensino são os únicos que estão realmente no centro. Aqueles com estilos não atendidos, ou nem sequer reconhecidos, ocupam a periferia no ambiente de ensino-aprendizagem.

Todas essas possibilidades podem ser levantadas e discutidas em momentos criados pelo professor para a troca de experiências entre os aprendizes, para que aprendam uns com os outros, valorizem os estilos dos colegas e percebam os ganhos que uma complementaridade de estilos pode trazer para todos quando, por exemplo, realizam um trabalho em grupo.

A convergência tecnológica atual facilita a estimulação de vários dos estilos de aprendizagem, com exceção para os estilos cinestésico e háptico. As TDICs expõem os aprendizes a experiências multissensoriais, combinando texto escrito e falado, imagens estáticas e em movimento, sonoplastia e efeitos especiais, com a possibilidade, ainda, de interatividade entre os usuários.

Esses insumos tecnológicos e multissensoriais podem ser mobilizados pelo professor e seus aprendizes em regime de complementaridade com os insumos mais tradicionais, como a página impressa de um jornal ou de um livro didático, a gravação em áudio de uma entrevista ou de uma música, ou o giz e o quadro utilizados nas aulas expositivas tradicionais.

São várias as combinações possíveis de estímulos e de estilos. Testá-las pode trazer benefícios futuros para o processo seguinte, de descoberta, conscientização e aperfeiçoamento das estratégias de aprendizagem. Além disso, é preciso resgatar a sensibilidade dos aprendizes para que percebam a riqueza existente nos vários insumos disponíveis e mostrar a eles que as novas tecnologias, em vez de serem predatórias, convivem com as antigas em regime de complementaridade.

Kinsella (op. cit., p. 175, 191) argumenta que conscientizar os aprendizes sobre seus estilos de aprendizagem pode baixar suas barreiras emocionais ou filtros afetivos, predispondo-os para aprender. Mobilizar conscientemente os estilos de aprendizagem pode fornecer a eles as ferramentas de que necessitam para reforçar seus pontos fortes, trabalhar seus pontos fracos e desenvolver um repertório mais amplo de estilos, aumentando sua auto-estima e motivação e diminuindo sentimentos de frustração e inadequação diante de uma dada situação de ensino-aprendizagem.

Ao final desse processo teremos, idealmente, aprendizes com uma atitude de responsabilidade e otimismo para com as possibilidades de superação de seus próprios desafios de aprendizagem de línguas. É o aprendiz ativo que, em oposição

ao aprendiz passivo, faz uso da conscientização que possui acerca de seus pontos fortes e suas limitações para lidar de forma eficaz com situações de aprendizagem que lhe são adversas.

Aprendizes empoderados, de acordo com Kinsella (*op. cit.*), são capazes de solicitar ao professor, de maneira informada, que adeque suas estratégias de ensino aos estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, pois são capazes de relatar ao professor os modos como aprendem melhor. Um professor sensível às necessidades de seus aprendizes pode valer-se dessas informações para desenvolver estratégias e materiais de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos os seus aprendizes.

2.5.3 Minimizando o risco do fracasso dos aprendizes adultos de LE (inglês)

Futer (2007, p. 40, 43) resgata uma observação feita por Harmer (2001, *apud* Futer, 2007) sobre o quanto é importante o professor de LE preparar aulas que promovam o sucesso e não o fracasso de seus aprendizes adultos. O professor, dizem Harmer e Futer, precisa descobrir e compreender os estilos e a cultura de aprender de seus aprendizes de LE para compatibilizá-los com suas estratégias e materiais de ensino. Assim, os aprendizes passarão a entender sua própria aprendizagem como um processo e verão o professor e os MDs como auxiliares nesse percurso. O contrário disso é uma situação de aprendizagem na qual os aprendizes travam batalhas diárias contra ambientes e situações de aprendizagem adversos ao seu estilo e cultura de aprender, o que resulta, segundo os autores, em perda da motivação e do interesse pelo aprendizado.

Como compatibilizar tantas personalidades e estilos distintos? Não é prático pensar que cada aprendiz deveria procurar um professor particular para garantir-lhe ensino individual e personalizado. Seria a aprendizagem de línguas algo tão único e diferenciado de outras disciplinas como química, matemática ou história, a ponto de não haver possibilidades de sucesso na aprendizagem em grupos? É um pensamento que nos parece extremo. Mesmo quando pensamos nos aprendizes que já tiveram a oportunidade de estudar inglês em países no qual ela é LM ou uma segunda língua, não possuímos registros de que fossem acompanhados por alguma espécie de *personal language instructor*. Eles simplesmente participavam das aulas

de línguas com outros colegas, nativos ou estrangeiros, dependendo da situação de ensino. Não entendemos, portanto, que o isolamento na aula individual seja uma condição para a aprendizagem de línguas.

As diferenças e uma possível incompatibilidade de estilos de aprendizagem, tanto entre os aprendizes, quanto entre eles e o professor, é algo que cremos ser bastante provável e até esperado. O que importa, de fato, é como a situação – porque é uma “situação” e não um “problema” – será encaminhada. Promover, entre eles, discussões e uma reflexão sobre os vários estilos de aprendizagem existentes parece ser um bom começo. Outro caminho possível é o professor assumir-se como pesquisador em sua sala de aula (DEMO, 2002), porque é essa a postura que o permitirá descobrir os estilos presentes e em interação, incluindo o seu próprio. Com essas condições atendidas, é possível que o professor comece a introduzir situações e atividades que favoreçam os vários estilos de seus aprendizes, a partir das tipologias existentes, criando, inclusive, situações para que aprendizes com diferentes estilos aprendam uns com os outros.

Pode não ser uma tarefa fácil. Não há garantias de que o esclarecimento sobre os diferentes estilos de aprendizagem transformará os aprendizes em pessoas predispostas a conviver com a diversidade natural de estilos. Essa falta de flexibilidade pode, no entanto, ser gradualmente trabalhada à medida que a coerência entre os estilos de aprender dos aprendizes e as estratégias de ensino empregadas pelo professor resulte em uma aprendizagem eficaz para cada um dos membros do grupo, e não somente para os aprendizes cujos estilos são tradicionalmente favorecidos em nosso sistema de ensino.

Os adultos não são, porém, os únicos aprendizes que precisam sentir-se protegidos contra o fracasso, principalmente em seus primeiros momentos de aprendizagem de LE: um rápido exercício de rememoração dos nossos primeiros meses como aprendizes de LE (inglês) em um curso livre de língua inglesa, aos doze anos de idade, revela um ambiente de ensino no qual nos sentíamos seguros por lidar com pequenas quantidades de informação nova a cada aula, num lento processo de progressão. Isso resultou em uma baixa gradual dos filtros afetivos e um conseqüente aumento da nossa disposição emocional e intelectual para a aprendizagem de línguas, à medida que completávamos com sucesso os pequenos desafios que eram colocados pelos professores nas etapas iniciais de nosso

percurso como aprendiz de LE (inglês). Só mais adiante no curso, num período em que já nos sentíamos confiantes e dispostos a enfrentar desafios maiores, é que tivemos que lidar com informações, conteúdos e tarefas mais complexas.

Este breve relato pessoal baseado apenas na memória não é, obviamente, generalizável, e não queremos oferecer nenhuma interpretação errônea de que o conteúdo e as atividades desenvolvidas na sala de aula de línguas devam ser sempre fáceis de cumprir. A facilidade constante pode levar um aprendiz adulto a sentir-se ludibriado em sua nova tentativa de aprender uma LE. Ao mobilizarmos nossa competência profissional como professores, precisamos nos dispor a ensinar tudo aquilo que nossos aprendizes têm direito e condições (físicas e psicológicas) de aprender e tudo aquilo que temos capacidade para ensinar. Suprimir conteúdos para evitar sentimentos de fracasso não é uma atitude profissional. O professor que conhece seus aprendizes e respeita seus ritmos de aprendizagem e níveis de maturidade encontrará o momento e a forma mais adequados de trabalhar atividades e conteúdos considerados difíceis.

Minimizar o fracasso é uma estratégia que pode ser utilizada no planejamento de qualquer atividade humana, mas o foco tem que estar na criação de desafios que levem o aprendiz a ser bem-sucedido pelo próprio esforço, e não por benevolência do professor ou da instituição de ensino. Outro ponto importante a esclarecer é que evitar o fracasso não implica evitar erros, porque errar é um componente essencial dos processos de aprendizagem e de aperfeiçoamento em qualquer empreendimento humano. Se as experiências anteriores mal-sucedidas e/ou traumáticas pelas quais alguns de nossos aprendizes passaram os fazem ter medo de errar, então é preciso conscientizá-los sobre seus filtros afetivos para que eles mesmos aprendam a controlar sua ansiedade de forma a novamente predispor-se à aprendizagem.

Os aprendizes adultos têm condições de colaborar com seus professores na construção de seu próprio processo educativo. Para que essa colaboração aconteça, no entanto, o professor precisa conduzi-los num processo reflexivo que os leve a compreender e avaliar sua cultura e estilos de aprender, aproveitando aquilo que têm de construtivo e eficaz, descartando o que é ineficaz e promovendo mudanças que os levem a resultados duradouros e satisfatórios com relação à sua

aprendizagem de LE (inglês), de acordo com critérios de (auto)avaliação do próprio aprendiz.

É preciso sempre ter em mente, porém, que a conscientização dos aprendizes sobre seus estilos de aprendizagem não é um fim em si mesmo. Ela serve ao propósito de prepará-los para (re)descobrirem e passarem a utilizar as estratégias de aprendizagem que os auxiliem a aprender mais e melhor. É sobre essas estratégias que falaremos a seguir.

2.6 Estratégias de aprendizagem

O estudo das estratégias de aprendizagem de línguas (doravante, EALs) visando sua aplicação em sala de aula baseia-se no pressuposto de que é possível envolver os aprendizes num processo de autoconhecimento e aperfeiçoamento que os leve a aprender de forma mais planejada, consciente, consistente, responsável e autônoma. Esses critérios são meios para se atingir o fim desejado, que é a eficácia no aprender línguas estrangeiras.

Ellis (*op. cit.*, p. 32) propõe a elaboração de tarefas que levem os aprendizes a um processo de conscientização, (auto)reflexão e avaliação de seus próprios estilos e estratégias de aprendizagem. Tarefas com essa natureza metacognitiva podem capacitá-los a aprender a aprender línguas estrangeiras e, com isso, transformar a aprendizagem da língua no próprio conteúdo discutido e trabalhado linguisticamente durante a execução da tarefa.

Lopes (2007, p. 7-9) estabelece uma discussão a partir das falas de aprendizes de um curso de licenciatura em Letras que afirmam não saber estudar inglês. A constatação da autora, no entanto, é de que eles utilizam-se de estratégias de aprendizagem, embora as considerem inadequadas, “não [...] aprovadas pelo professor”, erradas e ineficazes. As impressões desses aprendizes são, segundo a pesquisadora, similares a de aprendizes dos níveis fundamental e médio de ensino, incluindo alguns que estão matriculados em cursos de idiomas.

No caso específico de aprendizes adultos, essa sensação de impotência é agravado quando a inibição e o constrangimento fazem com que muitos deles evitem verbalizar e compartilhar suas dificuldades de aprendizagem. Toda essa dinâmica negativa, segundo a autora, gera aprendizes passivos que delegam ao

professor a tarefa de “passá-los de ano” por meio de tarefas e trabalhos que complementam a nota e garantem a aprovação sem, no entanto, atacar as deficiências de aprendizagem que provocam toda essa situação (LOPES, *op. cit.*, p. 9).

A autora afirma que os professores que conhecem as estratégias de aprendizagem utilizadas por seus aprendizes têm melhores condições de promover mudanças em suas próprias estratégias de ensino. Para que isso aconteça, porém, é preciso antes reconhecer os diversos fatores que interferem na aprendizagem. Há fatores que o aprendiz traz consigo, como sua biografia (*background*), crenças sobre ensino e aprendizagem, motivação, nível de ansiedade, inteligência, aptidão, atitude, idade, língua materna, nível de proficiência e estilo de aprendizagem. Outros fatores advêm de ações do professor, como a escolha e o tipo de tarefas de aprendizagem propostas e a opção por ensinar estratégias de aprendizagem de maneira explícita ou implícita (LOPES, *op. cit.*, p. 25-27).

O ensino de estratégias de aprendizagem incorporado ao programa curricular de ensino de línguas pode “sensibilizar os aprendizes para seus próprios processos de aprendizagem” e “oferecer aos aprendizes a possibilidade de planejar e monitorar sua própria aprendizagem”, cabendo ao professor orientá-los nesse processo (Nunan, *op. cit.*, p. 15).

Etimologicamente, estratégia é uma palavra grega de uso militar que foi ressignificada e despida de seu sentido de competitividade e agressividade (GIORDANI, 2004, p. 28) para acomodar o sentido atual mais geral de uso eficaz dos recursos de que se dispõe para a consecução de objetivos (HOUAISS, s/d). Despida de sua conotação militar, passou a ser utilizada na área da Educação e, mais especificamente, nos estudos sobre processos de ensino-aprendizagem.

Conceituar estratégia e, conseqüentemente, estratégias de aprendizagem parece ser, no entanto, uma dificuldade que ainda se coloca para esse campo de estudos no qual diferentes acepções para um mesmo termo – estratégia(s) – criam um problema terminológico que parece estar longe de ser resolvido e que enfraquece as tentativas de dar mais solidez conceitual a essa linha de pesquisa.

Giordani (*op. cit.*, p. 27-36) observa que na literatura sobre o tema são utilizadas como sinônimos de estratégia(s) as palavras “atividades”, “estilos”, “habilidades”, “métodos”, “processos”, “táticas”, “técnicas”, “comportamentos” e

“passos”. Também existe a orientação de utilizar “ações específicas”, como sinônimo de estratégia.

Um retorno às origens militares desse termo parece revelar que, na transposição do contexto de guerra para o de ensino de línguas, duas idéias-chave parecem ter sido deixadas para trás: a de *conjunto de ações coordenadas* e a de *planejamento* dessas ações. Se o planejamento e o sequenciamento coordenado de ações são inerentes ao conceito de estratégia, então qualquer palavra que não possua essa abrangência e essas características tem que ser descartada como proposta de sinônimo para esse vocábulo.

Na tentativa de reintroduzir essas duas idéias-chave, nos propomos a conceituar estratégias de aprendizagem como *planos de ação e controle* (ou planos de execução e monitoramento) de sequências de operações cognitivas, que devem ser desempenhadas para propiciar e/ou facilitar o sucesso nas ações de aprendizagem.

Essas operações cognitivas e ações de aprendizagem são encaminhadas na forma de procedimentos escolhidos pelo professor e/ou pelos aprendizes a partir dos recursos (humanos e materiais) disponíveis no ambiente de aprendizagem e de acordo com as tarefas a serem realizadas.

Cada procedimento ou conjunto de procedimentos pode ser executado por meio de uma ou mais técnicas (entendidas aqui como modos de fazer ou de executar os procedimentos), com a necessidade ou não de utilizar instrumentos (entendidos aqui como ferramentas ou materiais concretos, palpáveis) para a execução da(s) técnica(s). Além disso, é preciso manter a clareza conceitual que nos recomenda separar processo (as ações em andamento) de produto (o resultado, material ou imaterial, uma vez encerradas as ações).

Os críticos da eficácia do ensino de estratégias de aprendizagem partem dos seguintes argumentos: 1) o conceito do “bom aprendiz” de línguas alimenta a idéia de um modelo estereotipado a ser seguido, o que desrespeita a individualidade do aprendiz; 2) o ensino de estratégias por meio de fórmulas ou treinamentos “não apresenta o mesmo resultado com diferentes aprendizes”; 3) as estratégias não existem de forma isolada e não podem ser reduzidas a seus aspectos cognitivos: é preciso levar em conta os fatores sociais; 4) há poucos relatos de ensino de

estratégias como parte de um trabalho de “construção reflexiva da própria aprendizagem” (LOPES, *op. cit.*, p. 96).

O conceito do bom aprendiz de línguas, desenvolvido por Rubin (1975) e por Stern (1975) foi o ponto de partida para os estudos sobre as estratégias de aprendizagem. Apesar de nos parecer que talvez não fosse essa a intenção dos pesquisadores, o conceito acabou por gerar, nos anos seguintes, uma série de juízos de valor expressos nas dicotomias “bom aprendiz x mau aprendiz” e “aprendiz competente x aprendiz incompetente”.

Para evitar que nossos aprendizes com alguma dificuldade de aprendizagem internalizem a idéia de que são maus aprendizes, ou de que são aprendizes incompetentes, preferimos chamá-los, em nosso trabalho de pesquisa, de aprendizes despreparados ou mal equipados para a aprendizagem de línguas. Da mesma forma, chamamos os que apresentam facilidade de aprendizagem de aprendizes preparados ou bem equipados.

Talvez “equipado” seja um termo melhor, porque “preparado” pode também ser mal interpretado: ao dizer “aprendiz preparado” podemos estar fazendo referência aos aprendizes que conseguiram preparar a si mesmos, ou receberam preparação em alguma experiência prévia de ensino formal, informal ou não formal, enquanto os mal ou não-preparados não passaram por essa experiência.

Acreditamos que o perigo está em responsabilizar e/ou culpar o aprendiz mal ou não-preparado por seu despreparo ou pela falta de oportunidades de preparo, tolhendo-lhe, novamente, a possibilidade de se preparar ou de ser preparado a partir da nova situação de ensino-aprendizagem em que se encontra.

Nessa redefinição já está implícita a idéia de que o aprendiz pode equipar-se, preferencialmente com a orientação, incentivo e auxílio do professor, para que descubra seu estilo de aprendizagem e aprenda e desenvolva estratégias para aprender. Ele deixa de ser “mau” ou “incompetente” para apenas *estar* mal equipado, o que é uma situação palpável e passível de ser resolvida, pois ele pode tornar-se “melhor equipado” do que está atualmente.

Essa mudança tem a vantagem de afastar fantasmas como os estereótipos e os inatismos, pois retira qualquer possibilidade de rotulação fácil e perigosa do tipo “se eu sou um mau aprendiz (ou um aprendiz incompetente), então sou uma pessoa má (ou uma pessoa incompetente)”. Esse tipo de pensamento se traduz em

declarações do tipo “não levo jeito para (aprender) línguas”, ou “não sou bom em línguas” e que, como reação natural de autodefesa, transforma-se, com o passar do tempo, no frequentemente ouvido “detesto inglês” ou “detesto línguas estrangeiras”, ou ainda “detesto línguas”, aí incluída até a LM.

Em nossa experiência como professores, não acreditamos que alguém deteste línguas a princípio. O que nossos aprendizes detestam são os constantes fracassos em suas tentativas de aprender línguas. Ninguém gosta de fracassar, ainda mais fracassar constantemente e, o que é pior, na frente de outras pessoas, começando pelos colegas de turma.

Se a aversão a línguas fosse algo inerente, os aprendizes que antes “detestavam” o inglês e depois aprenderam a língua verbalizariam seus sentimentos dizendo algo do tipo: “Detesto inglês, apesar de falar, ler e escrever fluentemente”. Sabemos, por experiência, que os sentimentos negativos em relação à aprendizagem da língua costuma desaparecer assim que o aprendiz, antes considerado incompetente, torna-se um usuário confiante da língua-alvo.

Lopes (*op. cit.*, p. 95, 97) recomenda ao professor interessado em ensinar estratégias de aprendizagem que promova uma prática reflexiva com seus aprendizes em todos os momentos, inclusive no momento anterior ao ensino de EALs, “quando o professor está conhecendo o comportamento do aluno”.

A partir das observações de outros autores, essa autora faz sugestões que remetem à AC como teoria norteadora do processo de ensino-aprendizagem de línguas: 1) a inserção dos aprendizes em tarefas acadêmicas autênticas; 2) uma prática que os leve a questionar quais das EALs são relevantes em uma dada situação de ensino-aprendizagem; 3) a preocupação de encorajá-los à reflexão, durante e depois do ensino das EALs, conscientizando-os de que as estratégias são transferíveis para tarefas semelhantes tanto em LE quanto nas outras disciplinas; 4) a preparação do professor, que precisa analisar e conhecer tanto o material a ser utilizado como as características afetivo-cognitivas de seus aprendizes, incluindo seu comportamento, interesses, motivações e estilos de aprender.

As observações acima nos auxiliaram a pensar em como planejaríamos um trabalho de preparação para o ensino-aprendizagem das estratégias de aprendizagem na sala de aula de línguas. Em nosso trabalho de pesquisa, era de suma importância que os materiais didáticos e as atividades criadas em torno deles

levassem nossos aprendizes a um trabalho constante de reflexão. A seguir, ofereceremos algumas visões e propostas acerca da produção de MDs para o ensino de línguas estrangeiras.

2.7 A produção de materiais didáticos para o ensino de LE

O processo de produção de MDs pode ser definido, sucintamente, como “uma sequência de atividades que têm por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” (LEFFA, 2003, p. 15). Reduzido ao seu mínimo possível, ele é composto por pelo menos quatro estágios: 1) análise das necessidades de aprendizagem dos educandos; 2) desenvolvimento, ou elaboração, dos materiais didáticos; 3) implementação, ou uso; e 4) avaliação (LEFFA, *op. cit.*, p. 16-38).

A primeira fase, de análise de necessidades de aprendizagem, tem semelhanças óbvias com a análise proposta pelo ensino de línguas para fins específicos (ELFE). Acrescentamos, em decorrência disso, as observações que fizemos a partir da leitura de Hutchinson e Waters²⁶ (2002), os quais sugerem que a aprendizagem mais importante está no desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente nas fases iniciais da aprendizagem. O professor-produtor dos materiais deve avaliar o nível de competência comunicativa de seus aprendizes para saber o que eles precisam aprender. Trabalhar essa competência leva o aprendiz a melhorar, gradativamente, seu desempenho comunicativo. É por isso que a análise de necessidades não pode ater-se apenas aos aspectos linguísticos. Partindo do levantamento do conhecimento prévio dos aprendizes, ela deve englobar a observação e a análise das características pessoais, dos estilos, estratégias e expectativas de aprendizagem do público-alvo em questão.

O estágio dois, de elaboração – também chamado de desenvolvimento – de materiais, é conduzido a partir dos dados coletados na primeira fase. São as necessidades dos aprendizes que definem os objetivos gerais e específicos de aprendizagem. Estabelecer objetivos é benéfico tanto para o aprendiz, quanto para o professor-produtor do MD. Os aprendizes se beneficiam ao saber antecipadamente que resultados são esperados deles. Os professores-produtores dos materiais se beneficiam ao definir índices e critérios a partir dos quais podem comparar a

²⁶ Ver mais detalhes nas páginas seguintes.

eficiência dos instrumentos de aprendizagem que criaram, o que também os auxilia na fase final, a de avaliação.

Norteados em seu processo de produção pelos princípios da AC, os MDs devem ser elaborados com ênfase na realização de tarefas que promovam a negociação e a construção de sentidos. Esses pressupostos e ações podem contribuir para encurtar a distância entre o que se aprende na sala de aula e sua aplicação em situações cotidianas fora do ambiente escolar.

Espera-se que os MDs produzidos com base nesses princípios impactem positivamente os aprendizes no quesito motivação. Parece óbvio dizer que os materiais de ensino têm que ser interessantes e estimuladores da aprendizagem. Sabemos, no entanto, por nossas próprias experiências anteriores como aprendizes de LE, que nem todo material didático a que fomos expostos nos estimulou a aprender. Em situações assim, o professor fez a diferença ao ter a iniciativa de reelaborar o MD em alguma medida, poupando os aprendizes (e a si mesmo) de ter que digerir um material pouco ou nada estimulante.

De acordo com Leffa (*op. cit.*, p. 33), a teoria que busca explicar como a motivação é incorporada ao processo de produção de materiais de ensino-aprendizagem advém do trabalho do pesquisador John Keller²⁷ e é chamada de modelo ARCS²⁸. A sigla corresponde a *Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction* (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação). De forma simplificada, o modelo ARCS defende que os aprendizes devem 1) acreditar que a tarefa que vão realizar é importante (ou relevante) e 2) acreditar que são capazes de executar a tarefa. A motivação aqui é medida em função do esforço empregado pelos aprendizes na solução da tarefa.

No terceiro estágio, o de implementação, os aprendizes passam a interagir com os MDs produzidos pelo professor. É nessa fase que os professores-produtores-pesquisadores tentarão perceber se os MDs fornecem ou não os insumos que os aprendizes precisam em termos de:

- vocabulário adequado;

²⁷ Parte do trabalho desse pesquisador pode ser acessado por meio de seu sítio eletrônico pessoal, no endereço <http://www.arcsmodel.com/>.

²⁸ Queremos investigar o modelo ARCS e o trabalho do pesquisador John Keller em trabalhos futuros, mas esse não é o objetivo dessa dissertação. Procuramos, no entanto, registrar a existência desse pesquisador e seu trabalho de pesquisa pelo nível crescente de importância que atribuímos aos elementos afetivos no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

- ativação de experiências prévias;
- tarefas que motivem a aprendizagem;
- instruções pertinentes que orientem o processo de aprendizagem;
- foco em tarefas comunicativas baseadas em informações e situações do mundo real.

A retroalimentação – ou *feedback* – fornecida nessa fase pelos aprendizes pode ser utilizada para implementar mudanças que auxiliarão o professor a aprimorar a qualidade tanto do processo de produção, quanto do produto final, i.e., os MDs em si.

A implementação pode acontecer em três situações totalmente diferentes. Em uma delas, os materiais serão usados pelo professor que os criou; em outra, eles serão utilizados por um professor que não os criou. Existe ainda a situação na qual os MDs serão utilizados apenas pelo aprendiz, sem o acompanhamento de um professor: é o caso dos materiais autodidáticos.

Essa última situação é a mais desafiadora tanto para quem elabora o material quanto para o aprendiz que o utiliza, pois não há contato direto e nem comunicação face à face entre produtor e usuário. O produtor tenta antecipar o conhecimento prévio dos aprendizes, suas possíveis dúvidas e seus estilos e estratégias de aprendizagem para, com isso, construir um caminho apropriado para que novos conhecimentos sejam aprendidos e apreendidos. Os usuários, por sua vez, têm que trabalhar em um ambiente que provavelmente oferece pouco ou nenhum espaço para a inovação e o pensamento criativo: quanto mais originais tentarem ser no uso dos materiais, mais distantes estarão do conjunto estruturado de atividades preparadas para eles, e menos retroalimentação terão.

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) oferecem possibilidades e recursos para melhorar essa situação. Como exemplo, a Internet e os programas e aplicativos de comunicação em tempo real podem proporcionar ferramentas para que os aprendizes compartilhem entre si suas escolhas e caminhos pessoais de aprendizagem. Esses recursos tecnológicos podem, também, facilitar a aproximação e o contato entre elaboradores e usuários dos MDs. As tecnologias de ensino-aprendizagem a distância – EAD – fazem uso, entre outros, de recursos de áudio e vídeo que promovem, através do ambiente virtual, o contato e a interação entre aprendizes, instrutores, professores e – por que não? –

produtores de MDs.

No quarto e último estágio, o de avaliação dos MDs, deve-se atentar para o modo como os aprendizes desempenham as atividades propostas de acordo com as informações e orientações fornecidas nos próprios materiais. Também é preciso verificar o que os aprendizes conseguem de fato realizar. Seu desempenho deve ser avaliado no momento em que eles interagem com os MDs.

Isso demanda dos professores-produtores um trabalho contínuo de observação. Questionários e pesquisas de opinião são úteis e fornecem pistas sobre o que os MDs significam para os aprendizes e que utilidade têm para eles, mas não são suficientes para avaliar a interação entre os estudantes e os materiais de ensino.

Em muitos casos, os aprendizes tendem a responder num questionário o que pensam que seus professores gostariam de ouvir, e não o que realmente pensam (LEFFA, *op. cit.*, p. 39). Outra deficiência desse instrumento de coleta está no fato de que os dados são fornecidos somente *após* os participantes terem completado a atividade proposta no MD. Daí decorre a importância de se observar os educandos *em ação*, enquanto realizam as tarefas de aprendizagem, para verificar a eficiência do material didático em função do desempenho dos aprendizes no local e no momento em que ocorre o processo de aprendizagem.

Gottheim (2007), Tomlinson (2007) e Hutchinson e Waters (2002) revelam a existência de outras propostas de sistematização do processo de produção de MDs. Com base na leitura desses autores, podemos afirmar que no estágio atual em que a área de produção de MDs se encontra, não existe uma proposta que possa ser tomada como um modelo a ser seguido.

Acreditamos que as grandes diferenças entre públicos-alvo, necessidades de ensino-aprendizagem e recursos materiais, humanos e financeiros disponíveis propiciam as condições para que sempre haja a elaboração de novas propostas, o que avaliamos como positivo, porque valoriza os aprendizes em suas singularidades e os professores-produtores de MDs em sua competência profissional. Assim, as propostas existentes são localizadas e dependentes de seu contexto de produção. Tomadas em conjunto, apontam critérios gerais que podem ser analisados, utilizados, adaptados ou descartados em função de situações específicas. Dois outros autores fazem a seguinte reflexão sobre o processo de produção de MDs:

[...] a elaboração²⁹ de materiais como um processo não faz o menor sentido se não fizer referência constante à sala de aula. Em resumo, uma necessidade surge, materiais são elaborados, materiais são utilizados na sala de aula numa tentativa de responder à necessidade e por fim são avaliados. A avaliação vai mostrar se os materiais têm ou não que ser reescritos, jogados fora, ou se podem ser reutilizados em uma turma similar da forma como estão. Elaborar materiais é apenas uma parte da atividade de ensino. (JOLLY e BOLITHO, 2007, p. 95)³⁰

Apesar da forma simplificada com que apresentam o processo de produção de MDs no trecho citado, os autores esclarecem, posteriormente, que essa atividade é dinâmica, auto-reguladora e não-linear, com uma possibilidade variada de caminhos, retornos, revisões e progressos ativados por meio de retroalimentação constante em cada uma de suas etapas (*op. cit.*, p. 97). Como prova dessa não-linearidade e da importância da retroalimentação, eles apresentam um estudo de caso (*op. cit.*, p. 109), no qual o trabalho de produção de um novo MD começou pela avaliação – negativa – que um professor fez dos resultados de uma atividade anterior, na qual ele diagnosticou a não-satisfação das necessidades de aprendizagem de seu grupo de aprendizes.

Gottheim (*op. cit.*, p. 15) dedicou-se à produção de um livro didático (doravante, LD) para o ensino de Português Língua Estrangeira (doravante, PLE), o que marca uma diferença importante entre o seu trabalho e o que nos propusemos desenvolver em nossa pesquisa. Nosso objetivo não foi produzir um LD mas, sim, MDs avulsos gestados durante o processo de ensino-aprendizagem e modificados a partir das observações diárias das necessidades de aprendizagem de nossos participantes.

Destacamos como uma das várias contribuições dessa autora para o nosso trabalho o esclarecimento que ela fez dos eixos norteadores de sua análise, principalmente a explicitação dos conhecimentos formais e informais que desencadearam seu processo de tomada de decisões para a produção de seu LD de PLE. Outra contribuição foi seu trabalho de coleta de depoimentos de outros

²⁹ Optamos por “elaboração de materiais” como tradução para o original “materials writing”, por acreditarmos que o processo descrito pelos autores envolve mais do que apenas a escrita em si.

³⁰ [...] materials writing as a process is pointless without constant reference to the classroom. In short, a need arises, materials are written, materials are **used** in the classroom to attempt to meet the need and subsequently they are **evaluated**. The evaluation will show whether the materials have to be rewritten, thrown away, or may be used again as they stand with a similar group. Writing the materials is only a part of the activity of teaching. (Os grifos em negrito constam do texto original).

produtores de MDs na tentativa de explicitar seus processos de produção e encontrar propostas de sistematização do trabalho. Essas contribuições nos inspiraram a criar dois quadros comparativos entre o trabalho da autora e o nosso, o que terminou por revelar para nós mesmos alguns aspectos de nosso próprio processo de trabalho e concepções de produção³¹. As discussões da autora somam-se, em parte, às observações de Nunan (2009, p. 6-11) de que toda atividade realizada na sala de aula reflete, explícita ou implicitamente, as crenças do professor sobre a natureza da língua, do processo de aprendizagem e do ato de ensinar.

Na opinião de Gottheim (*op. cit.*, p. 16), o MD é a codificação “da experiência de ensinar e aprender que os autores desejam que ocorra” na intenção de que “o processo de ensino se suceda da maneira como pensamos”. Para ela, o material didático “é peça chave no processo de ensino-aprendizagem [porque] direciona o professor, os alunos, rumo à construção de um ambiente de comunicação” (*op. cit.*, p. 16). Acreditamos, porém, que ao produzir MDs para sua própria aula e seus próprios aprendizes, o professor se auto-direciona e conquista autonomia como professor e autor na sala de aula.

Nessa perspectiva, o MD é como uma carta de intenções entregue aos aprendizes. Por meio dele o professor explicita sua visão de como o trabalho deve ocorrer dentro da sala de aula de línguas. É preciso ter clareza, no entanto, de que “a maneira como pensamos” o processo de ensino, dentro da visão sócio-interacionista que está implícita na abordagem comunicativa, implica constantes negociações entre professor e aprendizes. Além disso, como lembra a autora (*op. cit.*, p. 16), o MD, apesar de ser peça-chave, não é suficiente em si mesmo. De fato, cremos ser impossível que uma única peça seja a chave para todas as possíveis situações de trocas e interações entre o professor, seus aprendizes e o mundo real em que estão inseridos.

As dificuldades iniciais com o trabalho de produção de MDs parecem ser comuns no processo de transição de professores que inicialmente ministram aulas de Inglês Geral (*General English*) e passam a trabalhar com ELFE. Segundo Hutchinson e Waters (2002, p. 106), no entanto, produzir MDs é uma das características mais marcantes dos professores de ELFE, sendo uma das atividades

³¹ Apresentamos os dois quadros comparativos no capítulo 3.

que mais consome o tempo de trabalho do profissional. Essa atividade geralmente é desenvolvida para atender somente aos aprendizes “da casa” e são poucos os casos em que os materiais produzidos são distribuídos para outras escolas e mais rara ainda é sua publicação para venda.

Os autores criticam a falta de compromisso das instituições de ensino em capacitar seus professores para o trabalho de produção de MDs e chamam a prática atual, desvinculada de capacitação, de abusiva. Entendemos que o contexto de produção em que os autores tecem suas críticas é o de escolas privadas de ensino de línguas que cobram caro pela instrução que fornecem a seus aprendizes. Nada mais natural, dentro dessa lógica de mercado, que os professores que produzem materiais de ensino recebam pagamento extra por um trabalho que extrapola aquele para o qual foram originalmente contratados (ministrar aulas, somente). O contexto em que nossa pesquisa foi gerada é diferente desse, por trabalharmos numa escola pública brasileira que, por definição, não visa lucro, não cobra mensalidades e tem seu orçamento vinculado a verbas públicas federais. Mas o ensino público brasileiro precisa assumir e concretizar o compromisso de capacitar seus docentes para o trabalho de produção de materiais didáticos.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica³² pode e deve assumir parte da responsabilidade de capacitar seus professores de línguas para a produção dos MDs de que necessita. Tal postura: 1) estaria afinada com o discurso de excelência no ensino público apregoado pela Rede; 2) aproveitaria sua estrutura física e organizacional, que comumente abriga em um mesmo campus cursos que vão desde o Ensino Médio profissionalizante para jovens e adultos até as licenciaturas e programas de mestrado e doutorado, o que torna essas instituições locais privilegiados para o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão e para as trocas de experiências entre o Ensino Médio e o Superior, incluída aí a pós-graduação; 3) atenderia à demanda dos cursos técnicos e tecnológicos por materiais de consulta e referência, como glossários e dicionários bilíngues técnico-científicos; e 4) supriria a demanda desses mesmos cursos por MDs para o ensino-aprendizagem de LE para públicos, fins e programas específicos, como os de cooperação técnico-científica e os de pesquisa e extensão, incluindo os intercâmbios binacionais que vêm aumentando nessa rede de ensino.

³² Para mais informações, sugerimos consulta ao sítio da rede: <http://redefederal.mec.gov.br/>.

A outra parte da responsabilidade pela capacitação continuaria cabendo, obviamente, aos cursos de Licenciatura em Letras e à área de Linguística Aplicada, que deveriam incluir a análise e a produção de MDs como disciplinas permanentes em suas matrizes curriculares, dada a grande diversidade educacional encontrada num país continental como o Brasil e as especificidades de ensino presentes tanto nas escolas privadas quanto nas públicas, essas últimas hoje contando com programas específicos de ensino técnico e tecnológico, profissionalizante, de educação de jovens e adultos, e de inclusão de portadores de necessidades especiais.

2.7.1 Flexibilização dos planos de ensino, produção de MDs e autonomia do professor

Dentre os professores que usam livros didáticos – por livre escolha, ou por imposição da instituição de ensino em que trabalham – parece-nos que muitos já têm como prática fazer adaptações e modificações, sinalizando uma busca por autonomia e poder decisório no uso dos LDs. Temos a impressão, no entanto, de que essa prática ainda está atrelada a um raciocínio do tipo: “Como devo adequar meus aprendizes, eu mesmo e meu tempo de aula ao livro didático que tenho em mãos para utilizar?”.

Produzir os próprios materiais de ensino é uma ação que pode levar o profissional a subverter essa lógica. O raciocínio, então, passa a ser: “Como devo adequar meus MDs aos meus aprendizes e seus estilos e necessidades de aprendizagem, ao meu estilo de ensino e ao tempo e recursos materiais de que disponho em meu ambiente de trabalho?”.

Essa ação pode ser facilitada se o professor, já consciente de sua intenção de assumir o controle da produção dos materiais que utiliza, criar as condições de trabalho num dos principais documentos que tem em mãos: seu Plano de Ensino (PE), também chamado de Plano de Curso, pois é a partir dele que devem ser criados os planos de aulas e os MDs.

Violand-Sánchez (*apud* REID, 1995) relata uma experiência em sua sala de aula de línguas que resultou no trabalho de refazer o Plano de Ensino da disciplina LE (Inglês) após verificar que os planos existentes atendiam a estilos de

aprendizagem outros que não o da maioria de seus aprendizes à época da pesquisa.

Refazer PEs a cada semestre letivo para cada uma das turmas após cada processo de averiguação de estilos parece-nos inviável em um sistema educacional como o brasileiro, que cobra do professor que entregue seus planos de ensino antes mesmo de ter estabelecido o primeiro contato com as suas turmas. Podemos, no entanto, pensar na flexibilização dos PEs como uma solução que permita ao professor adequar seu ensino às necessidades de seus aprendizes, incluída aí a possibilidade de adaptar e produzir MDs.

Jolly e Bolitho (2007, p. 111, 112) são contundentes na defesa que fazem da necessidade de todo e qualquer professor aprender a produzir MDs:

Somente depois que um(a) professor(a) tenta produzir seus próprios materiais é que ele(a) finalmente começa a desenvolver um conjunto de critérios para avaliar os materiais produzidos por outros. Só então é que todo o espectro de opções, desde a aceitação cega de outros materiais, passando pela adaptação e suplementação e pela produção de materiais 'produzidos para um propósito' torna-se claro. O processo de elaboração de materiais provoca quase todo tipo de questionamento que é importante para se aprender a ensinar: a seleção e nivelamento da língua, a conscientização sobre a língua, o conhecimento de teorias de aprendizagem, a adequação sociocultural; a lista poderia ser ampliada. [...] a ênfase atual na pesquisa-ação em programas de formação de professores precisa ser amparada pelo estabelecimento da elaboração de materiais como um componente-chave em cursos de formação inicial e [tornar-se] um componente constante em programas de capacitação em serviço. Os professores precisam ser capacitados a elaborar seus próprios materiais para reduzir sua dependência dos materiais das editoras e como meio para seu desenvolvimento profissional.³³

Apesar das críticas à falta de capacitação dos professores e ao abuso profissional a que muitos produtores de MDs são expostos, Hutchinson e Waters (*op. cit.*, p. 106, 107) concordam que o grande ganho do trabalho de produção está na visão ampliada que os professores-produtores adquirem do processo de ensino-

³³ *It is not until a teacher has attempted to produce her own materials that she finally begins to develop a set of criteria to evaluate materials produced by others. Only then does the full range of options, from blind acceptance of other materials, through adaptation and supplementation, to the production of 'purpose-built' materials, become clear. The process of materials writing raises almost every issue which is important in learning to teach: the selection and grading of language, awareness of language, knowledge of learning theories, socio-cultural appropriacy; the list could be extended. [...] the current emphasis on action-research in teacher education programmes needs to be backed up by the establishment of materials writing as a key component on initial training courses and a regular feature of in-service training programmes. Teachers need to be enabled to write their own materials in order to reduce their dependency on publisher materials and as a means of professional development.*

aprendizagem como um todo. Eles apontam vários motivos que podem desencadear um processo de criação de MDs em ambientes de ensino ELFE:

1. Suprir a inexistência de materiais adequados para um grupo específico de aprendizes;
2. Atender à especificidade de uma disciplina para um grupo específico de educandos;
3. Adequar cargas horárias e programas de curso que estão fora da norma-padrão de formatação de cursos ou disciplinas numa dada instituição;
4. Reduzir custos, se comparados com os valores pagos por MDs de editoras, que muitas vezes são importados;
5. Atender a razões sócio-culturais como, por exemplo, a de aumentar o prestígio de uma instituição, que passa a ser respeitada como centro de pesquisa, extensão e produção de materiais de ensino.

Esses autores oferecem várias intravisiões (*insights*) interessantes para as nossas reflexões sobre o processo de produção de MDs. A primeira delas é que, na visão dos autores, o objetivo de um MD não é ensinar, mas, sim, incentivar a aprendizagem. É por esse motivo que os materiais precisam incorporar características tais como: 1) apresentar textos interessantes; 2) propor atividades agradáveis que levem os aprendizes a explorar suas capacidades de raciocínio; 3) oportunizar aos educandos utilizarem as habilidades e conhecimentos que já trazem consigo; 4) incluir conteúdos com os quais tanto os aprendizes, quanto o professor consigam lidar (HUTCHINSON e WATERS, 2002, p. 107-143).

Com relação ao quarto item, os autores são veementes ao dizer que a busca por textos especializados na área dos aprendizes é muitas vezes uma falácia. Para justificar esse argumento, apresentam um estudo de caso no qual uma primeira análise de necessidades para responder à pergunta “que competência comunicativa esse grupo de aprendizes deverá ter ao final do curso de engenharia naval?” apresentava como resposta “dominar vocabulário técnico-científico na área de engenharia naval”. Uma segunda análise de necessidades, desta vez respondendo à pergunta “que competência comunicativa esse grupo de educandos deverá ter para se sair bem no primeiro ano do curso de engenharia naval?” apresentou como resposta “dominar vocabulário de assuntos gerais das áreas de eletricidade, materiais etc.”, isto é, os conteúdos das disciplinas do primeiro ano do curso, que

eram pré-requisito para as disciplinas específicas de engenharia naval, as quais só seriam estudadas do segundo ano em diante.

Os autores esclarecem, na explanação sobre esse estudo de caso ilustrativo, que os professores das disciplinas que eram pré-requisito tinham, com relação ao grupo de falantes não-nativos da LE, as mesmas expectativas que colocavam sobre os falantes nativos, isto é, que entendessem apenas os assuntos gerais. A terminologia específica da área seria gradualmente ensinada ao longo do curso pelos professores das disciplinas específicas, e não pelos professores de línguas. Nada mais natural.

O erro na primeira análise de necessidades, de acordo com os autores, estava na ênfase (muitas vezes) colocada no desempenho comunicativo esperado dos aprendizes na fase final (em vez de na fase inicial) de um programa de estudos. O mais interessante, afirmam, é que a ênfase seja deslocada, deixando de estar no conteúdo a ser aprendido e passando para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento, primeiramente, da competência comunicativa que prepara o aprendiz para o desempenho esperado.

O foco principal de uma unidade de ensino, segundo os autores, deve estar nas tarefas a serem realizadas, porque é durante a sua execução que o aprendiz exercita e demonstra sua capacidade de mobilizar sua competência comunicativa, somando seus conhecimentos anteriores aos recém-adquiridos para atingir o desempenho desejado. É nessa direção que deve convergir tudo o que é oferecido como insumo ao aprendiz nas fases que precedem a execução da tarefa, incluindo o MD, que apresenta a situação de aprendizagem e os elementos linguísticos e não-linguísticos que auxiliam o aprendiz na construção de seu conhecimento.

O mais importante, na opinião desses autores, é conduzir os aprendizes ao ponto em que sejam capazes, por si mesmos, de executar uma tarefa na qual exercitem sua competência comunicativa, aproximando-se, a cada nova tentativa, do nível de desempenho comunicativo desejado pelo próprio aprendiz e pelos objetivos do curso. A sequência de atividades que antecede a realização da tarefa principal deve servir para que o aprendiz construa seus conhecimentos e desenvolva suas habilidades em um nível crescente de complexidade.

O foco na aprendizagem – e não no conteúdo –, que é defendido pelos autores, tem como um dos seus objetivos levar o aprendiz a entender que pode

transferir os conhecimentos e as estratégias de aprendizagem utilizados anteriormente para resolver uma nova situação, mesmo que seus recursos sejam ou pareçam limitados diante da nova tarefa ou experiência. A resolução de problemas não ocorre apenas porque o aprendiz tem um bom repertório de vocabulário e estruturas mas, também, porque sabe utilizar sua capacidade de observação e analisar a situação-problema. Além disso, os aprendizes precisam aprender a organizar informações e expressar idéias, e isso é desenvolvido com a prática.

Os autores lembram, também, que fatores intangíveis e imprevistos ocorrem frequentemente na sala de aula de línguas e muitas vezes escapam ao controle do professor, dos MDs e dos próprios aprendizes. Não há como garantir, por exemplo, que todos os aprendizes estarão num nível excelente de disposição física e mental no momento da realização de uma dada atividade. O que a princípio é visto como falta de motivação pode ser, na verdade, reflexo de problemas físicos e emocionais por parte dos aprendizes.

A autenticidade é um elemento importante tanto para o ELBT, quanto para a produção de MDs informados pelos princípios da AC. Nunan (2009, p. 212) e Tomlinson (2007, p. VIII, 13) usam os termos *autenticidade* e/ou *autêntico* para referirem-se tanto aos textos, quanto às tarefas. Ellis (2009, p. 6, 283, 305) liga-os às tarefas e não aos textos, mas estende-os às avaliações. Leffa (2003, p. 26, 27) associa-os a dados linguísticos e a materiais (de ensino). Em todos os autores aqui citados, a autenticidade é entendida, a princípio, como a correspondência entre o instrumento de ensino-aprendizagem – seja tarefa, texto, dado linguístico, material, ou avaliação, dependendo do autor – utilizado em sala de aula e seu equivalente no mundo real – aqui entendido como o mundo externo às paredes da sala de aula e aos muros da escola.

Ao exemplificar seu entendimento do que são tarefas autênticas, Tomlinson (*op. cit.*, p. VIII) cita ações como responder a uma carta endereçada de fato ao aprendiz, defender um ponto de vista específico, ou decidir para onde sair de férias com base em diferentes materiais promocionais. Os exemplos de tarefas não-autênticas oferecidos pelo mesmo autor – preencher espaços em branco, mudar tempos verbais e completar tabelas de substituição – encaixam-se, em nossa opinião, no conceito de exercício (em oposição a tarefa) já discutido anteriormente (ver 2.4.1).

Para Nunan (*op. cit.*, p. 212), textos autênticos são “instâncias de língua falada e escrita que foram produzidas durante uma comunicação genuína³⁴”. Tomlinson (*op. cit.*, p. VIII) acrescenta que tais textos não foram produzidos para satisfazer a objetivos de ensino de línguas e oferece, como exemplos, um artigo escrito num jornal, uma canção de *rock*, um romance, uma entrevista pelo rádio e um conto de fadas tradicional. Por oposição, um diálogo escrito para exemplificar como se faz um convite, ou a versão simplificada de um romance são exemplos de textos não-autênticos.

Das leituras que fizemos desses autores entendemos que o que precisa ser autêntico são os processos cognitivos e as operações linguísticas, e não necessariamente os materiais de ensino, ou as situações comunicativas utilizadas em sala de aula. O principal objetivo é engajar os aprendizes em ações que exijam negociação de sentido similar às que encontrarão fora da escola. Para que isso ocorra, é preciso criar situações comunicativas que possam ser transferidas para situações reais de interação e comunicação no mundo real, mobilizando a competência comunicativa do aprendiz e suas características afetivas. Assim, é desejável, mas não obrigatório, que os materiais de ensino sejam autênticos. Mais importante, porém, é que a dinâmica de sala de aula gerada com ou a partir desses materiais prepare os aprendizes, linguística, cognitiva e afetivamente falando, para lidarem com situações similares no mundo real.

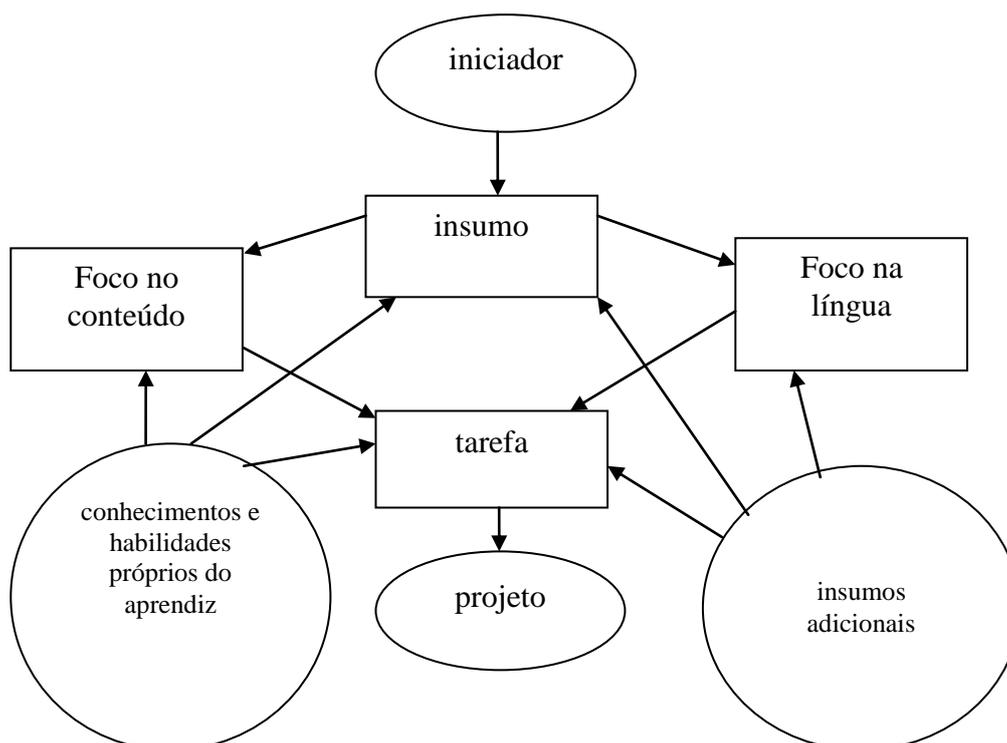
Tomlinson (*op. cit.*) argumenta que textos escritos e orais devem ser escolhidos por sua riqueza, diversidade lexical e potencial de engajamento dos aprendizes. Garantidas essas condições, é possível estender as possibilidades de trabalho com os materiais para que atendam a uma gama bastante ampla de necessidades de aprendizagem.

Hutchinson e Waters (2002) enfatizam que a autenticidade das tarefas e principalmente dos textos precisa estar a serviço do uso pedagógico que se pode fazer deles para a aprendizagem. Em sua opinião, o conceito de autenticidade precisa ser relativizado, pois qualquer texto autêntico diminui seu grau de “pureza”, ou de autenticidade, no momento em que é apresentado na sala de aula, pelo simples fato de estar fora do contexto para o qual foi originalmente produzido. Além disso, a compreensão de certos textos – orais ou escritos – pode ser mais difícil em

³⁴ “Text authenticity refers to instances of spoken and written language that were produced in the course of genuine communication”.

sala de aula, por estarem sendo trabalhados de forma isolada, não-integrados ou afastados que estão do ambiente e da situação para a qual foram gerados (o que reforça a importância dos *iniciadores*, que serão mostrados no quadro a seguir). Os autores apresentam, então, o que chamam de modelo expandido para a produção de MDs:

Figura 1: Modelo expandido para a elaboração de MDs



Fonte: Hutchinson e Waters (2002), p. 118.

Cada elemento do quadro acima cumpre uma função da qual dependem os demais (*op. cit.*, p. 108-117), de acordo com a explicação fornecida a seguir:

1. **Iniciador:** é o elemento que cumpre as seguintes funções: a) apresentar a área temática e a situação comunicativa que será trabalhada na aula; b) contextualizar os insumos que serão apresentados; c) engajar as mentes dos aprendizes no processo de aprendizagem, despertando seu interesse e permitindo que eles se auto-indaguem sobre os conhecimentos que já possuem, em termos de língua e conteúdo, acerca do assunto a ser

trabalhado³⁵;

2. **Insumo:** um gênero textual verbal (oral e/ou escrito) ou não-verbal (imagético) por meio do qual são apresentados a língua e os conteúdos a serem trabalhados;
3. **Foco no conteúdo:** elementos não-linguísticos (incluindo os sentimentos que se tem sobre algo) que “devem ser explorados para gerar uma comunicação significativa na sala de aula” (*op. cit.*, p. 109)³⁶;
4. **Foco na língua:** itens lexicais e estruturais que os aprendizes possam manipular para aprender a língua, num processo que os autores descrevem como “separar a língua em pedaços, estudar como ela funciona e praticar colocá-la de volta no lugar” (*op. cit.*, p. 109)³⁷;
5. **Tarefa:** a ação que levará o aprendiz a mobilizar sua competência comunicativa de modo a colocar em uso a língua e os conteúdos aprendidos (previamente e durante a aula) em uma situação comunicativa similar às que ele pode encontrar no mundo externo à sala de aula.

A sexta etapa, a do projeto, foi, curiosamente, a parte não explicada pelos autores. Podemos deduzir, no entanto, a partir da leitura do diagrama acima e das explicações sobre as etapas anteriores, que o projeto é uma ação maior, culminante e resultante de um conjunto de tarefas. Por ser a etapa final do processo de elaboração de um MD, entendemos que ele é o produto, o resultado de todas as trocas, interações, alimentação e retroalimentação que ocorreram nas fases anteriores. Esse produto, que é o MD em si, pode assumir várias formas como, por exemplo, uma unidade didática, uma lição, ou ficha de trabalho (*worksheet*), e vários formatos – impresso, audiovisual, eletrônico, ou uma combinação entre eles.

Além da lacuna referente à etapa chamada de projeto, os autores também não mencionam a análise de necessidades, tão cara a eles nas reflexões que fazem sobre o ensino de línguas para fins específicos. Novamente inferimos, por todas as reflexões feitas anteriormente pelos autores, que o modelo expandido para a

³⁵ O iniciador é, assim, diferente do “aquecedor”, ou *warmer*, comum nas aulas de Inglês Geral e que cumpre um leque de funções (Evans, 2002) sem a obrigatoriedade, no entanto, de especificamente preparar o contexto para o insumo, as atividades e as tarefas que serão apresentadas numa dada sequência didática.

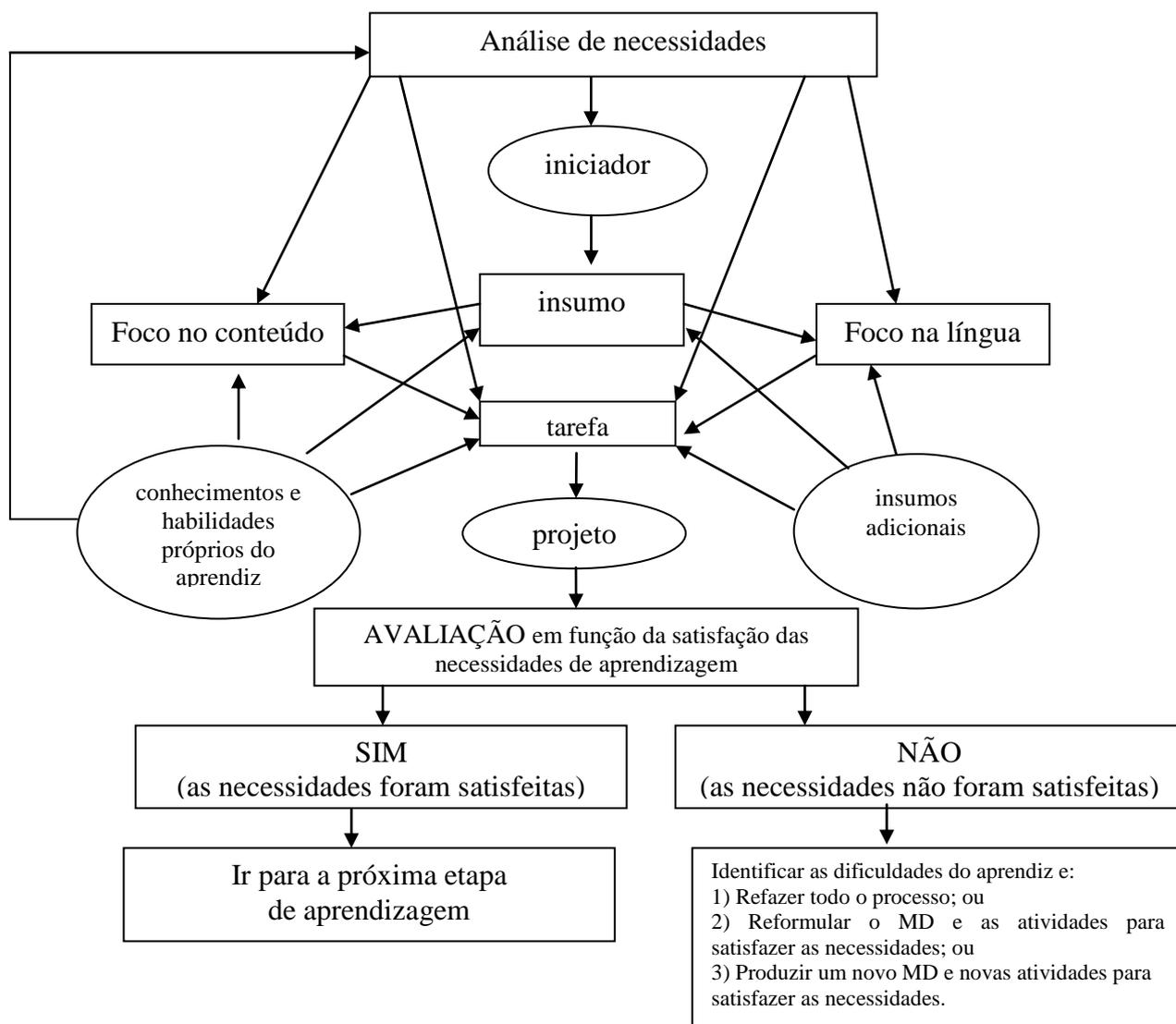
³⁶ “Non-linguistic content should be exploited to generate meaningful communication in the classroom”.

³⁷ “In *language focus* learners have the chance to take the language to pieces, study how it works and practice putting it back together again”.

elaboração de MDs deve alimentar-se da análise de necessidades comunicativas dos aprendizes em todas as fases do processo.

Também em função da satisfação das necessidades de aprendizagem, acreditamos que o modelo apresentado pelos autores deveria ser acrescido de uma etapa de avaliação que pudesse fornecer a retroalimentação necessária para que fossem feitos ajustes e reajustes em qualquer das fases anteriores. A avaliação como componente essencial de um processo de produção de MDs já havia sido discutida anteriormente nesse capítulo (LEFFA, 2003; JOLLY e BOLITHO, 2007). Acreditamos, portanto, que o *modelo expandido para a produção de MDs* deveria ser reconfigurado da seguinte maneira:

Figura 2: Sugestão de reconfiguração para o modelo expandido de produção de MDs



Tomlinson (2007, p. 146) observa que a elaboração de materiais didáticos é uma atividade inerentemente dinâmica. Para ele, os MDs deveriam estar sempre em mutação, sendo constantemente avaliados, revisados e monitorados pelo próprio autor, por outros especialistas não diretamente envolvidos na produção e pelos aprendizes que são os usuários dos materiais. Esse ciclo (elaboração-avaliação-revisão) pode, segundo o autor, aumentar o potencial de aprendizagem dos MDs.

Na opinião desse autor, não basta levar em consideração apenas as necessidades dos aprendizes. É preciso que as outras partes interessadas, como o professor que utiliza os materiais em suas aulas e os próprios elaboradores dos MDs estejam satisfeitos, caso contrário sua insatisfação pode influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a percepção que os aprendizes têm acerca do MD que utilizam.

Com relação às etapas de elaboração dos materiais, Tomlinson (op. cit., p. 147) observa que não há uma sequência pré-determinada. Ele afirma que conteúdo e materiais podem partir um do outro, dependendo de um conjunto de fatores. Assim, há materiais gerados a partir de conteúdos e de programas de curso pré-determinados, da mesma forma que há conteúdos e programas de curso elaborados a partir de MDs.

Outros elementos que precisam ser observados durante o processo de produção de MDs incluem, segundo esse mesmo autor, a aderência ou não a princípios de aprendizagem e a consistência com que esses princípios são seguidos no conjunto dos materiais elaborados. Os aprendizes, ainda que leigos com relação ao processo de produção, são capazes de perceber o que o autor chama de “falta de convicção” e/ou de consistência nos materiais (TOMLINSON, 2007 p. 148). Para evitar o risco da inconsistência, ele sugere que os princípios adotados sejam transformados em uma lista de itens (*checklist*) com base nos quais os materiais possam ser continuamente avaliados. Dos princípios que deveriam constar na lista, um único é sugerido pelo autor: o de lembrar que aprendizes diferentes aprendem coisas diferentes de maneiras diferentes:

[...] uma das coisas que sabemos sobre a aquisição de línguas é que a maioria dos aprendizes só aprende o que precisa ou quer aprender. Prover oportunidades de se aprender a língua necessária para participar de uma atividade interessante tem muito mais probabilidades de sucesso do que ensinar algo só porque é o próximo item do plano de ensino. E extrair itens a serem aprendidos de um texto ou atividade instigadores é muito mais fácil

e valioso do que encontrar ou construir um texto que ilustra um item pré-determinado a ser ensinado. (TOMLINSON, 2007 p. 147).³⁸

Antes de encerrarmos esse capítulo, gostaríamos de dizer algumas palavras sobre os gêneros textuais acadêmicos e escolares. Apesar de os autores pesquisados não incluírem as situações acadêmicas como parte do mundo real, entendemos que a formação continuada é necessária para o nosso público-alvo de aprendizes-trabalhadores jovens e adultos e que isso justifica a aprendizagem e produção de gêneros textuais escolares e acadêmicos como parte de sua preparação para lidarem com gêneros textuais de outras esferas discursivas. Acreditamos que gêneros textuais como a exposição oral, a análise e o debate – para citarmos apenas alguns exemplos –, auxiliam a preparar os aprendizes para enfrentarem com sucesso situações e tarefas encontradas no universo extra-escolar que lhes exijam habilidades de comunicação oral, expressão de idéias e negociação.

Uma proposta de trabalho com gêneros textuais acadêmicos e escolares depende, no entanto, da confirmação de uma das características secundárias do ELFE (ver 2.2), a do conhecimento prévio. Caso o “mínimo de formação linguística” não se confirme entre nossos participantes de pesquisa, precisaremos antes trabalhar essa formação linguística para só então focalizarmos o trabalho num ensino instrumental voltado para os interesses profissionais específicos de nossos aprendizes.

A seguir, apresentaremos o trabalho que realizamos com nossos participantes de pesquisa e analisaremos os dados obtidos.

³⁸ *“But one of the things we know about language acquisition is that most learners only learn what they need or want to learn. Providing opportunities to learn the language needed to participate in an interesting activity is much more likely to be profitable than teaching something because it is the next teaching point in the syllabus. And deriving learning points from an engaging text or activity is much easier and more valuable than finding or constructing a text which illustrated a pre-determined teaching point”.*

CAPÍTULO 3

TIRANDO O MOLDE: ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Introdução

Talvez um dos méritos desse trabalho, e que nós não havíamos vislumbrado quando começamos esta pesquisa, esteja no fato de que nossa proposta de produção de material didático se tornou uma busca pelo diálogo entre a prática de sala de aula e a pesquisa realizada em Linguística Aplicada sobre as várias ações envolvidas na OGEL. Os MDs por nós elaborados refletem nossa apreensão da literatura científica da área e a tentativa de fazer as teorias de ensino-aprendizagem de línguas dialogarem e darem suporte à nossa prática docente.

Houve um momento em que nos perdemos com relação ao foco. Essa perda de direção foi particularmente forte após as leituras realizadas sobre estilos e estratégias de aprendizagem. Diante da constatação de que os aprendizes não eram esclarecidos sobre seus próprios estilos de aprendizagem, nem sobre as várias estratégias que poderiam utilizar para serem melhor sucedidos, assumimos a tarefa de discutir o assunto com eles. Com a progressão das aulas e das leituras compreendemos que deveríamos incorporar nossas reflexões sobre os estilos de aprendizagem aos MDs por nós produzidos e observar possíveis mudanças nos aprendizes com relação a seus processos de compreensão e utilização desses novos conhecimentos.

As primeiras mudanças decorrentes dessas leituras foram feitas nos Planos de Ensino³⁹ de LE (inglês), principalmente o elaborado no segundo semestre de 2010. Vislumbramos e introduzimos, nesse novo PE, uma estrutura flexível o suficiente para ser utilizada nos semestres posteriores, como uma plataforma aberta que comporta alterações sem perder a sua essência. Isso foi fruto do melhor entendimento que passamos a ter acerca da AC para o ensino de LE (inglês) e de uma reflexão mais profunda sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs) para o ensino da língua inglesa.

³⁹ O novo Plano de Ensino está no apêndice 3.

Esse conceito de plataforma aberta passou a nos orientar na nossa produção de MDs, para que eles oferecessem aos aprendizes estrutura, foco e orientação quanto aos pontos de partida e de chegada, respeitando, no percurso, a heterogeneidade natural dos participantes, com seus diferentes estilos de aprendizagem. O respeito aos diferentes estilos de aprendizagem deveria aparecer concretamente nas atividades propostas, refletindo a idéia de que são vários os caminhos possíveis para se alcançar um mesmo objetivo de aprendizagem.

3.2 Análise do perfil e das necessidades dos aprendizes

Como já foi explicado anteriormente nesse trabalho⁴⁰, os professores de LE (inglês) que se propõem lecionar dentro de uma proposta de ensino de línguas para fins específicos precisam fazer um levantamento do perfil, necessidades e expectativas de aprendizagem de seus aprendizes.

Os participantes dessa pesquisa fazem parte de um programa de ensino-aprendizagem de jovens e adultos com ênfase em formação profissional, têm idades variando entre 18 e 60 anos e pouca ou nenhuma experiência prévia em aprendizagem de línguas estrangeiras. O programa de estudos em que estão atualmente matriculados combina o currículo do Ensino Médio com uma formação técnico-profissionalizante em manutenção e suporte em informática. Essa combinação curricular talvez seja o grande diferencial do PROEJA em relação a outros cursos oferecidos na modalidade EJA.

A necessidade desse público de aprender inglês deriva do fato de essa ser a língua em que atualmente se encontra disponível a maior parte da literatura pertinente à produção de conhecimento, pesquisa, desenvolvimento e inovação tecnológica no campo profissional da informática. Se ficarem limitados a buscar conteúdos disponíveis apenas em língua portuguesa ou em outra língua que não o inglês, esses estudantes e futuros profissionais correm o risco de não conseguirem acompanhar os avanços tecnológicos da área, que ocorrem quase que diariamente. Estar atualizado é um imperativo profissional da área e desenvolver a competência comunicativa em LE (inglês) contribui para esse processo.

O levantamento feito por Gottheim (2007) acerca do contexto, perfil e

⁴⁰ Ver capítulo 2, subseção 2.2.

necessidades dos aprendizes para o qual elaborou um LD de PLE nos incitaram a comparar os dados do trabalho da autora com os nossos, no intuito de esclarecermos para nós mesmos algumas questões referentes ao nosso público-alvo e à proposta de pesquisa. O resultado foram os dois quadros que apresentamos a seguir:

Quadro 1 - Comparação entre Gottheim (2007) e nossa proposta de pesquisa quanto ao tipo de curso, público-alvo, pré-requisitos, carga horária e resultados esperados.

GOTTHEIM (2007)	Nossa proposta
<p>Tipo de curso: Português como segunda língua.</p>	<p>Tipo de curso: Inglês como língua estrangeira.</p>
<p>Público-alvo: Aprendizes estrangeiros cursando o Ensino Médio ou a universidade (graduandos, pós-graduandos ou pós-universitários). Residentes temporariamente no Brasil, em situação de imersão na língua e cultura brasileiras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gênero misto (homens e mulheres) - Nacionalidades variadas - Idades entre 19 e 60 anos <p>- Profissões: médica, advogada, profissional de empresa, professor de pós-graduação em física, aluno de pós-graduação em engenharia, aluno de pós-graduação em filosofia, professor de espanhol, estudantes dos últimos anos do Ensino Médio em escola pública.</p> <p>- Experiência prévia como aprendizes da língua-alvo: Quatro participantes estudavam PLE em uma escola bilíngüe e foram indicados para o curso por estarem no Brasil há mais tempo (cerca de dois anos) e terem demonstrado desempenho satisfatório nas aulas de PLE dessa escola. Somente uma participante que estava no Brasil há menos tempo (sete meses) assistia às</p>	<p>Público-alvo: Aprendizes brasileiros cursando o Ensino Médio em um curso profissionalizante na modalidade PROEJA. Residentes no Brasil em situação de não-imersão na língua-cultura estrangeira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gênero misto (homens e mulheres) - Mesma nacionalidade (brasileira) - Idades entre 18 e 60 anos <p>- Profissões: donas de casa, eletricista, técnico em informática, assistentes administrativos, artesã, merendeira de escola pública.</p> <p>- Experiência prévia como aprendizes da língua-alvo: Quase todos⁴¹ estudaram LE (Inglês) no Ensino Fundamental (5^a à 9^a séries). Alguns alegam só se lembrar do verbo <i>to be</i>, números de 1 a 10 e algumas cores. Nunca tiveram experiências de morar no Exterior e nem em outro Estado do Brasil.</p>

⁴¹ Alguns participantes relataram que nas escolas em que estudaram não havia professores de LE (inglês) para ministrar a disciplina. Ver no Apêndice 9 as respostas de duas participantes à questão nº 10 do segundo questionário.

<p>aulas na condição de ouvinte, desempenhando ainda limitada produção oral.</p>	
<p>Pré-requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proficiência no uso de estruturas básicas da LE (português); - Conhecimentos mínimos de tempos verbais, dentre outros aspectos gramaticais; - Proficiência suficiente para ler textos, compreender e participar de aulas expositivas, interagir com palestrantes visitantes, ouvir depoimentos, poemas e canções, assistir a documentários em vídeo. 	<p>Pré-requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter concluído o Ensino Fundamental; - Estar cursando o Ensino Médio na escola (ingresso por meio de entrevista e/ou sorteio, como política inclusiva do MEC para o PROEJA); - Não há exigência de conhecimentos prévios em LE (Inglês), mesmo considerando a exigência de conclusão do Ensino Fundamental; - Não há exigência de conhecimentos mínimos de inglês, tanto do ponto de vista estrutural quanto comunicativo. Não é exigido letramento em inglês, nem conhecimento prévio de quaisquer gêneros textuais na LE (Inglês). - Conhecimentos na LE limitados a listas desconexas de itens lexicais e, em alguns casos, conhecimento raso do verbo <i>to be</i>.
<p>Carga horária 35 horas de instrução (das 38 ½ horas destinadas ao curso)</p>	<p>Carga horária 27 horas de instrução (36 horas-aula de 45min cada)</p>
<p>Divulgação → informações disponibilizadas aos aprendizes antes de sua matrícula no curso: A divulgação do curso para os aprendizes foi feita mediante: 1) folheto explicativo distribuído pela Secretaria de Extensão do Instituto de Estudos da Linguagem da universidade, 2) cartazes afixados e 3) sítio eletrônico da Instituição, de modo que os aprendizes puderam saber de antemão o que ia ser tratado no curso e decidir se queriam participar de um curso de PLE com esse foco temático.</p>	<p>Divulgação → informações disponibilizadas aos aprendizes antes de sua matrícula no curso: Nenhuma, porque LE (Inglês) faz parte das disciplinas obrigatórias do curso técnico de Informática no qual estão matriculados. Os aprendizes só tomaram conhecimento da ementa e plano de ensino quando já estavam matriculados e encontraram o professor nos primeiros dias de aula.</p>
<p>Resultados a serem alcançados pelos aprendizes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender sobre culturas do Brasil e sua gente; - Estabelecer relações novas de amizade nas comunidades brasileiras de convivência; - Realizar viagens pelo país; 	<p>Resultados a serem alcançados pelos aprendizes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.No curto prazo (1º e 2º semestres de LE) <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a aprender LE (Inglês); - Desinibir-se, descobrir e desenvolver os próprios estilos e estratégias de aprendizagem, mobilizar sua competência comunicativa na resolução de tarefas.

<p>- Obter desempenho e resultados satisfatórios em atividades acadêmicas e/ou profissionais.</p> <p>- Desenvolver proficiência e confiança a fim de atender parte das exigências para aprovação no exame Celpe-Bras de proficiência em PLE.</p> <p>Fonte: Gottheim, 2007, p. 25-30.</p>	<p>- Obter desempenho e resultados satisfatórios nas atividades acadêmicas da disciplina de LE (Inglês);</p> <p>2. Em médio prazo (3º e 4º semestres de LE)</p> <p>- Integrar-se à comunidade de falantes de LE (Inglês) da escola (projeto em construção);</p> <p>- Realizar estudos e conduzir atividades práticas de manutenção de computadores, sendo capazes de compreender informações fornecidas por máquinas e manuais em LE (Inglês).</p>
--	--

Quadro 2 - Comparação entre Gottheim (2007) e nossa proposta de pesquisa quanto a metodologia, objetivos, instrumentos de pesquisa, coleta e avaliação.

GOTTHEIM (2007)	Nossa proposta
Modalidade: Pesquisa-ação	Modalidade: Estudo de caso
Objetivos da produção do MD e da metodologia adotada:	Objetivos da produção do MD e da metodologia adotada:
<p>Facultar aos aprendizes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. realizar um estudo de língua por meio de um recorte de textos da cultura nacional, que informe acerca das raízes de formação sócio-histórica da população da língua-alvo, para poder adquirir conhecimentos já construídos por esta sociedade; 2. utilizar textos de leitura escritos por especialistas em cultura brasileira, de modo a conseguir não só alargamento cultural, mas também lingüístico, na convivência com dialetos escolarizados. 3. adquirir suficiente conhecimento cultural e lingüístico acerca do tema a fim de apreender outros textos relacionados ao assunto visto, tanto nos meios informativos de acesso, como nos do acervo cultural do cotidiano. 4. experienciar um ambiente que sensibilize e cultive atitudes de compreensão das diferenças inter-culturais, sociais, e de grupos e pessoas com características particulares. 	<p>Facultar aos aprendizes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. desenvolver sua competência comunicativa por meio da experimentação de situações de aprendizagem com ênfase na oralidade (obs: a oralidade foi o foco de trabalho do segundo semestre letivo de 2010); 2. produzir e compartilhar gêneros textuais orais a partir de MDs e tarefas e das situações comunicativas por eles geradas. 3. aprender a aprender LE (inglês) a partir da descoberta e exploração de seus estilos e estratégias de aprendizagem. 4. experienciar um ambiente que valorize: 1) o conhecimento de mundo do aprendiz; 2) arriscar-se e errar como elementos naturais do processo de aprendizagem; e 3) a aprendizagem

	<p>compartilhada.</p> <p>5. desenvolver fluência oral na LE (inglês) equivalente ao nível básico de proficiência;</p>
<p>Instrumentos de pesquisa e coleta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diários reflexivos ao longo do programa de Doutorado; - diários reflexivos de outros professores e pesquisadores; - depoimentos e discussões de outros professores e pesquisadores gravados em áudio; - depoimentos dos aprendizes usuários do material em etapa de pilotagem em sala de aula (aulas gravadas e transcritas); - depoimentos de sete autores sobre as concepções de produção de seus materiais de PLE (entrevista gravada). 	<p>Instrumentos de pesquisa e coleta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diários reflexivos ao longo do programa de Mestrado; - diários dialogados (chamados de <i>learning plans</i>) dos participantes da pesquisa no papel de usuários dos MDs produzidos; - depoimentos gravados em vídeo dos participantes da pesquisa. - videogravações diárias das aulas.
<p>Procedimentos para explicitar a concepção de produção da autora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - anotações em diários reflexivos de leituras teóricas em LA, História, Antropologia e Linguística pertinentes à temática do MD e da tese; - anotações sobre o processo de construção do MD; - anotações sobre o processo de implementação do MD; - discussões com o orientador de doutorado; - obtenção de registros de avaliação do material usado no programa; - repercussão, para a produção, da análise de dados gravados de atividades em aula; 	<p>Procedimentos para explicitar a concepção de produção do autor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - anotações em diários reflexivos de leituras teóricas em LA; - anotações sobre o processo de construção do MD; - anotações sobre o processo de implementação do MD; - discussões com a orientadora de mestrado; - obtenção de registros de avaliação do material usado no programa; - repercussão, para a produção, da análise de dados gravados de atividades em aula;
<p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha Avaliativa - Caixinha de Comentários 	<p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diário dialogado avaliativo (<i>learning plan</i> de fim de bimestre letivo⁴²), combinando questões objetivas e subjetivas. - Perguntas subjetivas específicas sobre que tipos de atividades e tarefas

⁴² Ver apêndices 8 e 9.

<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: diagnosticar a aceitação do MD pelos aprendizes. - Obstáculo: conhecimento ainda insuficiente de pressupostos de uma avaliação mediadora para a sala de aula; - Intenção para o futuro: refinar a prática avaliativa, até que se obtenha os verdadeiros propósitos que se busca alcançar. <p>Fonte: Gottheim, 2007, p. 43-45.</p>	<p>deveriam ou não ser realizadas no bimestre seguinte (os porquês explorados durante entrevista gravada em vídeo);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: diagnosticar a aceitação do MD pelos aprendizes. - Obstáculo: conhecimento ainda insuficiente de pressupostos de uma avaliação mediadora para a sala de aula; - Intenção para o futuro: refinar a prática avaliativa, até que se obtenha os verdadeiros propósitos que se busca alcançar.
---	---

Até onde conseguimos observar, as expectativas de aprendizagem de LE (inglês) dos aprendizes participantes de nossa pesquisa giram em torno de desenvolverem sua competência comunicativa na língua inglesa e aprenderem a língua de especialidade, isto é, os termos e expressões do universo discursivo da informática que se apresentam na LE (inglês). Essas intenções de aprendizagem aparecem em declarações como “falar e ler inglês bem”, fornecida por uma participante do quinto semestre em resposta à pergunta nº 11 do primeiro questionário (*learning plan* semanal), no qual se lia: “A próxima coisa que eu gostaria de aprender em inglês é (indicar o que é e o motivo)”.

O interesse em aprender a língua de especialidade revela-se em declarações como “Está bom [...] mas não está atingindo muito no curso de manutenção, que é o que mais necessitamos”, fornecida por um aprendiz do quarto semestre em resposta à pergunta nº 10 do segundo questionário (*learning plan* de fim de bimestre)⁴³, no qual se lia: “Fale das diferenças positivas e negativas da forma como seu professor está ensinando inglês neste ano/semestre, em comparação com a forma como outros professores ensinaram inglês a você da 5ª à 9ª séries”.

Ao interesse pela aprendizagem contrapõe-se, em alguns aprendizes, o medo do fracasso como resultado de experiências anteriormente mal-sucedidas de aprendizagem da LE (inglês). Esse temor foi discutido anteriormente nesse trabalho

⁴³ Uma cópia do primeiro questionário, o *learning plan semanal*, está no apêndice 7. Uma cópia do segundo questionário, o *learning plan* de fim de bimestre, está no apêndice 8. As respostas dos participantes para os dois questionários estão no apêndice 9.

de pesquisa⁴⁴ e revelou-se na fala de alguns dos participantes, em declarações como “Eu não dou conta⁴⁵”, “já estudei inglês, mas não aprendi”, ou, ainda, “a única coisa que aprendi em inglês foi o verbo *to be*”. Essas respostas e outras similares foram recorrentes quando perguntamos aos nossos aprendizes sobre suas experiências educacionais anteriores.

Como já discutido no capítulo 2, as necessidades de aprendizagem são tanto internas, isto é, o que o aprendiz deseja e/ou sente que precisa aprender, quanto externas, i.e., as exigências do meio educacional e/ou profissional no qual o aprendiz está inserido. A matriz curricular do curso de *Manutenção e Suporte em Informática, modalidade PROEJA* apresenta a seguinte ementa⁴⁶ para a disciplina Língua Estrangeira – Inglês: “Compreensão oral; compreensão escrita; utilização da língua em situações reais; estrutura da língua inglesa; gêneros textuais”.

Numa situação similar à relatada por Hutchinson e Waters (2002) e já discutida nesse trabalho de pesquisa⁴⁷, realizamos no primeiro semestre de 2009⁴⁸ uma primeira análise de necessidades dos aprendizes tendo em mente a pergunta: “Qual o perfil (ideal) do egresso desse curso com relação à sua competência comunicativa em LE (inglês)?”. Conversamos com alguns dos professores das disciplinas-núcleo do curso de Informática, que nos informaram que a leitura de textos técnicos em inglês, incluindo manuais de programas (*software*) e equipamentos (*hardware*), além de sítios eletrônicos e *blogs* era a atividade mais corriqueira. Uma consulta a LDs já publicados para esse fim (GALANTE, 1996; OLIVEIRA, 1996; GALLO, 2008) confirmou essas informações. Como resultado, organizamos um Plano de Ensino e escolhemos textos técnicos somente com temas relacionados à área de informática.

Após várias consultas à literatura pertinente em LA e um longo trabalho de tentativa e erro, compreendemos, finalmente, que havíamos formulado erroneamente a pergunta que gerou nossa primeira análise de necessidades. Partimos para uma segunda análise, dessa vez com o intuito de responder à

⁴⁴ Ver “Minimizando o risco do fracasso dos aprendizes adultos de LE (inglês)” em 2.5.3.

⁴⁵ A frase “eu não dou conta” está transcrita na seção 3.5. As demais foram enunciadas em conversas informais não gravadas, das quais guardamos apenas a memória. Há outras respostas registradas no apêndice 9.

⁴⁶ Ver apêndices 2 e 3.

⁴⁷ Ver 2.7 e 2.7.1.

⁴⁸ Período em que ainda cursávamos as disciplinas para cumprir os créditos do programa de mestrado em LA.

pergunta: “Quais as necessidades de aprendizagem de LE (inglês) de nosso público-alvo, tendo a sua competência comunicativa atual como ponto de partida e a ementa da disciplina de língua inglesa como meta?”. Ao levarmos igualmente em consideração o ponto de partida e o ponto de chegada, conseguimos vislumbrar um percurso possível de aprendizagem.

Constatamos, por meio de observação em sala de aula e de interação com os aprendizes, que seu nível de competência comunicativa no momento em que começamos esse trabalho de pesquisa era insuficiente para cumprirmos a ementa. Foi reduzido o número de aprendizes que demonstrou ter algum conhecimento prévio da língua inglesa, resumindo-se a uma noção vaga do verbo *to be* sem nenhuma contextualização quanto a seu uso, e alguns vocábulos – três ou quatro cores, e números de 1 a 10. Nenhum aprendiz produziu uma única oração, frase, ou texto que evidenciasse um progresso de aprendizagem e conhecimentos prévios advindos de suas experiências escolares da 5ª à 9ª séries suficiente para iniciarmos o trabalho que pretendíamos desenvolver com eles. Sem essa formação linguística mínima, não foi possível construir situações comunicativas com base no nível de produção dos aprendizes na língua-alvo nessa etapa inicial de nosso trabalho.

Diante disso, entendemos que para satisfazer as necessidades de aprendizagem desse grupo era preciso, primeiro, orientá-los para que adquirissem uma formação linguística mínima e fossem expostos a insumos que lhes ampliassem o entendimento da língua-alvo e de como aprendê-la. Buscamos, a partir dessas constatações, criar as condições para realizarmos esse trabalho. Começamos por reformular o plano de ensino, assunto do qual tratarem a seguir

3.3 Análise documental: o novo plano de ensino (PE)

A análise de necessidades de aprendizagem como um dos pilares de nosso trabalho foi uma das mudanças introduzidas no novo plano de ensino a partir das constatações discutidas anteriormente⁴⁹. Também especificamos no PE nosso compromisso de trabalho com a oralidade, as tarefas (“utilização da língua em situações reais”), os gêneros textuais, os estilos e as estratégias de aprendizagem.

Essas mudanças tiveram, no entanto, que ser acomodadas em uma carga

⁴⁹ Ver Apêndice 3, subseção 4.1, “pressupostos”.

horária bastante reduzida. Para cada uma de nossas turmas de LE (inglês), temos apenas duas aulas semanais com duração de 45 minutos, totalizando 27 horas presenciais, ou 36 horas-aula semestrais de instrução. A título de comparação, isso equivale à metade da carga horária destinada à LM na mesma instituição, ou à metade do que é oferecido semanalmente em grande parte dos cursos livres de idiomas. A tarefa de promover um ensino-aprendizagem de LE com qualidade fica prejudicada diante dessa limitação de tempo.

Por outro lado, por termos o compromisso com a qualidade do ensino, vemos nessa limitação de carga horária um motivo ainda maior para tentarmos aproveitar ao máximo os 90 minutos semanais de instrução e ainda encontrarmos formas de estendermos o processo de aprendizagem para além da sala de aula. A monitoria de língua inglesa, que no momento em que redigimos esse trabalho de pesquisa ainda aguardava aprovação da Coordenação Acadêmica, pode vir a ser um importante auxiliar no trabalho de multiplicação do suporte que nossos aprendizes necessitam.

Sentimos a necessidade de mudar o PE à medida que os itens lexicais e gramaticais perderam gradativamente sua centralidade e passaram a ser mobilizados em função dos gêneros textuais trabalhados e das tarefas propostas. A preocupação com o conteúdo cedeu lugar a uma aula que foi flexibilizada para permitir a preparação e execução de atividades de aprendizagem com foco em tarefas, respeitando os tempos de aprendizado de nossos aprendizes e buscando contemplar, na medida do possível, a variedade de estilos de aprendizagem que foram aos poucos sendo identificados. O novo PE⁵⁰, harmonizado com as nossas novas concepções de ensino-aprendizagem de línguas, nos abriu o caminho para um trabalho de produção de MDs que começaria a refletir a nossa proposta de ensino-aprendizagem de LE (inglês).

Nós não tínhamos esse entendimento no início de nossa pesquisa, mas as dificuldades resultantes da discrepância entre nossa intenção de ministrar aulas comunicativas e o fato de termos em mãos um plano de ensino que seguia princípios não-comunicativos nos levaram a perceber que o PE de 2009 restringia nossas ações. Por isso, antes de criarmos quaisquer outros MDs, nos decidimos por repensar o PE. Isso nos levou, entre outras ações, a reler e redescobrir os PCNs, trabalho que nos trouxe a grata surpresa de confirmar que estávamos amparados

⁵⁰ Uma cópia do novo PE está disponível no Apêndice 3; uma cópia do antigo PE está disponível no Apêndice 2.

pedagogicamente.

Coube então nos perguntarmos: se os PCNs amparam o ensino comunicativo de línguas, porque convivíamos com um PE de base estrutural? Encontramos as seguintes respostas: 1) nos faltou clareza conceitual e tempo hábil em 2009 para fazermos as modificações que fomos capazes de realizar em 2010; 2) tínhamos, à época, informações limitadas sobre o curso e nosso público-alvo, o que nos levou a fazermos escolhas conservadoras; 3) não tínhamos a percepção que temos hoje de como um PE afeta a ação pedagógica do professor.

O novo PE elaborado em 2010 tornou-se nossa primeira tentativa de transformar nosso plano de ensino em uma plataforma aberta – para utilizarmos um termo da informática – na qual estivesse permanentemente contemplado um espaço para mudanças e adaptações dentro de um plano mais geral. Como exemplo, as três grandes tipologias de estilos (sensoriais, cognitivos e de personalidade) foram nele abrigadas para serem mobilizadas sempre que averiguarmos a presença dos estilos na sala de aula.

Com esse novo plano de ensino em vigor, todas as turmas, mesmo as que já haviam tido aulas de inglês, partiram do mesmo ponto, no sentido de que a primeira atividade a ser feita e o primeiro gênero textual a ser trabalhado foram os mesmos para todos os aprendizes. Abrimos espaço, no entanto, para que o ponto de chegada pudesse ser diferente para cada uma das turmas em função dos conhecimentos e experiências prévias, do ritmo de aprendizagem e do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes em cada grupo.

3.4 Análise dos MDs e sua utilização pelos aprendizes

Na pesquisa empírica que realizamos antes de iniciarmos o trabalho de produção de MDs, não encontramos, à época, materiais didáticos disponíveis para o ensino-aprendizagem de língua inglesa voltados para nosso público-alvo⁵¹, isto é, aprendizes adultos de um curso de informática que estivessem nas fases iniciais de aprendizagem de LE (inglês). Os materiais existentes tinham como alvo aprendizes que já possuísem uma base de conhecimentos gerais em língua inglesa equivalente ao nível intermediário.

⁵¹ Essa discussão foi feita por nós na Justificativa.

Constatamos que é a partir do nível intermediário de proficiência que os cursos regulares de inglês ministrados em institutos de idiomas oferecem aos seus estudantes a possibilidade de focalizarem suas atenções em conteúdos específicos como, por exemplo, inglês para informática. Assim, os aprendizes que se encontram no nível elementar ou iniciante de aprendizagem de LE (inglês) não são atendidos em suas necessidades caso queiram ou precisem começar um curso que enfatize situações comunicativas próprias do mundo da informática desde as fases iniciais do processo de aprendizagem. Diante dessas constatações, entendemos que a produção de MDs era um caminho possível para podermos atender às necessidades de nossos aprendizes.

Como observa Gottheim (2007, p. 23), produzir MDs levou-nos a exercitar a nossa capacidade reflexiva e crítica a partir de um novo ponto de vista. Para a autora, é importante que os professores de línguas (re)pensem seus papéis sociais de autor e professor. Em nosso entendimento, o professor é autor ou co-autor de cada uma das aulas que ministra, mesmo que utilize MDs produzidos por outra pessoa. Também entendemos como manifestação de autoria todo e qualquer trabalho de edição (recorte, colagem, acréscimos etc) realizado pelo professor sobre o LD ou outros materiais de ensino que utiliza. Nosso envolvimento em todas as fases da produção, da idéia inicial ao produto final, mudou o nosso olhar e nos levou a:

1. Agir sobre o MD, em oposição a reagir sobre LDs ou outros materiais já prontos;
2. Fazer escolhas e assumir riscos e responsabilidade por nossos erros e acertos.
3. Entender melhor os caminhos percorridos pelos produtores de LDs (como decorrência do item 2);
4. Criar e afirmar nossa capacidade produtiva;
5. Ganhar independência e autonomia (em decorrência do item 4);
6. Compreender princípios de ensino-aprendizagem de línguas fundamentados teoricamente por meio de nossas leituras e reflexões, e confirmados em nossa prática nos momentos da produção dos MDs e da verificação dos resultados de sua utilização na sala de aula;
7. Enxergar a nós mesmos como membros de uma comunidade de

professores-pesquisadores e professores-produtores (tanto de pesquisa, quanto de materialidades decorrentes das nossas pesquisas), o que nos fez repensar nosso local social na Academia e na escola.

No contexto específico desse trabalho de pesquisa, foi de fundamental importância observar e analisar o desempenho dos participantes e os resultados por eles obtidos (LEFFA, 2003, p. 18). A gravação em vídeo das aulas ministradas nos permitiu repensar idéias advindas de nossa observação participante. Oferecemos a seguir uma descrição e algumas reflexões que fizemos sobre excertos das aulas gravadas em vídeo, buscando evidenciar o que os aprendizes fizeram, de fato, a partir das tarefas e MDs apresentados.

MD nº 1: Vídeo-Carta

O primeiro material didático apresentado aos participantes no segundo semestre de 2010 foi uma vídeo-carta, ou *video letter*. Esse produto é um vídeo caseiro gravado por nós, com duração de 29 segundos. Nele, três professores – a de Língua Portuguesa, a de Artes e o de Língua Inglesa – apresentam-se em inglês e dizem seus nomes, idade e atuação profissional⁵².

Esse vídeo foi apresentado aos aprendizes como amostra do tipo de produto final esperado deles como primeira atividade proposta no segundo semestre de 2010 para a disciplina LE (inglês). Eles também foram informados de que essa atividade seria contabilizada para efeito de avaliação bimestral.

A escolha da vídeo-carta como o primeiro material a ser trabalhado em sala de aula no início do semestre teve por objetivo:

1. Refletir as mudanças feitas no plano de ensino para o segundo semestre de 2010, no qual os professores de LEs (inglês e espanhol) da instituição explicitaram sua opção por: 1.1) gêneros textuais e temas geradores, como são propostos nos textos dos PCNs para LEs; 1.2) ensino comunicativo de línguas; e 1.3) análise das necessidades dos aprendizes, como informada pelas teorias de ensino de línguas para fins específicos

⁵² A vídeo-carta dos professores pode ser vista no sítio eletrônico You Tube, no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=Oi2CMKwWsys>. As vídeo-cartas produzidas pelos aprendizes não foram disponibilizadas devido ao compromisso de sigilo assumido pelo pesquisador no documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, que está no Apêndice nº 1.

(ELFE);

2. Explicitar que o foco do trabalho do semestre estaria na produção oral, diferentemente dos semestres anteriores, que tiveram foco na compreensão e produção de textos. O foco na oralidade também reflete nossa crença de que o ELFE não se prende às visões estereotipadas de um passado recente, no qual o ensino instrumental de línguas restringia-se ao desenvolvimento da habilidade de leitura de textos escritos;
3. Quebrar a rotina, já prevista pelos participantes, de que na primeira aula de cada semestre gasta-se muito tempo com apresentações – dos aprendizes, do professor e dos planos de ensino e de aulas –, sobrando pouco ou nenhum tempo para que o trabalho a ser desenvolvido no semestre seja revelado e, de fato, comece. Consideramos muito importante que o professor conheça seus aprendizes, mas esse é um processo que deve ser desenvolvido durante o semestre. Além disso, nós já havíamos ministrado aulas em semestres anteriores para as duas turmas de participantes da pesquisa, então não faria sentido realizar a tradicional rodada de apresentações.

Evolução do Trabalho e Prazos de Entrega

O prazo estipulado por nós para que as duas turmas completassem a atividade com o gênero textual vídeo-carta foi de 2 aulas de 45 minutos, incluída a aula em que o material foi apresentado. A apresentação da Vídeo-Carta e os esclarecimentos e atividades desenvolvidos em sala foram gravados em vídeo para servirem de insumo às reflexões feitas nesse trabalho de pesquisa sobre a adequação do MD a essa proposta de ensino. A seguir, apresentamos como essa proposta se traduziu na prática da sala de aula em cada uma das turmas analisadas.

Atividade/Tarefa: produção de uma vídeo-carta (*video letter*)

Turma: PROEJA 5

Disciplina: Inglês 4

Duração: 2 aulas de 45 minutos, totalizando 90 minutos.

Essa aula marcou o retorno de um período de três semanas de férias. A sala de aula a nós designada pela secretaria da escola era diferente das que havíamos utilizado em semestres anteriores nas aulas de LE (Inglês) e LM: estávamos agora na sala de manutenção de computadores, que é diferente do laboratório de informática, no sentido de que os computadores dessa sala estão abertos e disponíveis para os aprendizes estudarem sua arquitetura interna. Todas as máquinas estavam desligadas e não podiam ser utilizadas para nenhuma outra atividade que não fosse relacionada às disciplinas-núcleo do curso de manutenção e suporte em informática.

O novo ambiente parece ter contribuído para a dispersão dos aprendizes nessa primeira aula⁵³. Também foi contraproducente o tempo gasto (quase 15 minutos) para fazermos com que todo o equipamento – *notebook*, caixas de som e *datashow* – estivesse funcionando adequadamente. Além disso, a turma estava agitada com a possibilidade de realizarem, no final de semana, uma visita técnica a um evento de informática numa cidade próxima⁵⁴.

Com tantas distrações, começamos de forma um tanto apressada a explicar, na LM, a tarefa que deveria ser desenvolvida e finalizada nesse mesmo dia. Confiamos no fato de que uma atividade bastante similar havia sido realizada por essa mesma turma dois semestres letivos anteriores. Acreditamos que a mera exposição dos aprendizes aos itens lexicais (texto falado pelos professores) presentes no insumo apresentado (uma vídeo-carta gravada por três dos professores da turma, incluindo o pesquisador) seria suficiente para reativar-lhes a memória e prepará-los para executarem a atividade com relativa facilidade. Não foi bem isso o que aconteceu.

Duas participantes, A4 e A7, começaram a trabalhar juntas para preparar suas falas. Buscaram, primeiramente, escrever o texto que depois fariam e que consistia em dizerem seus nomes, suas idades e suas profissões. O mesmo procedimento foi adotado pelos demais colegas. Ao perceber essa situação, argumentamos com elas que, como as falas eram curtas e o vocabulário era conhecido, elas poderiam dispensar as anotações por escrito e partir diretamente para os ensaios orais. A resposta silenciosa das aprendizes foi continuarem a fazer

⁵³ Conseguimos, duas semanas depois, mudar definitivamente para uma sala de aula comum e lá ficamos até o final do semestre.

⁵⁴ A viagem acabou sendo cancelada porque não havia tempo hábil para finalizar seu planejamento.

suas anotações. Optamos por deixá-las trabalhar à vontade com o procedimento que haviam escolhido, já que nesse primeiro dia de aulas ainda não havíamos feito nenhuma discussão sobre os estilos de aprendizagem, o que só estava previsto para acontecer na aula da semana seguinte.

A5 pediu mais tempo para ensaiar sua fala e A4 disse que não sabia falar. Encorajamos A5 para que repetisse várias vezes sua fala. Revisamos oralmente seu texto e orientamos seu ensaio enquanto aguardávamos que ele se sentisse psicologicamente pronto para a gravação. As instruções quanto ao que deveria ser observado na preparação do texto foram todas fornecidas pelo professor na LM. Todos os aprendizes tiveram suas frases modeladas pelo professor em termos de vocabulário e pronúncia.

Numa tentativa de fornecer insumo auditivo, optamos pelo procedimento⁵⁵ de repetir as palavras e frases quantas vezes fossem necessárias para que eles as compreendessem, e nos limitamos a escrever no quadro apenas o suficiente para tirar dúvidas, como as de A2, que não conseguia visualizar quantas palavras havia na frase que descrevia sua profissão, *I'm an admin assistant*. Entendemos, durante o processo, que o fato de modelarmos a frase já com as elisões deixou A2 perdida. Essa estranheza da aprendiz quanto às elisões ficou evidente em sua gravação em vídeo, na qual ela optou por falar as palavras separadamente.

Fomos surpreendidos com os pedidos dos aprendizes para traduzirmos os nomes de suas profissões, entre elas *agente de endemias* e *assistente de informática* – em vez do tradicional técnico em informática. Os dicionários escolares que tínhamos à mão não foram úteis e nossa opção, no segundo caso, foi oferecer a tradução *computer technical assistant*⁵⁶. Já no primeiro caso, a aprendiz que solicitou a tradução nos informou que em seu ambiente de trabalho a expressão utilizada era *combate a endemias*. Para realizarmos essa tradução, levamos em conta o fato de que, culturalmente, os falantes de língua inglesa optam por termos que se aproximem da fala popular, como acontece no caso dos oftalmologistas que são chamados por seus pacientes de *eye doctors*. Além disso, na língua inglesa fala-se em controle e não em combate a doenças. De posse dessas informações, e

⁵⁵ O termo procedimento é utilizado nesse capítulo em substituição ao termo estratégia(s), pelos motivos explicados em 2.6.

⁵⁶ A dificuldade de A5 ao pronunciar os três vocábulos juntos nos fez sugerir que ele reduzisse sua fala para *computer assistant*.

explicando-as na LM para a aprendiz, optamos pelo vocábulo doença (*disease*) em vez de epidemia e sugerimos a tradução *disease control agent*.

Os demais aprendizes também nos perguntaram como deveriam dizer suas profissões em inglês: dona de casa (*housewife*), assistente administrativa(o) (*admin*⁵⁷ *assistant*) e eletricista (*electrician*). Fornecemos todas essas informações apenas oralmente, na intenção de enfatizar o trabalho com a oralidade que estávamos nos propondo realizar nesse bimestre letivo e também para evitar que nossos aprendizes se confundissem caso tentassem pronunciar as palavras a partir dos sons da LM.

Após modelarmos a frase *I'm a housewife*, A7 comentou com A2 que o professor falava muito rápido. Nossa opção de modelarmos as frases já com as elisões provocou dúvidas nos aprendizes e tirou-os da zona de conforto de suas experiências prévias com repetição apenas de palavras isoladas, em vez de orações ou frases completas. Além disso, ao virar-se para comentar com A2 a velocidade da fala do professor, A7 dispersou sua atenção e não fez mais a modelagem da frase que repetíamos na tentativa de ajudá-la.

Acabamos optando, minutos depois, por escrever no quadro os nomes de todas as profissões dos aprendizes, tomando o cuidado de pronunciá-las em voz alta para que todos os participantes pudessem repeti-las. Eles continuaram a tirar dúvidas sempre a partir das frases elaboradas primeiramente por escrito na LM e só então as traduziam para a L-alvo, com o nosso auxílio.

Aproveitamos a dificuldade que todos da turma apresentaram com relação à pronúncia para mostrarmos o endereço eletrônico⁵⁸ de um dicionário monolíngue que oferece ao usuário a possibilidade de digitar uma palavra, ler sua definição na L-alvo e ouvi-la em inglês britânico e/ou norte-americano com um clique do *mouse* na respectiva bandeira. Demonstramos o uso dessa ferramenta com o vocábulo *electrician*, que havia sido solicitado por A6. A quantidade de palavras cognatas na definição do vocábulo nos permitiu revisar procedimentos de leitura e inferência que havíamos trabalhado com essa turma em semestres anteriores. Essa demonstração não foi, porém, suficiente para evitar a dispersão e a desatenção da turma.

⁵⁷ Esta versão informal do vocábulo *administration* já foi incorporada a dicionários como o *Longman Dictionary of Contemporary English* e pode ser verificada no endereço <http://www.ldoceonline.com/dictionary/admin>.

⁵⁸ O endereço eletrônico é www.thefreedictionary.com

Voltamos, então, nossas atenções para A4, que continuava com dúvidas de como se apresentar como *agente de combate a endemias*. Repetimos para A4 nossa explicação anterior, dessa vez acrescentando à repetição oral o procedimento de fazer anotações no quadro à medida que tentávamos tirar suas dúvidas. Ela primeiramente entendeu que deveria se apresentar dizendo *I'm a disease control* e, após nossas explicações, passou a dizer *I'm a disease control agent*. Fizemos várias repetições dessa frase em voz alta, para que ela e seus colegas ouvissem e tentassem repetir. As anotações que fizemos no quadro incluíram sublinhar as sílabas tônicas, enquanto as elisões foram indicadas somente oralmente. A4 concluiu sua tarefa na 10ª tentativa, ainda com uma certa dificuldade na pronúncia e tonicidade das palavras. Acreditamos que o fato de gravar olhando para o texto que havia escrito contribuiu para as falhas apresentadas. Por outro lado, ela não conseguia fazer a gravação apenas pelo reconhecimento auditivo.

A5 concluiu com êxito sua gravação na terceira tentativa, seguido por A2 que precisou somente de duas oportunidades. A1 fez oito tentativas e optou por ceder sua vez a uma colega, para que pudesse ensaiar novamente, concluindo sua tarefa na 10ª tentativa. Ao término de sua primeira gravação, A6 comentou: “Não ficou bom, não” e concluiu a tarefa na segunda tentativa.

A7 foi a única aprendiz da turma a não concluir sua tarefa. Retirou-se da sala, silenciosamente, após a 7ª tentativa. Voltou, porém, antes do término da aula. No que se refere às suas várias tentativas de gravação, A7 apresentou dificuldade em ordenar as palavras sintagmaticamente, geralmente esquecendo-se de um ou outro vocábulo; e parou uma de suas falas para comentar, na LM, que não conseguia pronunciar o numeral 38 em inglês para poder dizer sua idade. Mas o que mais chamou nossa atenção foi seu grau de ansiedade e suas reações, como quando enxugou o suor do rosto na sexta tentativa e quando, na sétima, riu com nervosismo, esfregou as mãos e levantou-se da cadeira de gravações, dando um suspiro ao sentar-se em sua carteira. A5 sentou-se ao seu lado para ajudá-la a ensaiar, mas foi nesse momento que ela decidiu sair da sala. Enquanto estava fora, suas colegas A2 e A4 nos explicaram que ela é muito ansiosa e, quando não consegue concluir uma atividade, em qualquer disciplina do curso, sai para ir ao banheiro, chora e então volta à sala, após lavar o rosto. Essa explicação das colegas tornou evidente e urgente a necessidade de trabalharmos os filtros afetivos e as estratégias afetivas e

sociais com A7 nas aulas seguintes.

Com o tempo que sobrou no final da aula, começamos a explicar para os aprendizes um dos projetos seguintes, que chamamos de *classroom language*. Tratava-se de um trabalho de organização visual, na forma de cartazes, e prática oral, com exercícios de repetição e prática contextualizada, de uma certa quantidade (ainda não definida) de frases prontas para facilitar e incentivar a comunicação em LE (Inglês) dos participantes entre si e com o professor na sala de aula. Para exemplificar, explicamos e escrevemos no quadro as frases “*good evening*”, “*good night*”, “*sorry, I’m late*” e “*excuse-me*”. Esse trabalho, porém, só seria retomado posteriormente.

O ritmo de trabalho foi lento durante toda a aula. Os participantes pouco cooperaram uns com os outros e não se lembravam – A6 foi a única exceção – do que haviam estudado sobre nomes, idades e datas dois semestres antes, quando apresentaram um trabalho sobre celebridades do mundo da informática. O áudio da vídeo-carta a eles apresentada e nossa modelagem oral foram as fontes de insumo linguístico. As constantes falhas no equipamento – incluindo a má qualidade de reprodução das caixas de som – também colaboraram para quebrar o ritmo da aula e dispersar a atenção deles. Ao revermos a aula na gravação em vídeo não tivemos dúvidas de que a cada falha técnica, quando voltávamos nossa atenção para o equipamento, perdíamos o contato visual e o elo entre professor e aprendizes.

A intenção de nortear o ensino pela abordagem comunicativa pareceu sucumbir, pelo menos nessa primeira aula, ao método de tradução da LM para a L-alvo. O resquício comunicativo da aula estava no esforço de levar os aprendizes a construírem uma breve apresentação de si mesmos na LE. A personalização das falas nos pareceu ser o ponto mais positivo da tarefa proposta, porque manteve os aprendizes motivados para vencerem suas dificuldades e medos com relação aos aspectos segmentais e supra-segmentais da fala e concluírem a gravação em vídeo.

Nossas observações nos levam a entender que as competências mínimas ainda não estão consolidadas nesse grupo de aprendizes. A eles faltam os conhecimentos prévios e o “mínimo de formação linguística” (ver 2.2) necessário para que realizem com tranquilidade a tarefa proposta. A constatação do que lhes falta é, porém, uma informação valiosa para o trabalho contínuo de análise de necessidades de aprendizagem. Ao verificarmos a falta de conhecimentos e

habilidades do aprendiz, podemos realimentar o trabalho de análise de necessidades e propor novas atividades com maior foco nos insumos linguísticos no intuito de preparar o aprendiz para que possa, posteriormente, fazer uma nova tentativa de realizar uma tarefa similar.

Atividade/Tarefa: produção de uma vídeo-carta (*video letter*)

Turma: PROEJA 4, Disciplina Inglês 3

Duração: 2 aulas de 45 minutos, totalizando 90 minutos

OBS: trabalho não concluído na duração prevista

Começamos a atividade explicando à turma que a câmera de vídeo ficaria ligada para gravar toda a aula. Isso deixou alguns participantes desconfortáveis e outros curiosos.

Procedemos então à explicação da atividade e do gênero textual (vídeo-carta) que deveria ser produzido. Ao informarmos aos aprendizes que eles deveriam, em suas falas, dizer seus nomes, idades e profissões, fomos imediatamente interrompidos pelas mulheres que, entre demonstrações de preocupação e brincadeira, nos questionavam se era realmente necessário informar a idade. Reconhecemos nessa situação a questão cultural que vigora em nossa sociedade e que provoca nas mulheres adultas reações de constrangimento e aversão com relação a revelarem suas idades em público. Respondemos, então, que elas poderiam, nesse caso, informar suas “idades artísticas”.

Explicamos que o foco do processo de ensino-aprendizagem nesse segundo semestre de 2010 estaria na oralidade, ou em “pôr a galera para conversar”, como disse o participante A2. “Caminhem, consultem os colegas, anotem” foram as primeiras sugestões de procedimentos de aprendizagem que fizemos à turma para que eles comesçassem a se organizar para executarem a tarefa. Também sugerimos que montassem suas falas diretamente na L-alvo, proposta que foi recusada pela maioria dos aprendizes, que sugeriram primeiro escrever as frases na LM para depois traduzi-las para a LE e posteriormente realizarem os ensaios para a gravação.

Nossas sugestões partiam do nosso entendimento de que nossos aprendizes deveriam arriscar-se para perder o medo de errar, tentar construir significados e

trabalhar coletivamente, buscar aprender a aprender a LE utilizando-se da própria língua-alvo, ainda que seus conhecimentos fossem reduzidos. As reações dos alunos confirmaram o que já havíamos discutido anteriormente (ver capítulo 2) sobre as diferenças de entendimento entre professor e aprendizes sobre o que acontece (ou pode acontecer) na sala de aula de línguas.

Como as aulas sobre estilos e estratégias de aprendizagem estavam previstas para acontecer somente nos encontros seguintes, adotamos o mesmo procedimento empregado na turma do 5º período e resolvemos não começar nenhum trabalho antecipado de reflexão sobre o assunto. Dessa forma, os participantes mobilizaram os procedimentos que lhes eram habituais e com os quais se sentiam mais confortáveis.

É importante observar, de forma retrospectiva, que no segundo semestre letivo de 2009 essa mesma turma realizou uma atividade similar à de seus colegas do quinto semestre, fazendo pequenas apresentações orais sobre celebridades do mundo da informática, utilizando vocabulário e estruturas muito parecidas às que seriam necessárias para produzirem a vídeo-carta. Naquele semestre, como nesse, sugerimos que eles trabalhassem já na L-alvo, buscando textos autênticos na Internet com as informações biográficas de que precisavam, isto é, nome completo, profissão, data e local de nascimento das celebridades apresentadas. A maioria dos aprendizes optou, no entanto, por buscar informações na LM, para então processá-las em tradutores eletrônicos e a partir daí construir suas apresentações, o que gerou algumas confusões semânticas e trabalho adicional de revisão e correção dos textos. A crença de que a aprendizagem da L-alvo deve acontecer a partir e por meio da LM é muito forte nessa turma. Também ficou evidente a falta de competências mínimas nesse grupo de aprendizes, incluindo a capacidade de transferirem conhecimentos e experiências prévias para serem aplicados em novas atividades similares.

Quatro participantes – A4, A5, A9 e A13 – formaram um grupo para tentar produzir suas falas. A10 e A11 formaram duplas, o que também foi feito por A6 e A14. Os homens – A2, A7, A12 e A15 – não se agruparam nem com as mulheres, nem entre si, nesse primeiro momento. A7, que foi um aprendiz bastante falante e participativo em nossas aulas de LM em semestres anteriores, permanecia isolado e calado enquanto folheava seu dicionário bilíngue de bolso. Além disso, A1 e A16

não estavam presentes à aula.

A2 foi quem mais comentários e perguntas fez nessa fase inicial. Espantou-se ao ouvir que teria que falar inglês na sala e reagiu de forma brincalhona com um “eu não dou conta⁵⁹”. Logo depois, disse que precisaria de um dicionário. Respondemos que a solicitação do dicionário era legítima e aproveitamos para dizer à toda a turma que, da mesma forma que A2, eles também iriam descobrir do que necessitavam à medida que fossem se envolvendo com o trabalho.

A11 comentou que não havia mais dicionários disponíveis na sala naquele momento – uma falha nossa também, já que não tínhamos dicionários conosco e a biblioteca estava fechada justamente nessa noite. “O professor pode dar uma forcinha”, lembrou A2, enquanto A9, que desejava tirar uma dúvida de seu grupo, logo nos perguntou: “P1, como é que se escreve TER em inglês?”. Em vez de responder, devolvemos a pergunta a A9 e seu grupo, porque já havíamos trabalhado esse tema (auto-apresentação oral) em semestres anteriores. “Não, ninguém lembra não” foi a resposta que recebemos de A9.

Levantando-se de sua carteira, A2 formou um grupo com A6, A8 e A14. Logo em seguida, A15 aproximou-se de A7 para trabalharem juntos. Apenas A12 continuou trabalhando sozinho. Nesse momento, as duplas e grupos já haviam se engajado em procedimentos do tipo reler em seus cadernos as anotações feitas nas aulas ministradas nos semestres anteriores e tirar dúvidas uns com os outros.

Os dois grupos formados por quatro integrantes voltaram a nos perguntar, dessa vez juntos, como dizer o verbo TER em inglês. Fomos, aos poucos, levando esses oito participantes a entenderem que não utilizariam o verbo TER em inglês para expressarem suas idades. Chegamos, finalmente, à frase “*I’m ___ years old*”. Alguns deles riram (mas não entendemos o motivo), todos anotaram a frase e A2 repetiu “*I’m*” várias vezes para si mesmo, enquanto repassava a A8 suas anotações.

A6, de pé, copiou em seu caderno tudo o que seus três colegas de grupo haviam escrito. Todos compararam suas anotações entre si. Do outro lado da sala, o grupo formado por A4, A5, A9 e A13 falava alto e debatia acaloradamente. Optamos por não interferir nessas conversas entre os membros dos grupos e aguardamos o momento em que seríamos novamente chamados para esclarecer alguma dúvida. A dificuldade que mais gerou consultas ao professor foi a pronúncia dos numerais,

⁵⁹ Ver o trecho “o medo de fracassar” na seção 3.2.

principalmente o fonema /θ/ do “th” para aqueles cujas idades estavam entre os 30 e os 39 anos.

Estávamos com quase seis minutos de aula em andamento e continuávamos tentando fazer o equipamento eletrônico funcionar para podermos mostrar à turma a vídeo-carta dos professores. Saímos da sala para pedir ajuda a um professor de informática e deixamos os participantes momentaneamente trabalhando sem nossa supervisão. Voltamos um minuto depois mas, mesmo recebendo auxílio técnico, só conseguimos começar a apresentar o vídeo quando já eram decorridos 21 minutos de aula.

Com o equipamento funcionando, exibimos várias vezes a vídeo-carta dos professores. Os aprendizes reagiram de formas diferentes cada vez que repetíamos as falas gravadas em vídeo. Após a primeira exibição, os participantes disseram que não haviam entendido nada. Acreditamos que a má qualidade das caixas de som foram em parte responsáveis por essa dificuldade inicial. Por isso, informamos que eles teriam a oportunidade, em outra aula, de ouvirem novamente a gravação, individualmente, com o auxílio de fones de ouvido⁶⁰.

Ao finalizarmos a segunda exibição, A9 disse que a única coisa que havia entendido era o sobrenome de P2, a professora de português. Após a terceira exibição, A9 disse que o vídeo tinha “uma mistura de inglês com português”. O vídeo continha o seguinte texto:

P2: Hi, my name is XXX, I'm 42 years old and I teach Portuguese language.
P3: Hello, my name is XXX, I'm an art teacher.
P1: Hi, I'm XXX, I'm 40 years old and I'm a language teacher here at YYY.

Ao repetirmos o vídeo mais duas vezes, perguntamos se os participantes conseguiriam falar o que tinham ouvido. Solicitamos, também, que apontassem o que havia de comum nas falas dos três professores, o que gerou o seguinte diálogo:

(P1 exhibe o vídeo pela 3ª vez)
A9: Só sei que é uma mistura de inglês com português, que ‘empetecou’⁶¹ tudo.

⁶⁰ A prática de audição com fones de ouvido já havia sido feita com sucesso em semestres anteriores, quando tínhamos horários disponíveis para utilizar o laboratório de informática, o que não foi o caso nesse segundo semestre de 2010.

⁶¹ Empetecar: atrapalhar, causar confusão. Nota do autor: É um significado bastante diferente do encontrado em dicionários como o Houaiss e o Michaelis, que oferecem as acepções ‘embelezar’ e ‘enfeitar’.

P1: Foi?
 AA: (risos).
 P1: Vamos analisar agora o que cada um fez ali? Vamos lá?
 (P1 exhibe o vídeo pela 4ª vez)
 A9: Eu só sei a profissão da P2.
 P1: Ah, é?
 A9: É.
 P1: *Can you repeat that?* Dá para repetir o que ela falou? Alguma coisa? (Aprendizes fazem movimento de 'não' com a cabeça). O que vocês percebem do que os três falaram?
 A9: Todos os três falaram os nomes, né?
 P1: Isso. Como é que esse nome foi falado?
 A9: Em português!
 P1: Em português?!?
 A9: Foi. Da P2 foi 'não- sei-o- que-lá' e [sobrenome de P2]. Da outra [P3] foi 'não- sei-o- que-lá' e [sobrenome de P3].
 AA: (falamos ao mesmo tempo. Há burburinho na sala. A2 tenta esboçar uma explicação e P1 pede que a turma o ouça).
 P1: Olha a observação de A2...
 A2: Ela falou em inglês mas, presta atenção, porque em inglês e português o nome não muda.
 A9: Ah, então! Os nomes são falados em português.
 A2: Ela falou em inglês.
 A9: Resolveu a mesma coisa. (AA riem, incluindo A2).
 P1: O que ele [A2] está dizendo? Você disse que ela falou português... ela não falou português. Ela falou o nome dela e o nome dela é o nome dela em qualquer lugar do Planeta. Seu nome é o seu, tá? O que vai mudar, às vezes, é a pronúncia do seu nome, por causa do sotaque, ou porque se a pessoa ouve o nome e o seu nome é falado com um som que não tem na outra língua, então a pessoa vai tentar aproximar do que ouviu. Certo? Mas nomes não se traduzem e nomes não mudam, certo? Fora isso, ela falou português ou inglês?
 A9: Inglês!
 P1: Pronto. Né? Então... e aí alguém disse que ela se apresentou, falou o nome, né? E aí, como é que a gente faz isso? Como é que ela fez isso? O que a gente pode aproveitar do que ela fez, do que elas fizeram, pra fazer também? Dá uma olhada.

Exibimos o vídeo então pela 5ª vez, dessa vez pausando ao final de cada oração. Os aprendizes começaram a esboçar um entendimento das palavras que estavam na gravação, mas continuaram reclamando que os professores falavam muito rápido. Resolvemos sugerir um novo procedimento:

P1: Então... uma estratégia⁶² que vocês podem usar é isolar o que vocês já sabem... então você escutou "I" ... o que vocês conseguiram escutar? Hmm? Isso. Você já sabe o nome dela... então agora você separa isso que você já sabe, e você vai se concentrar no que você não sabe, tentar isolar isso... porque se você continuar batendo na tecla do que você já sabe, você vai continuar não sabendo a outra parte. Certo? Então... já sabemos o nome e o sobrenome dela. Agora vamos nos concentrar na 1ª parte, porque o nome e o sobrenome foi a última coisa que ela disse. O que ela falou antes? Será que foi 'Hello'? Foi 'Hi'? Como é que é? Ela falou um deles,

⁶² Nessa 1ª aula do segundo semestre de 2010 ainda utilizávamos o termo *estratégia* para o que hoje entendemos como um *procedimento*.

né? Então vamos lá.

(P1 repete apenas a primeira oração de P2, isto é, “Hi, my name is XXX”, e pausa o vídeo.)

Os participantes conversam entre si, debatendo o que pode ter sido dito no vídeo. Alguém na sala reclama que P2 fala tudo ‘misturado’, isto é, de uma forma que eles não conseguem separar. Esses aprendizes, assim como seus colegas do quinto período, parecem ter tido experiências prévias nas quais identificavam apenas palavras isoladas, e nunca orações ou períodos completos. Mesmo assim, alguns deles tentaram reproduzir o que pensaram ter escutado:

P1: Então, aí tem ‘Hi’, tem [nome e sobrenome de P2] e tem alguma coisa no meio...

AA: My name!

P1: É isso? Vamos ver se é isso?

(P1 repete apenas a 1ª oração dita por P2, e AA comemoram o acerto.)

P1: Listen...

A9: Hmm, tem um “is” aqui, ó (e aponta com o dedo o local onde a oração com “is” está escrita no caderno). Ela falou! (e aponta o dedo para a projeção do vídeo na parede da sala).

P1: Listen (ia repetir o trecho mais uma vez, mas pára e acompanha o debate dos participantes).

A9: “Is”. Nós esquecemos do “is”. Acabei de corrigir aqui.

P1: Hmm... very good. Repeat, then.

A9: (conversando com as colegas). Não, nós esquecemos de falar, por isso é que o professor está ‘pegando no pé’. (A9 começa a rir).

A13: Mas antes a gente não estava entendendo o que ela (P2) estava falando...

P1: Exatamente, A9 foi ‘em cima’⁶³, por isso é que eu estou ‘pegando no pé’, faltou alguma coisa. Mas o que a gente fez aqui agora? Então... vocês identificaram algumas coisas primeiro, aí o ouvido [se] acostumou, depois acharam alguma coisa no começo e ficou faltando alguma coisa no meio. Dois grupos aqui já descobriram o que é que está no meio. Os dois [grupos] de cá, já sabem? Hmmm? *Sorry?* Aqui tem uma pessoa nesse grupo, pelo menos uma naquele grupo lá que já sabe o que é a frase⁶⁴ toda. E esses dois [grupos] de cá? Hmm? E aí? Vamos lá no fundo (reajusta o zoom da câmera para captar a imagem do grupo que está no fundo da sala).

P1: *Girls? A9? Say that, please?*

(A9 começa a rir e não responde).

A9 e A4: traduz, professor.

P1: *Say that, say it.*

A4: É pra você falar (aponta para o texto no caderno) ... *my name...*

P1: say it...

(A9 faz gesto negativo com a cabeça. P1 reajusta o zoom da câmera para mostrar A8, que está em outro grupo. A8 é pega de surpresa e fica tímida diante da câmera).

A8: É pra falar o que P2 falou?

P1: *Yes!*

⁶³ Ir em cima: ir ao centro da questão.

⁶⁴ Não era a frase toda mas, sim, a oração toda.

A8: Com o meu nome, ou com o dela?
P1: Listen (e exhibe o trecho novamente)
A8: *Hi, my name is A8.*
P1: *OK, repeat what she (P2) said.*
A8: *Hi, my name is P2.*
P1: *And what's your name?*
A8: A8
P1: Good. Repeat that part (e aponta para o vídeo projetado na parede)
A8: *Hi, my name is A8*
P1: *No.*
A8: *Dela? Hi, my name is P2.*
P1: (olhando para A8) *OK?* (olhando para o restante da turma) *OK? Can you repeat that? A9?* Ok, agora fazendo o que A8 fez, mudando pro [nome] dela.
A8: Tira a câmera daqui, professor, vira ela pra lá (e faz gesto com a mão). (P1 reajusta a câmera e agora focaliza os outros participantes)
P1: Hum-hum. *OK.. Hi, I'm P1...* [decide refazer sua fala] não... *Hi, my name's P1* (e aponta para A8).
A8: *Hi, my name is A8.*
A2: *Hi, my name is A2.*
A12: *É...Hi, name's it's* (e 'traduz' seu nome para o inglês. Depois ri)
P1: E aí? O que a gente tinha conversado no início? Nome não se...
A12: Ué, professor, mas é a pronúncia!
P1: Não. 'A12" é "A12" até... debaixo d'água. Listen, A12, listen (e pede a A8 e A2 que repitam suas falas).
A12: *Hi, my name is A12.*
P1: *Very good.*
A14: *Hi, my name is A14.*
A6: *Hi, my name is A6.*
P1: *Falt... deu uma escorregadinha...*
A6: *Hi...* (para a fala e não consegue dar continuidade)
P1: Listen... (olha para A6, que está desatenta)... *A6, listen...*
A6: *Hi, name's A6...*
P1: Pulou uma partezinha de novo...
(A2 e A12 tentam ajudá-la. A6 fica nervosa, tenta e para mais duas vezes, olha as anotações no caderno, até que fala na 3ª tentativa):
A6: *Hi, my name is A6.*
P1: *Very good! Yes!* (A6 sorri). *OK?* (P1 olha para o restante da turma)
A9: *Eu?*
P1: *Yes!*
A9: *Hi, my name is A9.*
P1: *OK.*
A5: *Hi.. hi...my name...is*
P1: Deu uma ida e vinda...
A5: *Foi...*
P1: *Vamos de novo.*
A5: *É hi, my name...is... A5*
P1: *OK*
A4: *Hi, my name is A4.*
P1: *OK*
A13: *Hi, my name is A13*
P1: Good. (olhando para a dupla A7 e A15) *Boys...* (confirmando que é a vez deles)... *yes...*
A7: (lendo a frase que escreveu no caderno) *Hi, my name is... A7.*
P1: *Good.*
A15: *Hi, my name...is A15*
P1: *Repeat, please.*
A15: *Hi, my name is... A15.*
P1: Hum-hum...o A15 saiu baixinho, mas deu para ouvir (A15 ri e P1 olha para a dupla A10 e A11). *Girls?*

A10: *Hi, my name is A10* ('name' sai com erro de pronúncia, mas P1 deixa passar)
P1: Hum-hum
A11: *Hi, my name A11*
P1: Faltou uma coisinha...
(um(a) participante fora do foco da camera responde): *Is!*
A11: *Hi, my name is A11.*
P1: *OK... very good...* então... primeira etapa está vencida. Agora vamos ouvir o vídeo todo... *let's listen to the whole video, e ver o que mais as pessoas falaram. Elas falam mais ou menos as mesmas coisas.*

Repetimos o vídeo por inteiro mais uma vez, seguido da repetição por duas vezes da segunda oração dita por P2. Chamamos então os participantes, um de cada vez, para utilizarem nosso fone de ouvido. Enquanto isso, continuamos o trabalho de levar a turma a pensar sobre o que havia em comum nas falas gravadas dos três professores e em que sequência e de que forma as informações solicitadas foram fornecidas. Ao terminar sua sessão individualizada com o fone de ouvido, A2 arrisca uma opinião:

A2: Professor... fala a idade e fala a profissão... o senhor ainda fala que é do [nome da escola].
P1: Isso!
AA: Ohhh!
P1: Tá melhor aí agora, né?
A2: Tá melhor... a gente abaixa um pouco [o volume].
P1: Ótimo. Mas é bom saber também, quer dizer que eu não posso contar com esse som na hora do eco.
A2: Mas é o lugar onde o senhor gravou, né, professor, porque a sala é fechada.
P1(voltando-se para a turma): Certo? Então ela disse isso lá no vídeo: *name, age, profession. OK?* E aí, vamos fazer? Você descobriu já, A2? Está resolvida a sua vida?
A2: Eu tenho que saber como é que escreve *pintor*, professor, eu estou 'caçando'⁶⁵ aqui [no dicionário] e não acho.
P1: Não 'tá achando?

Fomos ajudar A2 e constatamos que a palavra *pintor* não constava em seu dicionário bilíngue de bolso. A7 encontrou o vocábulo em seu dicionário e repassou a informação a A2. Circulamos, então, pela sala, parar atender aos aprendizes em suas carteiras e tirar suas dúvidas. Alguns participantes também se movimentaram, caminhando até nós para fazerem novas perguntas, ou até seus colegas para trocarem anotações. Aproveitamos a pergunta de um deles para fazer uma ponderação com a turma:

⁶⁵ Caçando: procurando.

P1: Olha uma pergunta interessante... O A15 perguntou aqui como é que escreve... Eu posso responder para ele agora, não tem nenhum problema, eu estava começando a falar, aí eu parei... Ahnnn... pela experiência que vocês já tem de leitura e escrita nos semestres anteriores, escrever vai dar a dica da pronúncia?

AA: Não.

P1: Não. Então como é que vocês vão descobrir como é que se fala?

A9: Ouvindo... (e ri)

P1: Ouvindo... ou... se você for escrever, você vai ter que escrever no alfabeto fonético, que a gente não estou ainda, ou... vocês podem criar uma escrita para o som. Tem gente que faz isso, né? Quem já fez isso aqui na sala? Vocês entenderam o porquê? É porque a escrita não acompanha a pronúncia, porque... não é que não acompanha, é que vocês vão querer pronunciar lendo em português. Aí não vai funcionar. Então, por exemplo, ele (A15) me perguntou como é que fala '30' em inglês. Alguém sabe? Nós já estudamos isso, lembram?

A2: Thirty.

P1: Thirty. (Algumas participantes tentam repetir e P1 olha para elas). Thirty. O melhor é fazer o que A8 sugeriu ali: memorizar o som. Thirty. Por agora, eu digo. Por agora o melhor é a gente memorizar o som. Thirty. (vários AA perguntam os números referentes às suas idades. Por fim, P1 responde a A15): Thirty-eight.

P1: Já podemos começar [a gravar]?

Fizemos antes uma primeira rodada de prática oral para que todos falassem suas idades no formato "I'm" + [numeral correspondente à idade], e uma segunda na qual eles tinham que se apresentar com nome e idade no formato "Hi, my name is XXX and I'm YY [numeral]". Nessa atividade orientamos novamente a pronúncia dos numerais. Então A2 nos interpelou novamente:

A2: Eu quero dizer que eu sou pintor. O que vem antes de 'pintor' aqui?

P1 (chamando a atenção da turma): Pergunta do A2... gente, quem pode ajudar o A2? (olhando para A2) Faz a pergunta.

A2: Tem que falar a profissão, ou não vai falar a profissão mais?

P1: Vai falar...

A9: Vai!

A2: O que eu coloco antes da profissão?

Grupo formado por A4, A5, A9 e A13: I am!

A2: De novo? *I am*?

P1: Hum-hum!

A5: É.

A2: É? Suspeitei desde o início...

P1: Certo? Vamos pegar as profissões aqui agora? (começa a fazer anotações no quadro) *I'm a teacher*. Então o que eu fiz? Eu coloquei um 'azinho' antes da profissão.

A2: E como é que pronuncia 'eu sou pintor' aqui?

P1: *I'm a painter*.

A2: *I'm pinter*.

P1: *Painter*.

A2: *Painter*.

(Alguns participantes voltam a perguntar a pronúncia de suas idades. P1 os orienta).

P1: Vamos lá... profissões! Vamos fazer uma primeira rodada. *I'm a teacher*.
A2?
A2: *I'm a painter*.
P1: *I'm a painter*.
A6: Como é que fala 'do lar'?
P1: *Housewife*.
A6: Como é que é?
P1: *Housewife* (repete mais duas vezes para A6 ouvir)
A4: Professor, fala devagar aí... a profissão só... parece que tem uma palavra aí...
P1: *I'm a teacher*.
A4, A5, A9 e A13: Fala de novo...
A13: Tem um 'azinho' antes da profissão...
P1 (apontando para A2): *I'm a painter...* (*gesticula para indicar palavras separadas*) *I'm – a – painter*.
A4, A5, A9 e A13: Ah!
P1: E quando junta, então, vai sair *I'm a painter*. Eu digo: *I'm a teacher*. (olhando para A6): *I'm a housewife*. (A6 está dispersa). *Look at me, A6... A6? I'm – a – housewife*. (P1 separa a palavra em duas diante da dificuldade de A6) *House...wife*. Sem 's' no final... *wife... Housewife* (olhando para a turma)... Tem mais alguém aqui que é dona de casa?
A9: Estudante! (AA riem)
P1: *Housewife* (repete mais 3 vezes)...só não tem esse 'plural' aí que você está fazendo. Termina no singular, *housewife*. (repete mais 4 vezes).
A14: Como digo que eu sou *bolsista*?
P1: *Scholarship* (repete 4 vezes) *student* (repete 2 vezes).
A14: *Student*?
P1: Aqui no caso todo mundo é *student*, não é? Mas no caso dela (aponta para A14), que tem bolsa, então ela é *scholarship student*. (voltando-se para A14) *Scholarship* (repete 2 vezes) *student* (repete 1 vez). (olhando para A12). A12?
A12: *I name electr* (fica confuso após essa parte)
P1: *I'm...*
A12: *I'm...*
P1: *...an...*
A12: *...an...*
P1: *...electrician*.
A12: *...eletri* (fica confuso após essa parte)
P1: *...elec...*
A12: *...elec...*
P1: *...trician*
A12: *...trician...*
P1: *... electrician...*
A12: *... electrician*.
P1 (olhando para a turma): Olha aqui, vamos destravar a língua aprendendo a falar as profissões dos colegas.
A4, A5, A9 e A13: Vamos!
P1: Então vai...*student* (repete 4 vezes)... *I'm a student*.
AA: *I'm a student*.
P1: *I'm a student*.
AA: *I'm a student*.
(A sequência se repete para *I'm a painter*, *I'm a scholarship student*, *I'm a housewife*, *I'm a credit analyst*, *I'm a handicraft artist*, *I'm a public worker*⁶⁶, *I'm a car electrician*⁶⁷)

Encerramos a aula falando sobre as falhas técnicas ocorridas no início da

⁶⁶ Nota do pesquisador: o correto seria ter dito *civil servant* (funcionário público).

⁶⁷ Nota do pesquisador: também poderia ser *I'm an auto electrician*.

sequência didática e como a intervenção do professor de informática nos ajudou a superar o problema. Anunciamos que a partir da aula seguinte começaríamos nossas discussões sobre os estilos e as estratégias de aprendizagem. Por fim, chamamos, mais uma vez, a atenção da turma para o trabalho com foco na oralidade que se iniciava nesse segundo semestre letivo de 2010 e fizemos uma sequência de perguntas e respostas sobre os seguintes tópicos:

P1: O que vocês fizeram hoje que facilitou o trabalho de vocês, até onde a gente conseguiu chegar?

A11: Ouvir a gravação.

P1: O que é que vocês consideram mais trabalhoso de fazer nessa atividade de hoje?

AA: (inaudível)

P1: (reelaborando resposta dos AA, que falaram muito baixo): Vocês não tinham o vocabulário das profissões? Ai... nem todos os dicionários oferecem o vocabulário que vocês pedem...

A2: E outra coisa, professor, talvez a gente até encontre a palavra no dicionário, mas na hora de escrever aqui [toca o próprio caderno] tem esses negócios aqui que ligam uma coisa com a outra, não é? *My name is...* se eu colocar só assim *My name* [A2] tá errado...

P1: Tá incompleto.

A2: É. *I'm a painter*, né? Se eu não colocar o 'azinho' aqui... então, quer dizer, não é igualzinho ao que você vê no dicionário que você escreve aqui... se juntar duas palavras, pode haver uma outra palavra entre, uma letrinha, ou...né?

P1: Então o que a gente pode deduzir da vantagem e da desvantagem do dicionário? Até onde o dicionário te ajuda e a partir de que ponto ele não te ajuda?

A2: Ele me ajuda para descobrir aqui o significado da palavra... eu quero achar *pintor*, achei... só que ele não me ajuda a juntar duas palavras... nem sempre eu posso pegar uma palavra lá e juntar com a outra, porque no meio tem mais alguma coisa...

A11: Ele ensina só a escrever, né, a palavra.

P1: Então vamos lá... ótima observação, isso é uma coisa que a gente precisa anotar mentalmente, inclusive para as próximas aulas, pra não... então vocês não vão mais abrir um dicionário achando que o dicionário vai ter a resposta da frase, certo? Pelo que o A2 falou aqui, você não vai mais fazer isso... quando você abrir um dicionário, você vai procurar palavras sabendo que o dicionário não vai te dar a frase que você quer. E essa frase que você quer, ela vai aparecer de que jeito? Você vai descobrir isso de que jeito? Quais são os jeitos que você fez hoje para descobrir como falar a frase? Ouvindo o vídeo, perguntando ao professor, ou... uma coisa que vocês fizeram pouco... ouvindo os colegas, porque alguns colegas descobriram...um, dois ou três colegas descobriram primeiro o que era e eles poderiam passar, bastava você... perguntar. Certo? Uma coisa que eu vou acrescentar: em aulas de *speaking*, de oralidade, é fundamental que você esteja com os ouvidos bem atentos... e vocês vão ter que controlar essa vontade que a gente tem de falar no meio da fala que está sendo dita naquele momento. Então na hora em que o som está passando, na hora em que o colega está dando uma resposta, você vai ter que segurar e ouvir... e isso, para alguns de nós, é difícil. Nós vamos discutir isso também...certo? Mas o dicionário, ele não é inútil, né? Ele te deu a palavra traduzida [...] do português para o inglês. Uma coisa que vocês podem fazer, a partir de agora, principalmente se eu trouxer um notebook, ou alguém tiver um notebook [...] com acesso à Internet, nós podemos fazer isso aqui, ó... [P1

ensina a turma a acessar o mesmo dicionário monolíngue online que foi mostrado aos colegas do quinto período. Depois comenta sobre dicionários impressos].

Durante a chamada, cinco aprendizes responderam “*present*” ou “*here*”, o que consideramos um bom termômetro da aula e da proposta de usarem o inglês em sala.

Sentimos a necessidade de apresentarmos essa longa transcrição no corpo de nosso trabalho – e não no apêndice, onde há outras transcrições –, para que não ficassem dúvidas quanto ao tipo e o grau de dificuldade que esses aprendizes têm para aprender LE (Inglês). Em outro contexto de ensino, muitas dessas dificuldades seriam talvez consideradas básicas por nós professores. Somente com a intensificação do nosso trabalho de observação desses aprendizes é que fomos compreendendo melhor suas dificuldades, necessidades e estilos de aprendizagem.

As dificuldades de nossos aprendizes só foram superadas pela nossa própria em rompermos com nossa formação anterior, de base estruturalista. A transcrição não deixa dúvidas sobre nossa ação de corrigir cada pequeno detalhe da fala de nossos aprendizes para que as orações estivessem corretas do ponto de vista gramatical em seus aspectos sintagmático e fonético, mesmo quando já possuíam elementos suficientes para garantir uma comunicação e uma negociação de sentido.

Não conseguimos portanto, nessa primeira atividade, fazer com que nossa prática estivesse em acordo com a teoria por nós explicitada em nosso capítulo teórico no que se refere ao papel da gramática num processo de ensino-aprendizagem que se propõe ser regido pelos princípios da AC, do ELBT e do ELFE. Com isso, a tarefa ficou em segundo plano a maior parte do tempo e completá-la, que deveria ser a prioridade e a medida de seu sucesso, perdeu espaço para as questões ligadas à forma.

Ao enfatizarmos a forma em detrimento do significado não demos aos nossos aprendizes tempo para que amadurecessem seu entendimento da gramática que estava sendo por eles aprendida naquele momento, o que impediu que eles pudessem fazer uso da interlíngua. Essas ações acabaram por prejudicar um de nossos objetivos primordiais, que é o de ensiná-los a aprender a LE na interação com o outro. Do modo como agimos, reforçamos uma visão de ensino baseada na transmissão de informações e na interação entre quem sabe (o professor) e quem não sabe (o aprendiz).

Ainda que a falta dos mínimos conhecimentos necessários justifiquem um trabalho de embasamento gramatical com nossos aprendizes, poderíamos ter seguido caminhos diferentes. Como exemplo, em resposta à tentativa frustrada de A2 de utilizar seu dicionário para construir orações, somada à sua percepção de que o dicionário não lhe fornecia subsídios para descobrir “os negócios que ligam uma coisa com a outra”, poderíamos ter conversado com ele e com toda a turma sobre os artigos, preposições e conjunções, assim como ter explicado, naquele momento ou em um momento posterior, a diferença entre dicionários e gramáticas e como utilizá-los. Poderíamos, também, ter discutido a diferença e possíveis vantagens e desvantagens entre aprender palavras e aprender orações na LE, como preparação para uma discussão posterior sobre a aprendizagem de textos e gêneros textuais.

MD nº 2: Estudo Dirigido sobre Estilos de Aprendizagem⁶⁸

Em nosso planejamento inicial, tínhamos a intenção de apresentar e discutir os estilos de aprendizagem para então trabalharmos as estratégias de aprendizagem de línguas. Por limitações de tempo, porém, conseguimos abordar somente os estilos de aprendizagem, e optamos por tratar das estratégias de aprendizagem no semestre letivo seguinte, em 2011.

A princípio, pensamos que o trabalho com estilos de aprendizagem consistiria de uma sessão de leitura e preenchimento de protocolos de averiguação de estilos de aprendizagem no formato em que os encontramos na literatura da área, mas abandonamos essa idéia pelos motivos explicados anteriormente (ver 2.5.2).

Optamos, então, por elaborar um MD em formato eletrônico, utilizando a ferramenta Power Point®. Chamamos o material de Estudo Dirigido sobre Estilos de Aprendizagem, porque pensamos na possibilidade de ele ser utilizado pelo professor em sala de aula, mas também individualmente pelo aprendiz como leitura extra-classe. A diferença desse MD para os textos e protocolos disponíveis na literatura sobre o tema está, em nossa opinião, no vocabulário utilizado e na forma de apresentação. Por questões didáticas de adequação desse conteúdo ao tempo de duração de nossas aulas, e para não provocar uma sobrecarga de informações em

⁶⁸ Ver discussão sobre os estilos e as estratégias de aprendizagem nas secções 2.5 e 2.6.

nossos aprendizes, optamos por dividir o MD em três partes⁶⁹. O objetivo nessa primeira tentativa de trabalho foi apresentar alguns conceitos de maneira não-exaustiva, de forma a provê-los com os conhecimentos iniciais sobre o tema. Acreditamos que esse conjunto de ações facilitou a compreensão e a reflexão dos participantes sobre o assunto. apresentamos, a seguir, o desenvolvimento desse trabalho.

Evolução do Trabalho:

Atividade/Tarefa: discussão sobre estilos de aprendizagem

Turma: PROEJA 5

Disciplina: Inglês 4

Duração: 6 aulas de 45 minutos, totalizando 270 minutos

A turma do quinto período mostrou-se receptiva à discussão sobre os estilos de aprendizagem, o que nos surpreendeu, dada a complexidade do tema e ao fato de não sabermos ainda se o MD que havíamos produzido conseguiria “falar a língua” dos aprendizes. Percebemos durante as aulas e confirmamos na observação das gravações em vídeo o grau de engajamento da turma nesse processo reflexivo, como fica evidenciado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Estilos de aprendizagem evidenciados a partir das respostas dos aprendizes.

Aprendiz	Estilo de aprendizagem evidenciado
A5: Eu empolgo mais ainda quando o professor transforma o conteúdo numa história... por isso que eu gosto [da disciplina] história. Na maioria das aulas do [professor de história], ele começava a contar [...] uma história e eu ia fantasiando [...] se o assunto me interessar, eu aprendo muito mais e com mais velocidade.	Auditivo, sensorial, lateralidade cerebral direita.
A2: Parece que eu consigo absorver mais aquilo que eu tô lendo...[...] aprender ouvindo é mais difícil. [...] Quando o professor está explicando uma matéria, eu vou anotando... tô ouvindo ele, mas eu vou anotando... tô aprendendo muito mais com o que eu	Visual (leitura), tátil (escrita), analítico, introvertido,

⁶⁹ As partes 1, 2 e 3 do Estudo Dirigido sobre Estilos de Aprendizagem podem ser visualizadas ou gravadas (“baixadas”, no jargão da informática) a partir do endereço <https://sites.google.com/site/liberatosilepatnku2010/projects>.

<p>tô escrevendo do que com ele falando [...] falando, falando.</p> <p>A2: Sabe o que eu costumo fazer? Eu costumo... [...] se tem um trabalho de dupla ou trio, [...] eu procuro primeiro [...] aprender, [...] entender, pra depois estar com os colegas pra poder discutir. Porque se deixar para aprender com todo mundo, acaba que às vezes ninguém aprende...</p>	<p>pensador, lateralidade cerebral esquerda.</p>
<p>A3: [...] é mais fácil você escutar do que ficar vendo ali [a TV]... tem vez que você nem presta atenção devido à imagem [...] às vezes fica mais no seu subconsciente a notícia do rádio do que da televisão.</p> <p>A7: por rádio você presta mais atenção... [...] porque na televisão, quem assiste televisão tem que largar tudo para assistir, e no rádio, não)....[...] aí, quando eu escuto algo que me interessa, eu largo [o que estou fazendo] e vou para perto do rádio para prestar mais atenção.</p>	<p>Auditivo</p>
<p>A4: A professora [de português] cansou de explicar metáfora e metonímia. Aí ela deu o filme <i>O Carteiro e o Poeta</i> e [<i>A Sociedade dos Poetas Mortos</i>] e eu aprendi mais [vendo os filmes] porque realmente falava da metáfora e da metonímia.</p>	<p>Visual-auditivo, sensorial, campo-dependente, lateralidade cerebral direita.</p>
<p>A5: Normalmente, pra outras matérias, pra ser bem sincero, eu não gosto de filme não, mas pra inglês, se eu pego um filme e começo a assistir em inglês, legendado, [...] eu pego⁷⁰ algumas palavras... [...] eu normalmente uso o pouco que eu sei em inglês, e fico prestando atenção no que eles estão falando... [...] às vezes dá para pegar a conversa [...] só [em] ver a cena...</p>	<p>Visual-auditivo, Analítico, tolerante à ambiguidade, lateralidade cerebral esquerda.</p>
<p>A3: Ah, eu nunca fui assim [no estilo do aprendiz impulsivo], queria tanto...[...] poder às vezes falar e errar...não dou conta. [...]:...então, pra não errar, pra não acontecer nada, então eu deixo de fazer [...] mas corre o risco [...[... de depois [alguém] comentar, né? “Ah, fulana fez isso, fez aquilo”...Aí vai passando, aí então...é o meu modo de pensar, né? Eu sou assim...eu não gosto de rebater...[...] eu vou debater pra que? Tem hora que dá vontade de chutar o balde, [...]mas é bom pro aprendizado da gente, é bom pra gente errar também.</p>	<p>Reflexivo e intolerante à ambiguidade, com o desejo de mudar para o estilo impulsivo e tolerante à ambiguidade.</p>

Ao serem indagados se aprendiam melhor quando estudavam sozinhos ou em grupos, dois dos participantes ofereceram os seguintes comentários como resposta:

A5: Isso varia, sabe por quê? [...] varia da pessoa com quem você está estudando junto.

A2: Sabe o que eu costumo fazer? [...] se tem um trabalho de dupla ou trio, [...] eu procuro primeiro [...] aprender, [...] entender, pra depois estar com os

⁷⁰ Eu pego = eu aprendo, eu capto.

colegas pra poder discutir. Porque se deixar para aprender com todo mundo, acaba que às vezes ninguém aprende...

Sabemos que nossa interpretação dos estilos de cada um desses aprendizes a partir de um pequeno conjunto de falas é insuficiente para um diagnóstico, pois seria necessário realizar um acompanhamento por um período mais longo. Os indícios fornecidos, no entanto, nos serviram de estímulo para que seguissemos com nossa proposta de elaborar MDs que estimulassem os aprendizes na variedade de estilos sensoriais, cognitivos e de personalidade por eles apresentados. O levantamento de estilos iniciado a partir do MD produzido serve, em nosso entendimento, para realimentar a análise de necessidades de aprendizagem (ver figura 2 em 2.7.1) e é mais um passo de um processo de mapeamento que alimentará futuras produções de MDs e as discussões e ensino das estratégias de aprendizagem.

Não pudemos, por vários motivos que escaparam ao nosso controle, realizar, no mesmo período, um trabalho similar com a turma de quarto período do PROEJA que compõe o outro grupo de participantes dessa pesquisa. A título de informação, conseguimos trabalhar as partes 1 e 2 do MD nas turmas de segundo e terceiro períodos que, porém, não eram participantes da pesquisa.

Entendemos que precisamos avançar com a discussão sobre os estilos de aprendizagem na turma do quarto período do Proeja, assim como precisamos fazer esse trabalho avançar nas demais turmas que não fazem parte desse trabalho de pesquisa. Também pensamos ser possível refinar esse MD para torná-lo ainda mais interativo e atraente para os aprendizes. Acreditamos, no entanto, que conseguimos lançar as bases para as atividades teórico-práticas que serão realizadas sobre as estratégias de aprendizagem.

MD nº 3: Cartões (*flashcards*), foto-história e dinâmica de sala de aula com a canção *Hello, Goodbye*, dos *Beatles*.

A música é um componente encontrado com frequência nas aulas de LE (Inglês), tanto na escola regular quanto nos institutos de idiomas. É um momento esperado pelos aprendizes, principalmente pelo seu aspecto lúdico. Os professores utilizam-se de canções por motivos variados, entre os quais estão a criação de um

momento de descontração em sala de aula, o estabelecimento de um intervalo entre as atividades mais “sérias”, um instrumento para a memorização de vocabulário e estruturas, um estímulo para a prática da oralidade e da repetição de frases, ou uma estratégia para desinibir e baixar os filtros afetivos dos aprendizes, entre outras possibilidades.

Não queríamos que a música fosse tratada como coisa menos séria, ou como atividade extra em nossas aulas e, por isso, incluímos as canções como gênero textual em nosso Plano de Ensino⁷¹, junto com as demais propostas textuais. Além disso, era nossa intenção que qualquer canção trabalhada em sala de aula incorporasse nossa proposta de trabalho para essa pesquisa, o que significava adequá-la aos princípios da AC, do ELBT, do ELFE e dos estudos sobre estilos de aprendizagem. Tivemos uma intuição de que era possível criar um MD e uma dinâmica de sala de aula que nos permitissem, por meio de uma canção, oferecer aos nossos aprendizes estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, envolvê-los numa situação comunicativa de ensino-aprendizagem na L-alvo e propor uma tarefa ao final da atividade que lhes oportunizasse memorizar e revisar, após a aula, os conteúdos aprendidos.

Já havíamos utilizado a canção *Hello, Goodbye*, da banda britânica *The Beatles*, quando elaboramos, anos antes, uma aula para um grupo de adolescentes aprendizes de LE (Inglês) numa escola de Ensino Médio. Enquanto seguravam nas mãos cartões nos quais estava escrito uma palavra que fazia parte da letra da canção, os aprendizes ouviam várias vezes o áudio com o objetivo de identificar a posição da palavra na sequência em que era cantada. Eles posicionavam-se de acordo com essa sequência e formavam um grande círculo, exibindo seus cartões para todos os colegas poderem ler. A atividade chegava ao fim quando a turma conseguia cantar a canção enquanto exibia seus cartões.

Não havia restado nenhuma materialidade de todo esse trabalho realizado no passado; tínhamos apenas as lembranças do que havia sido feito. Partimos dessa memória com a intenção de recriá-la e aprimorá-la em nosso novo projeto.

Ao lermos novamente a letra da canção⁷², confirmamos que ela possuía algumas características que nos interessavam: era curta e contava uma história com

⁷¹ Ver o apêndice nº 3.

⁷² Disponível em http://www.thebeatles.com/#!/songs/Hello_Goodbye2. Não disponibilizamos a letra da canção nos apêndices para evitar possíveis problemas com direitos autorais.

um vocabulário limitado a 25 palavras, que eram re combinadas a cada frase e estrofe para construir significados diferentes; vários dos vocábulos faziam oposição semântica uns aos outros (*yes x no; stop x go; goodbye x hello; high x low; etc*), o que nos permitira explicá-los por contraste; havia vocábulos conhecidos, como *yes, no, hello, goodbye*, o que auxiliaria nosso trabalho com os aprendizes que possuísem conhecimentos muito limitados da LE (Inglês).

Imprimimos⁷³ as 25 palavras em fonte Arial, tamanho 350, para que cada vocábulo ocupasse a totalidade de uma folha de papel A4 e fosse grande o suficiente para ser visualizado de qualquer lugar da sala de aula. Depois cortamos e colamos as palavras em cartolina, para que pudessem ser manipuladas como um mini-cartaz pelos aprendizes. A manipulação física das palavras era importante para estimular o elemento sensorial tátil da aprendizagem.

Em um documento do Word®, copiamos e colamos a letra da canção e acrescentamos links para dois vídeo-clipes disponíveis no sítio You Tube, um com a canção interpretada pelos *Beatles*, outro com a interpretação de atores da série musical televisiva *Glee*. Queríamos com isso que os aprendizes, após a aula e por seu próprio interesse, buscassem conhecer duas versões da canção, a original e uma mais recente. Por fim, salvamos a canção original em formato mp3 para podermos utilizá-la em sala de aula. Todo esse conjunto de materiais eletrônicos foi disponibilizado para os aprendizes em seus *pen drives*⁷⁴ após o término da aula⁷⁵. Reservamos para a sala de aula o trabalho no qual realizamos a instrução na L-alvo e a estimulação dos estilos cinestésico e háptico de aprendizagem. É o que descreveremos a seguir:

Atividade/Tarefa: dinâmica de sala de aula com a canção *Hello, Goodbye*, dos *Beatles*
Turma: PROEJA 4, Disciplina Inglês 3

⁷³ Na primeira versão havíamos escrito as palavras diretamente em cartolina com pincéis atômicos de cores variadas. O uso ou não de tecnologias mais avançadas, no caso desse MD, é apenas uma opção.

⁷⁴ É comum os professores do curso de Informática disponibilizarem MDs (apostilas, programas) em formato eletrônico e por isso recomendam que todos os aprendizes tenham *pen drives*.

⁷⁵ O vídeo da canção interpretada pelos *Beatles* está disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=Qf2S7kKLEQ&feature=related>. O vídeo da canção interpretada pelos atores da série televisiva *Glee* está disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=hsWdk0NWWIM&feature=related>. A versão em mp3 da canção está disponível em <http://beemp3.com/download.php?file=2432101&song=Hello,+Goodbye>.

Duração: 2 aulas de 45 minutos, totalizando 90 minutos

Começamos por preparar os aprendizes para compreenderem as instruções que seriam fornecidas visual e oralmente⁷⁶. Com todos de pé, formando um círculo, pegamos um saco plástico com os mini-cartões da canção *Hello, Goodbye* e começamos a jogar os cartões no chão, no meio do círculo. Após instrução fornecida pelo professor na L-alvo, cada aprendiz pegou um mini-cartão. Alguns cartões sobraram e ficaram no chão, pois seriam utilizados posteriormente.

Um a um, os aprendizes foram acionados pelo professor para que mostrassem seus mini-cartões e pronunciassem em voz alta as palavras que estavam escritas neles. Havia muita insegurança no início, questão que atribuímos a uma combinação de timidez, medo de se expor em público e dúvida quanto a estarem realmente compreendendo o que estava sendo pedido, já que o professor comunicava-se com eles apenas na L-alvo.

Alguns minutos depois, o professor conseguiu modelar uma frase-padrão, “*My word is...*”, que era repetida por todos, com o cuidado de substituírem a palavra final, diferente em cada mini-cartão. Os aprendizes foram aumentando seu grau de participação na atividade à medida que iam sentindo-se mais confortáveis com a atividade. Três ou quatro arriscaram e falaram a frase inteira, “*My word is...*” sem que o professor precisasse modelar uma palavra de cada vez (“*my...word...is...*”) como havia acontecido no início. A12, que já havia mostrado seu lado cinestésico quando se ofereceu para organizar os cartões que estavam com a face virada para baixo, começou a se movimentar mais e a tentar ajudar seus colegas na produção oral da frase-modelo.

Para realizar a passagem para uma segunda fase do trabalho, estabelecemos a seguinte comunicação com nossos aprendizes:

P1: *Now...this was round one...like in box*⁷⁷ (faz movimento com os punhos)...*one round? Now we're gonna go to the second round...*

A2 (expressando uma certa preocupação): *Professor...*

P1: *OK? This was round one...OK, everybody? Round one...*

(P1 percebe que os AA ainda não entenderam e, mudando a estratégia, imita com a boca o som do sino de um ringue e movimenta o corpo como se estivesse numa luta de box. Os AA riem e demonstram terem entendido a

⁷⁶ A transcrição desse trabalho de preparação, bem como uma parte do desenvolvimento da atividade, está no apêndice nº 12.

⁷⁷ O correto seria utilizar a forma –ing e dizer *like in boxing*.

explicação gestual).

P1: *Now is round two* (faz o número dois com os dedos)...*round two*.

Procedemos, então, a uma nova sessão de repetição da frase “*My word is...*”. Dessa vez, após cada aprendiz falar em voz alta sua frase com a palavra em seu cartão, todos os colegas repetiam a mesma frase em coro, até completar todo o círculo. Ao final da última repetição, dissemos “*everybody, clap your hands*” e, com isso, incentivamos os aprendizes a baterem palmas para si mesmos, comemorando o sucesso na realização dessa parte da atividade. Foi então que alguns aprendizes expuseram suas dúvidas:

A1: Professor, o que que é *everybody*?

P1 (repassando a pergunta de A1 para a turma): o que é *everybody*?
(a maioria dos aprendizes não se arrisca a responder, exceto A12)

A12: Todos...

P1: Todo mundo

A12: Todo mundo..

P1: Todo mundo...*everybody*...todas as pessoas (faz gesto com as mãos)...
everybody

A2: Professor...

P1: Yes?

A12: O senhor falou *clap*...

P1: *Clap your hands*...

A12: *Clap your hands* é aplauso, o que é que é?

P1: Bata palmas...

A2 (brincando com os colegas): Quando eu chegar, todos aqui, *clap your hands*, por favor.

(Colegas riem)

Inferimos, a partir dessas interações, que os aprendizes dessa turma estavam ajustando-se à sua primeira experiência com uma aula ministrada quase que exclusivamente na L-alvo. Eles responderam bem, em nossa opinião, à exigência de produção oral a partir da observação do contexto e do insumo fornecido pelo professor, com o apoio do material audiovisual (os mini-cartões). A necessidade que alguns aprendizes tiveram de confirmar seu entendimento dos itens lexicais e gramaticais por meio de perguntas feitas ao professor na LM evidenciou a característica de intolerância à ambiguidade em seus estilos de aprendizagem. Por outro lado, ações como a de A2, ao dizer “Quando eu chegar, todos aqui, *clap your hands*, por favor”, evidenciam tentativas de uso de uma interlíngua ainda em formação. Restava ainda trabalhar os cartões que haviam ficado no chão para finalizarmos essa etapa. Por isso, retomamos a atividade até esgotarmos todos os cartões. Foi quando anunciamos, então, uma nova fase do trabalho:

P1: *Now... round six* (mostra número com os dedos)
 A2: O bicho vai pegar...
 P1: *You* (aponta para todos) *are going to interpret the word...interpret the word...example...* (pega um cartão da mesa, dá de ombros, faz cara de dúvida e diz): *why?*
 (aprendizes não reagem)
 P1: Essa é a minha interpretação...será que ela explicou alguma coisa?
 (P1 muda duas aprendizas de lugar. Uma delas tem em mãos o cartão 'high' e a outra o cartão 'low')
 P1: '*High*' and '*low*'... *my interpretation... 'high'...* (demonstra, fazendo a aprendiz erguer o braço com um cartão)... '*low*' (demonstra, fazendo a mesma coisa com a outra aprendiz)... '*high*'... (repete o procedimento)
 A5: Alto
 P1: *English...* (reforçando que os AA não devem utilizar a LM nesse momento)... '*high*' (eleva o braço para cima)
 A5: '*High*' (eleva o braço para cima)
 P1: '*High*' (eleva os dois braços)
 AA: '*High*' (quase todos os aprendizes elevam os dois braços)
 P1 (olhando para a aprendiz que tem o cartão '*high*): *Now you interpret 'high'*

Esse trabalho foi repetido com todos os cartões, até que os aprendizes conseguissem 'traduzir' os vocábulos apenas com gestos. Começamos, então, a combinar os cartões para falarmos e demonstrarmos com gestos todas as frases da canção:

P1: *I* (aponta seu dedo para si mesmo e pede para os aprendizes apontarem seus dedos para si mesmos)... **say** (aponta para a boca e pede para os aprendizes fazerem o mesmo)... **high** (eleva o braço e pede para os aprendizes fazerem o mesmo)
 AA (fazendo gestos para cada palavra): *I...say...high*

Com a evolução da dinâmica, A2 foi o primeiro aprendiz a dizer uma frase completa, no que foi seguido posteriormente por A13:

A2 (fazendo gestos enquanto fala): *I say yes, you say no.*
 P1: *Very good!*
 A13: *I say go, you say stop.*
 P1: *Good.*

A seguir guiamos nossos aprendizes com as mãos para que formassem pares com colegas que tivessem nas mãos cartões com idéias opostas (*yes x no, high x low*) e os instruímos por meio da L-alvo e de gestos a utilizarem-se de mímica para explicarem a oposição entre os vocábulos de seus cartões. Percebemos que os aprendizes estavam engajados na discussão com seus pares, procurando a melhor forma de se apresentarem.

As duplas foram aplaudidas ao final de cada apresentação. A atividade proporcionou mais um momento lúdico na aula e manteve os aprendizes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Os aprendizes cinestésicos e hápticos tiveram uma oportunidade de aprenderem utilizando suas características mais marcantes, como o deslocamento físico pela sala de aula e o movimento corporal. Os colegas com outros estilos puderam experimentar uma forma diferente de aprendizagem.

Não chegamos a cantar a canção nesse dia, o que só foi feito na aula seguinte, uma semana depois. Os primeiros 20 a 30 minutos dessa aula haviam sido ocupados com o ensaio de uma outra canção em inglês, para um projeto embrionário de coral⁷⁸ no qual a turma estava envolvida⁷⁹. Com o tempo reduzido para a aula de LE propriamente dita, optamos por não tentar fazer toda a instrução num único dia de aula. Tivemos, então, a seguinte conversa com os aprendizes para encerrarmos esse encontro:

P1: Vocês viram que nós fizemos uma pausa, vocês sentaram, nós conversamos em português e tal, mas nós fizemos, pelo menos, meia hora seguida toda em inglês, paramos e fizemos mais 10 a 15 minutos toda em inglês. Mesmo que vocês ainda não produzam tanto na língua [-alvo], vocês conseguiram se concentrar e fazer uma atividade sem a necessidade de falar português o tempo todo.

A16: E aprende mais.

P1: Não é proibido falar português nessa sala, mas vamos tentar usar o inglês...

A12: Mais.

P1: ...Mais, vocês têm condição.

A16: Falando em inglês é bem mais proveitoso.

P1: É claro!

A16: Aí pronuncia mais, aprende mais...

P1: Isso. Só que [...] a cada aula vai ficando um pouco mais complexo. Então hoje foi isso (mostra cartões). Na aula seguinte vai ser isso também, só que de outro jeito. Certo? E aí vai só aumentando. OK? Então, *thank you very much. Enjoy your break*⁸⁰.

A12 (fazendo gesto de tchau para a turma): *Goodbye!*

P1: *Goodbye! Thank you!*

Na aula seguinte, que não foi gravada em vídeo por problemas técnicos, os aprendizes cantaram a canção e puderam então relacioná-la com tudo o que haviam

⁷⁸ Esse projeto foi iniciado no primeiro semestre de 2010 como desdobramento das aulas ministradas pela outra professora de LE (Inglês) com quem atualmente trabalhamos nessa instituição de ensino. A canção ensaiada à época era *My Bonnie lies over the ocean*.

⁷⁹ De forma negociada com os aprendizes e com a professora de música convidada para o projeto, nós, os professores de LE (Inglês), optamos por mudar os ensaios do coral para as sextas-feiras, das 21h às 21h45min, aproveitando uma janela que havíamos encontrado no horário da turma.

⁸⁰ Era a hora do intervalo.

feito anteriormente, isto é, o trabalho com a pronúncia, a formação das frases que compunham a letra, os gestos, a mímica. Nas aulas posteriores, em que já estávamos desenvolvendo outras atividades, ouvíamos alguns aprendizes cantando baixinho alguns trechos da canção.

Atividade/Tarefa: prática de estilos e estratégias de aprendizagem com a canção *Hello, Goodbye*, dos *Beatles*

Turma: PROEJA 5, Disciplina Inglês 4

Duração: 2 aulas de 45 minutos, totalizando 90 minutos

As mesmas ações foram realizadas na turma do quinto período, com uma diferença: eram apenas seis aprendizes, menos da metade dos dezessete do quarto período. Com isso, todo o andamento da aula foi acelerado, e logo conseguimos chegar à fase de interpretação e mímica. A outra diferença foi na utilização dos 25 mini-cartões: nessa turma, cada aprendiz lidou com pelo menos quatro deles, mas isso não foi encarado por eles como uma dificuldade. Talvez por terem mais tempo de contato com a LE (Inglês) do que as outras turmas, esses aprendizes rapidamente perceberam a ligação entre o áudio da canção em mp3 e o vocabulário e as frases que eles tinham acabado de praticar e interpretar gestualmente. Eles foram capazes de falar a letra da canção em voz alta apenas “lendo” nossos gestos a cada verso tocado em mp3. Com isso, conseguimos diminuir o tempo de fala do professor e aumentar o dos aprendizes. Dois dos aprendizes, A3 e A5, tiraram suas dúvidas repetindo entre si alguns trechos da canção, sem utilizar a LM e sem consultar o professor, o que achamos extramente positivo: foi um primeiro passo dado por eles no caminho da autonomia da aprendizagem. Encerramos esse encontro com os seguintes comentários:

P1: Bom, tanto a primeira [...] quanto a segunda parte da aula foram pra vocês perceberem, na prática, [os] estilos de aprendizagem. Então pensem sobre isso, porque hoje nós trabalhamos vários estilos diferentes. A primeira parte da aula foi visual e auditiva. Agora foi visual, auditiva e...

A3: Tátil...

P1: ...tátil, porque teve a manipulação dos *cards*, e cinestésico, porque vocês se movimentaram e aprenderam com o corpo. Então pensem sobre isso e a gente vai depois continuar discutindo nas próximas aulas. OK? Thank you very much.

A consolidação desse trabalho se deu com a tarefa de casa: os aprendizes em cada uma das turmas deveriam, em duplas, produzir uma foto-história que explicasse, com imagens, a história da canção. Nossa intenção, que foi confirmada em conversas informais após a entrega da tarefa de casa, era estimular os aprendizes a fazer associações audiovisuais entre a letra da canção e as imagens escolhidas por eles mesmos, no intuito de estimular a memória e a lateralidade cerebral direita. Além disso, desejávamos que eles ouvissem e cantassem novamente a canção fora da sala de aula, como atividade de reforço da aprendizagem. A título de sugestão, indicamos aos aprendizes que utilizassem a ferramenta PowerPoint® para produzirem suas histórias. Alguns seguiram essa recomendação e outros optaram por ferramentas mais sofisticadas, incluindo *softwares* para a produção de vídeos caseiros, como o *Windows Movie Maker®* e similares. Sabíamos que muitos de nossos aprendizes não possuíam conhecimentos de informática suficientes para manipularem esses programas e por isso permitimos que o trabalho fosse feito em duplas e incentivamos que eles procurassem a ajuda de seus professores de informática.

No primeiro dia de aula após o encerramento do bimestre e do lançamento das notas no diário eletrônico, fomos surpreendidos com um pedido dos aprendizes do quarto período: eles queriam assistir, durante a aula, suas produções audiovisuais, mais especificamente as foto-histórias produzidas como tarefa de casa. A esse pedido acrescentamos nossa sugestão para que eles também vissem as vídeo-cartas que haviam produzido. Tínhamos todo esse material conosco, então montamos, de improviso, uma mostra de vídeos.

Apagamos a luz, buscamos as caixas de som e exibimos os trabalhos, projetando-os com um *datashow*. Houve aplausos ao final de cada apresentação. Alguns dos *artistas* estavam orgulhosos de poderem mostrar seus trabalhos aos colegas. Outros não conseguiam esconder a timidez, mas ninguém pediu para que o trabalho não fosse mostrado. Por fim, alguns aprendizes se desculparam por terem apresentado trabalhos incompletos, enquanto outros se desculparam por algum problema técnico.

Não conseguimos ouvir o áudio de dois dos trabalhos, mas já sabíamos que o problema estava na incompatibilidade na versão dos *softwares* utilizados, pois havíamos conseguido ouvi-los anteriormente no laboratório de informática. Tivemos,

então, a idéia de convidar toda a turma para cantar em voz alta no lugar do áudio gravado. Todos aderiram e os autores do trabalho pareceram gostar mais ainda, pois não ficaram prejudicados. Foi também uma oportunidade de averiguar se a turma havia, de fato, aprendido a canção. A resposta foi positiva e todos pareceram satisfeitos com o resultado. Houve novos aplausos.

Mostrar a vídeo-carta foi uma sugestão nossa, para aproveitar o momento de descontração. Além disso, achávamos importante que os aprendizes pudessem rever sua própria produção para que iniciassem o trabalho de auto-avaliação. Alguns ficaram receosos a princípio, mas a votação da maioria foi favorável à exibição. Houve muitos risos, mas sentimos que ninguém se sentiu exposto de uma forma negativa. Muitos, inclusive, riram de si mesmos.

Abrimos um espaço para comentários espontâneos. A14 disse que teve que superar sua timidez e inibição para conseguir gravar sua imagem e voz em vídeo pela primeira vez na vida. Ao final, todos foram unânimes em dizer que gostariam de realizar atividades desse tipo mais vezes.

O desejo dessa turma em apreciar os próprios trabalhos ajudou-nos a resgatar a importância das estratégias afetivas, principalmente em momentos como esse, no qual estavam com uma “sensação de dever cumprido” (pelo menos nesse primeiro bimestre letivo) e sabiam que haviam se esforçado e produzido resultados com qualidade. Esse acabou sendo, também, um momento lúdico e de integração da turma.

Uma dos princípios que ganhou força em nosso trabalho de pesquisa em função das leituras que fizemos e do trabalho prático que desenvolvemos foi o de que a produção de MDs deve levar em consideração as individualidades e as tipologias de estilos de aprendizagem de seus aprendizes e precisa ser *multissensorial*, no sentido de promover atividades que os estimulem e os mobilizem a encarar as tarefas propostas a partir de seus estilos individuais e/ou da combinação de vários estilos, o que pode acontecer a partir da soma de esforços, talentos e estilos resultante de trabalhos em equipe. Kinsella (1995, p. 175) argumenta que “a melhor metodologia de ensino, independentemente da disciplina ministrada ou do nível de ensino, é uma metodologia propositalmente multissensorial”.

MD nº 4: *Audio slides* com frases para a comunicação em sala de aula

Atividade/Tarefa: prática oral para a aprendizagem de língua para a comunicação em sala de aula (*classroom language*)

Turmas: as duas turmas participantes da pesquisa (Proeja 4 e Proeja 5), em trabalho integrado com as demais turmas (Proeja 2, Proeja 3 e duas turmas do turno matutino formadas por adolescentes)

Duração: 4 aulas de 45 minutos, totalizando 180 minutos em cada turma

Desde as primeiras semanas de aula, ficamos incomodados com o fato de que nossos aprendizes, em todas as seis turmas para as quais ministramos a disciplina LE (Inglês) nesse segundo semestre letivo de 2010, não utilizavam o inglês para comunicação entre si ou com o professor dentro da sala de aula. Não havia o uso da língua para a comunicação em sala de aula na L-alvo, isto é, os aprendizes não conseguiam estabelecer interações mínimas, como cumprimentar os colegas e o professor ao chegar à sala, despedir-se na saída, pedir um livro emprestado, ou obter permissão para ir ao banheiro, por exemplo.

Como o problema estava presente em todas as turmas, tanto nas de adolescentes, quanto nas de jovens e adultos, optamos por agir de forma inclusiva, envolvendo todos os nossos aprendizes de LE (Inglês), independentemente de serem ou não aprendizes da modalidade Proeja.

A proposta, então, foi de que produziríamos um MD para estimular a aprendizagem e o uso da língua para a comunicação em sala de aula. Em sua versão final, esse material seria impresso na forma de cartazes ou pequenos quadros, para serem dispostos dentro da sala de aula, permitindo, assim, que os aprendizes pudessem vê-los e recorrer a eles para realizar suas interações entre si e com o professor.

A princípio, pensamos em desenvolver o trabalho de maneira igual em todas as seis turmas, para que cada uma delas vivenciasse todas as fases da produção em seus mínimos detalhes. Ao final do processo, socializaríamos os resultados entre as turmas e teríamos um MD representativo dos esforços de cada uma delas, em todas as fases de sua produção. A carga horária reduzida, no entanto, nos fez repensar essa proposta e perceber que o mais viável seria fazer com que uma turma recebesse as contribuições de outra e elaborasse comentários (com sugestões para a melhoria do material) que seriam encaminhados à próxima turma e assim por

diante. Assim, a produção parcial de cada turma foi levada às outras para ser testada, avaliada e melhorada, os comentários foram anotados pelo professor e repassados às demais turmas e, por fim, utilizados como sugestões a serem implementadas no próprio material didático. A cada nova versão, o material foi reapresentado às turmas, para uma nova rodada de prática, observações e comentários.

Na primeira fase, ao começarmos o trabalho numa segunda-feira pela manhã, apresentamos a proposta para uma turma de adolescentes do curso de Informática. Após solicitar que se organizassem em pequenos grupos, pedimos a esses aprendizes que colocassem no papel, a partir de uma rápida sessão de tempestade de idéias (*brainstorming session*), todas as frases que conseguissem lembrar e que fizessem parte de sua comunicação diária de sala, tanto na nossa quanto nas outras disciplinas. Oferecemos alguns exemplos, como “Professor, você poderia explicar de novo?” e “Me empresta uma borracha, por favor?”.

Demos a eles a opção de produzirem suas frases na LE (Inglês) ou na LM, pois não queríamos inibir – ou pior, excluir – os aprendizes com poucos conhecimentos de inglês, que era a maioria numérica na turma. O mais importante, nessa fase, era gerar envolvimento e participação.

A maioria das frases estava escrita na LM, a princípio, mas alguns aprendizes utilizaram seus conhecimentos prévios para auxiliar os colegas em seus grupos a produzirem frases diretamente na LE (Inglês). Essa atitude motivou os outros a tentarem fazer o mesmo, contando com a ajuda do professor, ou de outros colegas que tivessem conhecimentos suficientes de língua inglesa.

Pedimos então que escrevessem as suas frases no quadro. Colaborando com eles, eliminamos as palavras repetidas e corrigimos e/ou traduzimos as palavras e expressões por eles fornecidas. Aproveitamos um intervalo entre essa aula e a seguinte e, diante do computador, digitamos a lista de frases produzidas pela primeira turma a tempo de imprimir e levar cópias dela para a segunda turma. Repetimos o processo e, ao final dessa sequência didática, tínhamos um conjunto de cerca de 20 frases. Esse foi o *corpus* a partir do qual começamos a construir esse novo material didático.

Na segunda fase, realizada sem a participação direta dos aprendizes, recolhemos toda a produção das duas turmas e, novamente diante do computador,

digitamos e produzimos a versão final da lista de frases, que cresceu de 20 para 40, em função de acréscimos que fizemos para mostrar-lhes que havia formas muito parecidas (e usuais) de se dizer as mesmas coisas, como no caso de pedidos como “*Can I drink water?*” e “*May I drink water?*”, ou ainda, “*Can I go to the toilet?*” e “*Can I go to the restroom?*”⁸¹.

Sensíveis à idéia de produzirmos MDs que estimulassem mais de um estilo de aprendizagem e facilitassem a memorização de vocabulário, imaginamos que as frases seriam mais facilmente aprendidas se a elas fossem acrescentadas imagens que, na medida do possível, reforçassem seu significado. Na impossibilidade de encontrarmos imagens tão expressivas, buscaríamos outras que, por seu apelo visual, conseguissem chamar a atenção e ativar a memória dos aprendizes, estimulando-os a se comunicarem em sala de aula.

Trabalhamos por cerca de três horas no período vespertino, porque queríamos começar uma nova fase do trabalho com as turmas do Proeja naquela noite. Buscamos imagens com o auxílio da ferramenta *Google*, mais precisamente o *Google Images*⁸². Digitamos na janela de busca da ferramenta cada uma das frases da lista anteriormente produzida e, das dezenas de opções que surgiam na tela do computador, escolhemos as imagens que, em nossa opinião, melhor ilustravam as situações de uso da língua que queríamos trabalhar em sala de aula.

Salvamos essas imagens numa pasta que chamamos de Banco de Imagens, para podermos acessá-las posteriormente sem ter que procurá-las novamente na Internet. Criamos então uma tabela num documento do programa *Microsoft Word*® no qual montamos a primeira versão do material que chamamos de *Visual Prompts for Classroom Language*: pequenos quadros, cada um com uma imagem à qual eram associadas duas frases em média⁸³.

Mais da metade das frases que organizamos eram perguntas ou pedidos de permissão ou de esclarecimento, como podemos ver mais adiante na Figura 3. Isso foi feito propositalmente porque queríamos que nossos aprendizes falassem frases que provocassem interação e porque queríamos quebrar o ciclo no qual o aprendiz

⁸¹ Ver apêndice nº 13.

⁸² O endereço eletrônico do *Google Images* é <http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-br&tab=wi>. Ele pode, no entanto, ser acessado a partir da página inicial do *Google Brasil*, no endereço <http://www.google.com.br>, bastando, uma vez acessada a página, clicar no *link* Imagens, que fica no canto superior esquerdo da tela do computador.

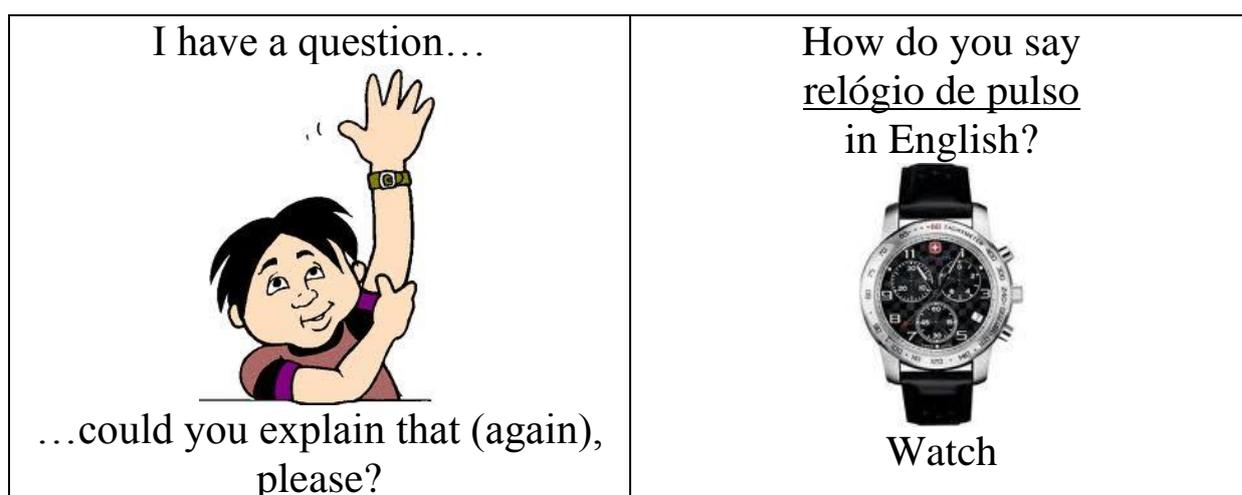
⁸³ O resultado está no apêndice nº 14.

se coloca (ou é colocado) no papel de apenas falar inglês quando algo lhe é perguntado, geralmente pelo professor.

Tínhamos, finalmente, uma primeira versão do MD pronta para ser apresentada aos aprendizes do Proeja para que fizessem comentários, críticas e observações, e para que fizéssemos com eles uma prática de produção oral com o intuito de avaliarmos a adequação desse material de ensino para o nosso público-alvo. Assim, a parceria professor-aluno no trabalho de produção desse MD se configurou da seguinte forma: ao professor coube todo o trabalho de manipulação do MD, incluindo as trocas de imagens, as mudanças no tamanho do MD e as alterações de formato (de Word® para PDF e finalmente para PowerPoint®). Aos aprendizes coube o papel de retroalimentar o professor com críticas e sugestões.

Apresentamos essa versão do MD para as duas turmas do curso de Informática do Proeja para a qual ministramos aulas naquela noite: o terceiro período (que não foi participante dessa pesquisa) e o quinto período (participante). Começamos por esclarecer para os dois grupos de aprendizes que o trabalho estava sendo desenvolvido com a participação de todas as seis turmas de aprendizes de LE (Inglês) que tínhamos na escola. Explicamos, também, que eles iriam nos ajudar a escolher as imagens que fariam parte da versão final do MD e que, para isso, deveriam ver todo o material e emitir suas opiniões.

Figura 3: Dois dos quadros produzidos para o MD nº4.



Aproveitamos a exibição dos quadros para praticar a oralidade. Modelamos as frases para que os aprendizes as repetissem da mesma forma como havíamos

feito anteriormente com os MDs nº 1 (vídeo-carta) e nº 3 (canção “*Hello, Goodbye*”, dos *Beatles*). Qualitativamente, as dificuldades com a fala e a pronúncia foram parecidas, pois muitos desses aprendizes estão tendo sua primeira experiência com o aprendizado da oralidade e dos sons da língua inglesa. Além disso, tínhamos plena consciência de que o desafio era bem maior, pois dessa vez não contávamos com o apoio de uma canção para embalar a motivação dos aprendizes.

Além de modelarmos as frases e pedirmos aos aprendizes para as repetirem, fizemos demonstrações, como no caso da frase “*Excuse-me, may I come in?*” em que saímos da sala, fechamos a porta, batemos e entramos novamente, demonstrando a ação que deveria acompanhar a frase. Nas aulas seguintes, quando já havíamos apresentado pelo menos uma vez todo o material, começamos a fazer as mesmas demonstrações, desta vez com a participação dos próprios aprendizes, que eram convidados a sair da sala, bater na porta e pedir permissão para entrar.

Na turma do quinto período, pedimos aos aprendizes para não fazerem anotações e se concentrarem nos dois insumos, o visual, projetado numa das paredes da sala com o auxílio de um *datashow*; e o sonoro, fornecido por nós mesmos enquanto modelávamos as frases para eles ouvirem e repetirem, como pode ser verificado na transcrição do trecho abaixo:

P1: *Excuse-me, may I come in?*

(P1 percebe interrompe sua apresentação ao perceber a intenção de A3 em fazer anotações)

P1 (falando para A3): Não precisa copiar nada não, tá? Depois vocês vão ter isso por email. E depois vai ter isso na sala, como um cartaz. Só se você precisar muito [de fazer anotações], aí tudo bem. Se seu estilo for tátil [...] mas hoje eu quero vocês ocupados com a imagem e o som. Hoje é audiovisual, certo? O áudio comigo e o visual com o Power Point. Tá? Então vamos lá, todo mundo: *excuse-me...*

A primeira sugestão feita pelos aprendizes foi para que mudássemos a foto que acompanhava a frase *home, sweet home*: na primeira versão do MD, tínhamos escolhido a imagem de um cachorro dentro da sua casinha, mas isso deixou alguns aprendizes incomodados, principalmente A4, do quinto período. Mudamos a imagem mais duas vezes até chegarmos à que está na versão final do MD. A segunda sugestão foi para que ampliássemos as imagens para facilitar a visualização. Acatamos essa sugestão e os pequenos quadros tornaram-se um conjunto de

painéis no tamanho A4, que salvamos em Word® e depois também no formato PDF, para facilitar que fossem enviados por email sem ter problemas de desconfiguração das páginas. Esse acabou sendo o tamanho das imagens na versão final do material.

A grande mudança, no entanto, veio numa aula posterior, na qual a aprendiz A5, do terceiro período, comentou sua dificuldade de estudar em casa, memorizar as frases e aprender a pronúncia sem o apoio de um insumo sonoro. “Professor, o senhor já colocou imagens nos *slides*. Não tem como colocar som?”, nos indagou A5. Não tínhamos uma resposta imediata, mas dissemos a ela que iríamos investigar essa possibilidade.

Isso nos tomou todo um fim de semana, durante o qual finalmente nos lembramos de uma das aulas de um curso de novas tecnologias aplicadas à sala de aula de que havíamos participado no primeiro semestre de 2010. Nessa aula, havíamos incluído som numa apresentação de *slides* utilizando a ferramenta PowerPoint®. Mudamos então todas as imagens e frases do documento original em Word® para uma apresentação em PowerPoint® e, com nossos conhecimentos do *software* livre Audacity® para a gravação de áudio, gravamos todas as frases do MD em mp3, criamos um banco de sons e inserimos as gravações em áudio nos slides para que fossem acionadas e ouvidas junto com as imagens e o texto escrito.

As reações ao novo material foram diferenciadas, variando de uma turma do turno matutino que aplaudiu nosso trabalho dentro da sala de aula, até uma turma do turno noturno que foi totalmente indiferente, embora nossa leitura da “indiferença” pudesse estar errada e significar, apenas, que estavam todos fisicamente e mentalmente cansados depois de um dia inteiro de trabalho.

Mesmo assim, ficamos satisfeitos com o trabalho e anunciamos que a avaliação processual do primeiro bimestre letivo incluiria como tarefa a gravação em áudio de todas as frases dos *slides*, para serem entregues em formato mp3 ao professor. Contamos com o auxílio dos professores da área de Informática e de seus bolsistas para instalarmos o *software* Audacity nas máquinas do laboratório. Conseguimos sete fones de ouvido com gravador na biblioteca e disponibilizamos o nosso próprio para que os aprendizes gravassem as frases com suas próprias vozes, utilizando o MD como apoio e modelo.

Tivemos que superar várias dificuldades a partir da marcação dessa tarefa,

principalmente com os aprendizes do Proeja, por estudarem no turno noturno, no qual temos um maior número de cursos oferecidos na escola. Nosso acesso ao laboratório de informática diminuiu, porque outros professores também precisavam utilizá-lo para ministrar suas disciplinas. Tentamos solucionar esse problema mapeando, com a ajuda dos professores de Informática, todos os horários em que o laboratório estava livre. Descobrimos, porém, que esses horários não coincidiam com nenhum intervalo que os aprendizes do Proeja tivessem, e essa solução acabou sendo de pouca utilidade. Pensamos, então, que poderíamos incentivar os aprendizes a fazerem uma parte do trabalho em casa, já que as gravações de vozes eram individuais e não corríamos o risco de, por um motivo ou outro, encomendarem o trabalho a outras pessoas.

3.4.1 Análise dos MDs em função da AC, do ELBT, do ELFE e dos estilos e estratégias de aprendizagem

Considerando o objetivo geral desse trabalho de pesquisa (ver 1.3), era nosso interesse averiguar que princípios da AC, do ELBT e do ELFE estavam presentes nos MDs que elaboramos. Com o andamento da pesquisa, passou a ser de nosso interesse, também, averiguar que estilos e estratégias de aprendizagem foram contemplados e estimulados em nossos MDs.

Elaboramos fichas de avaliação para esse fim. Em cada ficha, os princípios (da AC, do ELBT, do ELFE e das tarefas) e a tipologia (de estilos de aprendizagem) que apresentamos e discutimos no capítulo 2 foram transformados em critérios de avaliação. Os resultados são mostrados nos quadros de nº 4 a nº 8 a seguir, acrescidos de nossos comentários.

Quadro 4: Ficha de avaliação dos MDs segundo princípios da AC

Crítérios de avaliação baseados nos princípios da AC	MD 1: Vídeo-carta	MD 2: Estudo dirigido sobre estilos de aprendizagem	MD 3: Canção <i>Hello, Goodbye</i>	MD 4: <i>Audio slides</i> para comunicação em sala
MD favorece aprendizagem centrada no aprendiz	Sim. Aprendizes falaram de si mesmos.	Sim. Aprendizes refletiram sobre seus próprios estilos.	Sim. Aprendizes interagiram com seus colegas	Sim. Aprendizes gravaram seus próprios áudios.

MD favorece aprendizagem da língua para a comunicação.	Sim. Auto-apresentação na pode iniciar troca de informações entre aprendizes e outros falantes da L-alvo.	Não.	Não.	Sim. Favorece a comunicação em sala de aula.
MD proporciona prática da língua-alvo em situação de uso	Sim. Frases praticadas podem ser usadas em contextos similares de auto-apresentação no mundo real.	Não.	Sim. A letra da canção apresenta língua em uso.	Sim. Frases praticadas são usadas em salas de aula na qual o inglês é a língua de instrução.
MD integra as quatro habilidades (falar, escrever, ler e ouvir).	Parcialmente. Falar e ouvir são contempladas; ler e escrever, não.	Não. Instruções e discussões foram feitas na LM.	Parcialmente. Falar, ler e ouvir são contempladas; escrever, não.	Parcialmente. Falar, ler e ouvir são contempladas; escrever, não.
MD traz situações comunicativas que se assemelham às do mundo real	Sim. Apresentar-se é comum no mundo real.	Não	Sim. Cantar uma canção é comum no mundo real.	Não
MD apresenta situações comunicativas ao redor de temas e tópicos mais gerais e conteúdo multidisciplinar	Não	Não	Não	Não
MD estimula a interação entre os aprendizes na língua-alvo	Não	Não	Sim, há interação em pares e em grupo.	Sim. Objetivo da aprendizagem das frases é estimular a interação em sala de aula.
MD oportuniza trocas de informações na língua-alvo entre os aprendizes em situações não ensaiadas previamente	Não	Não	Não	Não
MD proporciona expressão, interpretação e negociação de	Não	Não	Não, embora haja a possibilidade durante a	Sim, como possibilidade após os aprendizes

significados entre os aprendizes na língua-alvo			interação em duplas.	terem aprendido as frases.
MD estimula aprendizes a tomar a iniciativa de fazer perguntas, pedir e fornecer informações, fazer e solicitar esclarecimentos na língua-alvo	Parcialmente. Somente fornecer informações e esclarecimentos quanto ao próprio nome, idade e profissão.	Não	Não	Sim. Uma parte das frases é composta por perguntas e pedidos de informação e esclarecimento.
MD favorece a aprendizagem indutiva, ou por descoberta	Não.	Sim. Perguntas no MD estimulam aprendizes a descobrirem seus próprios estilos.	Sim, por meio da associação entre mímica, gestos, palavras e frases.	Parcialmente, por meio da associação entre imagens e frases.
MD estimula a solução de problemas	Não.	Sim. A descoberta do próprio estilo é a solução do problema proposto pelo MD.	Parcialmente, no momento em que aprendizes são desafiados a expressar significados por meio de mímica.	Não.
MD fornece <i>feedback</i> ao aprendiz sobre desenvolvimento de sua competência comunicativa enquanto está aprendendo, e não somente ao final de um período letivo	Parcialmente, por meio das regravações feitas pelos aprendizes. Professor poderia ter feito mostra dos vídeos antes de encerrar a avaliação bimestral.	Não.	Sim. O <i>feedback</i> foi imediato e aconteceu enquanto a canção estava sendo aprendida e praticada.	Parcialmente, já que o aprendiz podia solicitar <i>feedback</i> do professor e fazer regravações.
MD tem foco no processo de aprendizagem e não no conteúdo	Não. Foco está na formação linguística mínima.	Sim. Foco está na reflexão sobre a aprendizagem	Sim. Foco está na aprendizagem por meio da observação e da audição focada.	Não. Foco está na formação linguística mínima.
MD oferece diferentes caminhos para aprendiz construir seu conhecimento	Sim. Aprendizes optaram por construiu o script oralmente ou por escrito, na L-alvo ou na LM.	Sim. Aprendizes puderam fazer reflexão em grupo ou individualmente	Não	Não

MD estimula aprendiz a expressar suas idéias através da língua-alvo e relacioná-las com seu conhecimento linguístico textual e de mundo	Não. Foco estava na formação linguística mínima.	Não. Língua-alvo não foi utilizado nas discussões.	Não, apenas como possibilidade, no momento da montagem da foto-história.	Não. Foco estava na formação linguística mínima.
MD apresenta a gramática da língua-alvo de maneira contextualizada, levando o aprendiz a relacioná-la com suas necessidades e experiências comunicativas	Sim. A gramática foi apresentada no contexto da tarefa a ser realizada.	Não. A língua-alvo não foi o foco desse MD.	Não. A gramática não foi trabalhada explicitamente.	Não. A gramática não foi trabalhada explicitamente.

Obtivemos mais respostas negativas do que positivas para os critérios de avaliação dos MDs, o que poderia significar que não atingimos nossos objetivos. Essa perspectiva se modifica, no entanto, quando interpretamos as respostas em função das observações que fizemos sobre o trabalho realizado em sala de aula, e cruzamos esses dados com as respostas fornecidas pelos aprendizes nos questionários e na entrevista.

Primeiramente, é preciso notar que evitamos a repetição de critérios comuns. Assim, a aprendizagem centrada no aprendiz, que foi o primeiro critério a ser avaliado, é comum à AC, ao ELBT e ao ELFE, mas apareceu somente no Quadro nº 4, sobre a AC. Se repetíssemos esse mesmo critério nos quadros nº 5 e nº 6 aumentaríamos o número de respostas positivas. Outros critérios comuns poderiam gerar situações similares, provocando aumentos tanto no número de respostas positivas, quanto no de negativas. Como nossa pesquisa é qualitativa, restringimos o aspecto quantitativo dos números ao mínimo necessário, para não perdermos a ênfase na interpretação dos dados coletados, que é o que nos interessa.

As atividades propostas pelos MDs tinham foco no uso da língua. Não elaboramos exercícios gramaticais, porque era nossa intenção que as perguntas sobre a estrutura da língua surgissem dos próprios alunos e de suas experiências

práticas na realização das tarefas. É verdade que cometemos um deslize e nos desviamos de nossa proposta quando enfatizarmos a correção de itens isolados (ver discussão sobre MD nº 1 em 3.4), mas esse erro pertenceu ao procedimento que adotamos num momento específico de nosso ensino e não configurou uma falha do MD em si.

A multidisciplinaridade não foi nosso foco nessa etapa do trabalho e, por isso, as quatro respostas negativas nesse quesito não nos surpreenderam. A não oportunização de práticas não ensaiadas previamente, que gerou outras quatro respostas negativas, deve-se à insuficiência de formação linguística e de conhecimento linguístico textual dos nossos aprendizes. Sem uma base linguística mínima, é difícil negociar significados e expressar idéias na língua-alvo.

O “parcialmente” como resposta para a integração das quatro habilidades tem um motivo. Para atender à ementa da disciplina e a um desejo tanto dos aprendizes quanto nosso de praticarmos a oralidade, e devido à baixa carga horária semestral e ao fato de que a leitura e a escrita já haviam sido o foco do trabalho em semestres anteriores, fizemos uma opção consciente de enfatizarmos as habilidades de falar e ouvir em detrimento das habilidades de ler e escrever, embora a leitura também tenha sido trabalhada em nossas aulas quando do trabalho com os cartões da canção *Hello, Goodbye*, e com os audio *slides*.

Quadro 5: Ficha de avaliação dos MDs segundo princípios do ELBT

Critérios de avaliação baseados nos princípios do ELBT	MD 1: Vídeo-carta	MD 2: Estudo sobre estilos de aprendizagem	MD 3: Canção <i>Hello, Goodbye</i>	MD 4: <i>Audio slides</i> para comunicação em sala
MD tem como ponto de partida as experiências pessoais dos aprendizes	Não.	Sim. Perguntas do MD estimulam aprendizes a relacionarem conteúdo com suas experiências pessoais.	Não	Sim. A lista de frases que originou o MD foi uma contribuição dos aprendizes.
MD proporciona aprendizagem experimental (aprender fazendo)	Sim. Aprendizes gravam e regravam vídeo-cartas.	Sim. Aprendizes descobrem seus estilos à medida que manipulam MD.	Sim. Aprendizes manipulam e ensaiam a língua.	Sim. Aprendizes gravam e regravam os próprios áudios.

MD estimula o engajamento e o interesse dos aprendizes	Parcialmente. Engajamento e interesse crescem à medida que aprendizes superam o estranhamento do vídeo.	Sim. Aprendizes envolveram-se nas discussões e compartilharam experiências pessoais.	Sim. Manipulação de cartões e interações em duplas e em grupo mantiveram aprendizes engajados e interessados na atividade.	Parcialmente. Audio slides provocaram interesse. Quantidade de frases e dificuldades com pronúncia e com reserva de laboratório diminuíram interesse.
MD contempla projetos e tarefas que valorizem o significado	Sim, embora o professor tenha feito correções gramaticais de maneira estruturalista	N/A (o critério não se aplica a este MD)	Sim. Compreender a canção de maneira geral (e não nos detalhes) e cantá-la foram o foco.	Sim. Compreender as frases de maneira geral (e não nos detalhes) e dizê-las foram o foco.
MD envolve aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo	Parcialmente, na compreensão, manipulação e produção. MD não estimulou a interação.	N/A	Sim. Instrução fornecida pelo professor na L-alvo estimulou aprendizes a valerem-se dela para manipular, produzir e interagir, mas poucos fizeram uso da LM para compreender.	Parcialmente. Houve manipulação e produção, mas a pouca interação é indício de baixa compreensão.
MD direciona a atenção dos aprendizes para os significados e não para as estruturas linguísticas	Sim. Foco do MD está na função (apresentar-se)	N/A	Sim. Foco do MD está no processo (aprender por observação) e na tarefa (cantar uma canção).	Sim. Foco do MD está na função (comunicar-se em sala de aula).
MD estimula aprendizes a fazerem uso de seus próprios recursos linguísticos	Sim, mas falta de formação linguística compromete esse objetivo.	N/A	Sim, mas falta de formação linguística compromete esse objetivo.	Sim, mas falta de formação linguística compromete esse objetivo.
MD enfatiza o resultado (completar a tarefa) como o principal componente a ser avaliado	Parcialmente. 50% da nota foi atribuída por completar a tarefa, e 50% pelo uso da língua.	N/A	Sim. Cantar a canção e montar a foto-história foram os componentes avaliados.	Parcialmente. 57% da nota foi atribuída por completar a tarefa, e 43% pelo uso da língua.
MD tem um	Sim,	N/A	Sim, aprender a	Sim, aprender

resultado comunicativo claramente definido	apresentar-se por meio de uma vídeo-carta.		cantar uma canção.	frases para a comunicação na L-alvo em sala de aula.
MD estimula a mobilização de recursos linguísticos	Sim. Aprendiz precisa apresentar-se e informar idade e profissão na L-alvo.	Não	Sim. Aprendiz canta uma canção na L-alvo.	Sim. Aprendiz pratica frases na L-alvo para comunicação na sala de aula.
MD mobiliza os processos cognitivos de seleção, classificação, ordenamento, análise e avaliação de informações para o objetivo de executar a tarefa	Não	Sim. Aprendiz seleciona, analisa e avalia os estilos de aprendizagem que considera possuir.	Não	Não
MD proporciona ao aprendiz liberdade de escolha lexical e gramatical	Parcialmente, em itens isolados (idade, profissão), e <i>my name is</i> ou <i>I am</i> para apresentar-se.	N/A	Não	Não

Intuímos que se conseguíssemos produzir MDs que proporcionassem uma aprendizagem experimental tendo a oralidade como foco, conseguiríamos estimular, engajar e manter o interesse de nossos aprendizes no processo de aprendizagem.

Por meio dos MDs e das atividades propostas, buscamos estimular nossos aprendizes a saírem de um modelo tradicionalmente passivo de aprendizagem, no qual observavam o professor e copiavam conteúdos do quadro, para uma aprendizagem ativa, na qual teriam que empreender esforço próprio e envolverem-se com as situações propostas para obterem resultados de aprendizagem. Encontramos a confirmação dessa nossa intuição nas respostas que os aprendizes forneceram à questão nº 10 do segundo questionário⁸⁴, como podemos ver a seguir:

⁸⁴ Ver *learning plan* de fim de bimestre, no apêndice 9.

Questão 10: Fale das diferenças positivas e negativas da forma como seu professor está ensinando inglês neste ano/semestre, em comparação com a forma como outros professores ensinaram inglês a você da 5ª à 9ª séries.

Respostas dos aprendizes do 5º período	Respostas dos aprendizes do 4º período
<p>A3: [...] as aulas são totalmente diferentes do que a 11 anos atrás. Nesse período de 5ª a 9ª séries, pra começar só estudava o verbo <i>to be</i> e mas nada. [...] obrigado por nos ensinar o inglês de modo diferente.</p> <p>A5: O professor está [...] envolvendo os alunos nas atividades. Coisa que não aconteceu com frequência nas aulas de 5ª a 9ª série.</p>	<p>A1: [...] tivemos situações que nunca nos foram ensinada em aulas. [...] sua aula tem participação e não vira rotina.</p> <p>A2: as aulas da 5ª a 9ª foram somente em livros, verbo <i>to be</i>, hoje as aulas estão mais interativas, todos os alunos participam de forma igual.</p> <p>A6: [...] Está difícil para eu aprender, mais está sendo um curso ótimo.</p> <p>A8: Esta forma que está sendo utilizada é muito mais dinâmica, ela interage com os alunos [...]. Com os professores anteriores, ficávamos presos a regras, não havia dinâmica nas aulas, trabalhávamos muito pouco a pronúncia, ficávamos presos a escrita.</p>

Essas opiniões foram reforçadas pelos aprendizes durante a entrevista⁸⁵, como podemos ver na transcrição abaixo:

A6 (Proeja 4): Professor, [...] Eu gosto da sua aula por causa disso, porque é...cada vez você faz uma coisa diferente pra gente, não é aquela coisa de toda a vida no quadro...

A3 (Proeja 5): Não é aquela coisa de chegar...chegou, boa noite, quadro...faz isso, chegou, faz isso. Os outros [professores], é praticamente rotineiro, né, gente?

A6 (Proeja 4): Porque aí é o diálogo, a gente tá aprendendo, né?

A3 (Proeja 5): Além de você estar interagindo, você tá aprendendo.

A2 (Proeja 5): E nas plaquinhas, nos quadrinhos⁸⁶ da música, todo mundo brincou, todo mundo esqueceu a vergonha, esqueceu que não sabia bulhufas de inglês...e todo mundo aprendeu.

Apesar de concordarmos com nossos aprendizes de que houve variedade nos MDs e nas atividades, discordamos de A3 em parte com relação à interação, que ficou restrita aos momentos em que foi estimulada pelo professor, principalmente na dinâmica envolvendo a aprendizagem da canção. Entendemos que não houve uma interação espontânea, entre os aprendizes, utilizando-se, por exemplo, das frases para a comunicação em sala de aula, ou extrapolando o uso do vocabulário aprendido com a canção para outras situações. Assim, observamos que

⁸⁵ A transcrição integral da entrevista está no apêndice 14.

⁸⁶ Referindo-se aos mini-cartões usados na dinâmica com a canção *Hello, Goodbye*.

houve manipulação e produção na língua-alvo, mas a pouca interação entre os aprendizes pode ser um indício de um nível ainda insuficiente de compreensão, que resultou na pouca disposição dos aprendizes para tentarem estabelecer uma comunicação entre si, ainda que mínima, na língua-alvo, exceto quando foram estimulados e monitorados pelo professor.

Não nos sentimos confortáveis, ainda, com uma atribuição de notas para as tarefas que enfatizasse o resultado de completar a tarefa como o principal componente a ser avaliado. Optamos por uma mudança gradual, que nos permitiu controlar a porcentagem da avaliação que foi atribuída ao ato de completar uma tarefa, reservando uma parte da nota para nossa avaliação do uso da língua e do grau de compreensibilidade da produção linguística de nossos aprendizes.

Entendemos que nossos instrumentos de avaliação da aprendizagem com base nos princípios da AC ainda terão que passar por estudos e testes. Somado a isso o ainda insuficiente nível de formação linguística mínima de nossos aprendizes, não quisemos arriscar termos em mãos, ao final de um conjunto de atividades, um instrumento de averiguação da aprendizagem que nos obrigasse a atribuir-lhes a nota máxima por uma tarefa que, apesar de estar finalizada, fosse incompreensível linguisticamente no todo ou em parte.

A mobilização de processos cognitivos e a liberdade de escolha lexical e gramatical também ficaram prejudicados, dependentes que são de um futuro desenvolvimento da formação linguística mínima, identificada como a necessidade de aprendizagem a ser trabalhada nessa fase do processo, como pode ser constatado nas respostas aos primeiros dois critérios apontados no quadro nº 6.

Quadro 6: Ficha de avaliação dos MDs segundo princípios do ELFE

Critérios de avaliação baseados nos princípios do ELFE	MD 1: Vídeo-carta	MD 2: Estudo sobre estilos de aprendizagem	MD 3: Canção <i>Hello, Goodbye</i>	MD 4: <i>Audio slides</i> para comunicação em sala
MD tem na análise das necessidades do aprendiz seu ponto de partida	Sim, com foco na formação linguística mínima.	Sim, com foco no autoconhecimento quanto aos estilos de aprendizagem.	Não	Sim, com foco na formação linguística mínima.
MD está focalizado na necessidade de o	Não. Foco está na formação	Não. L-alvo não foi o foco deste MD.	Não. Foco está na aprendizagem	Não. Foco está na formação linguística

aprendiz cumprir tarefas específicas em contextos específicos	linguística mínima como preparação para trabalho futuro segundo os princípios do ELFE.		de processo (aprender por observação) e de conteúdo geral (letra de música)	mínima como preparação para trabalho futuro segundo os princípios do ELFE.
MD define claramente os objetivos de aprendizagem	Sim. Aprender a apresentar-se na L-alvo	Sim. Descobrir o próprio estilo de aprendizagem.	Não. Segredo quanto à tarefa e quanto ao resultado fizeram parte da estratégia de ensino.	Sim. Aprender frases para a comunicação em sala de aula.
MD apresenta temas e conteúdos baseados nas áreas de atuação acadêmica ou profissional do aprendiz	Não	Não	Não	Não
MD adequa a língua a ser ensinada em termos de léxico, gramática e discurso em função das áreas de atuação do aprendiz	Não	Não	Não	Não
MD contempla situações comunicativas que reforçam os conteúdos e conhecimentos da área de atuação profissional do aprendiz	Não. Foco está na formação linguística mínima.	Não. Foco está na formação linguística mínima.	Não. Foco está na formação linguística mínima.	Não. Foco está na formação linguística mínima.
MD estimula aprendizes a compartilharem seus conhecimentos técnicos e profissionais e suas experiências profissionais e de	Não	Sim. Perguntas no MD estimulam aprendizes a compartilharem suas experiências profissionais e de vida.	Não	Não

vida				
MD estimula aprendizes e professores a aprenderem uns com os outros a partir de suas áreas de especialidade	Não	Não	Não	Não
MD contempla informações sobre o que é exigido do aprendiz no ambiente de estudo ou de trabalho que originou a necessidade de ensino-aprendizagem da língua-alvo	Não. Foco está na formação linguística mínima.			

A maior parte dos princípios do ELFE não foi contemplada em nossos MDs e tarefas correlatas nessa etapa do processo de ensino-aprendizagem. Os muitos “nãos” como resposta aos critérios que envolveram a adequação da língua e dos MDs à área de atuação acadêmica e/ou profissional do aprendiz têm relação direta com a formação linguística insuficiente de nossos aprendizes, questão que foi trabalhada nesse semestre letivo e continuará nos semestre letivos seguintes. Entendemos que podemos mudar esse quadro quando tivermos sucesso com relação à formação linguística mínima requerida para se fazer trabalhos mais específicos segundo os princípios do ELFE.

Quadro 7: Ficha de avaliação dos MDs segundo os Estilos de Aprendizagem

Critérios de avaliação baseados nos Estilos de Aprendizagem	MD 1: Vídeo-carta	MD 2: Estudo sobre estilos de aprendizagem	MD 3: Canção <i>Hello, Goodbye</i>	MD 4: <i>Audio slides</i> para comunicação em sala
Estilos Cognitivos				
MD contempla o estilo campo-independente	Não na apresentação do MD, mas	Sim, apresenta conteúdo	MD Sim. Cartões e dinâmica vão das partes	Sim. Cada <i>slide</i> é trabalhado

	vários aprendizes organizaram seu trabalho das partes para o todo.	progressivamente , até aprendiz ter visão do todo.	(palavras e frases) para o todo (a canção e seu significado completo).	isoladamente. Ao final, aprendizes têm um conjunto de frases para a comunicação em sala de aula.
MD contempla o estilo campo-dependente	Sim, na forma como o MD é apresentado.	Não.	Não.	Não.
MD contempla o estilo analítico	Parcialmente (sim para o sequenciamento , com começo, meio e fim; não para o estabelecimento de metas próprias de aprendizagem)	Parcialmente (sim para o sequenciamento, com começo, meio e fim; não para o estabelecimento de metas próprias de aprendizagem)	Parcialmente (sim para o sequenciamento , com começo, meio e fim; não para o estabelecimento de metas próprias de aprendizagem)	Parcialmente (sim para o sequenciamento , com começo, meio e fim; não para o estabelecimento de metas próprias de aprendizagem)
MD contempla o estilo global-relacional	Parcialmente: sim para a experiência concreta, não para a interação.	Não. O MD baseou-se num exercício de abstração e reflexão.	Sim. Aprendizagem se deu por meio de interação e experiência concreta.	Parcialmente: sim para a experiência concreta, não para a interação.
MD contempla o estilo reflexivo	Não.	Sim. Perguntas no MD estimularam a reflexão.	Não.	Sim, para os aprendizes que administraram seu tempo de estudo.
MD contempla o estilo impulsivo	Sim, para os aprendizes que se permitiram arriscar e gravar sem medo de errar.	Não.	Sim. Dinâmica estimulou o risco e as respostas rápidas.	Sim, para os aprendizes que se permitiram arriscar e gravar sem medo de errar.
Estilos Sensoriais				
MD contempla o estilo visual	Sim. O MD é um vídeo.	Sim. MD é uma apresentação em PowerPoint®.	Sim, tanto os cartões, quanto a dinâmica baseada em observação, e também a foto-história.	Sim. O MD é um conjunto de <i>slides</i> .
MD contempla o estilo auditivo	Sim. Vídeo-carta estimula a audição e a fala.	Sim, por meio das discussões.	Sim. Dinâmica e canção estimulam a audição e a fala.	Sim. <i>Slides</i> com áudio estimulam a audição e a gravação estimula a fala.
MD contempla o estilo tátil	Não.	Sim, para os que manipularam o MD em casa e	Sim, na manipulação dos cartões.	Sim, na manipulação dos <i>slides</i> .

		para os que fizeram anotações em sala.		
MD contempla o estilo cinestésico	Não.	Não.	Sim. Mímica e interação estimulam a movimentação do corpo e a imersão na situação de aprendizagem.	Não.
MD contempla o estilo háptico	Não.	Não.	Sim, ao combinar aprendizagem tátil com cinestésica.	Não.
MD contempla trabalho em grupos	Não.	Sim, para os aprendizes que discutiram em grupo, orientados pelo professor.	Sim, todos os aprendizes em círculo aprenderam uns com os outros e com o professor	Não.
MD contempla trabalho em duplas	Sim, para os aprendizes que optaram por ensaiarem uns aos outros.	Não, apenas como possibilidade, mas não foi tentada.	Sim, no momento em que as duplas criaram mímicas	Sim, a maioria dos aprendizes optou por trabalhar em duplas.
MD contempla trabalho individual	Sim. A gravação era individual.	Sim, para os aprendizes que usaram o MD como estudo dirigido em casa.	Sim, para os aprendizes que ouviram o mp3 em casa.	Sim, para os aprendizes que optaram por trabalhar sozinhos.
Estilos ligados à personalidade				
MD contempla estilo extrovertido	Não.	Parcialmente, no contato com as pessoas.	Parcialmente, no contato com as pessoas.	Não.
MD contempla estilo introvertido	Sim, para os que optaram por se prepararem sozinhos.	Sim, para os que usaram o MD como estudo dirigido em casa.	Não.	Sim, para os que optaram por ouvir e gravar sozinhos.
MD contempla estilo sensorial	Sim. Imagens e sons foram estímulo físico. MD estimulou aprendizagem por observação.	Não.	Sim. MD ofereceu estímulos físicos (manipulação dos cartazes, mp3, dinâmica) e aprendizagem por observação.	Sim. Imagens e sons foram estímulo físico. MD estimulou aprendizagem por observação.
MD contempla	Não.	Parcialmente. MD	Não.	Não.

estilo perceptivo		e discussões em sala estimularam socialização de experiências.		
MD contempla estilo pensador	Sim, para os aprendizes que se permitiram compreender a lógica da tarefa.	Sim, para os aprendizes que se permitiram compreender a lógica da tarefa.	Não.	Sim, para os aprendizes que se permitiram compreender a lógica da tarefa.
MD contempla estilo sensível	Não.	Não.	Não.	Não.
MD contempla estilo julgador	Não.	Não.	Não.	Não.
MD contempla estilo percebedor	Não.	Não.	Sim. Criação da mímica e aprendizagem por observação implicavam em negociação de sentidos.	Não.

O movimento de construção do conhecimento seguiu das partes para o todo, com exceção da vídeo-carta dos professores, um iniciador (ver Figura 2 em 2.7.1) que já era um produto final (i.e., um todo) utilizado para exemplificar aos aprendizes o que deveria ser feito.

Enfatizamos as experiências concretas, pois era nossa intenção que os aprendizes manipulassem a língua e a ouvissem e falassem o mais frequentemente possível. Entendemos que fomos bem-sucedidos na inserção de estímulos visuais, auditivos e táteis em nossos MDs, mas pouco conseguimos fazer pelos aprendizes cinestésicos e hápticos, com exceção do MD e dinâmicas referentes à canção. Essa deficiência já nos coloca diante do desafio de pensarmos em novas possibilidades no futuro.

O espaço para a aprendizagem em grupos e em duplas está diretamente ligado ao quesito interação observado pelos aprendizes e discutido anteriormente nessa seção, mas isso não obrigou os aprendizes de estilos individual e introvertido a trabalharem com outras pessoas, já que deixamos sempre aberta a possibilidade para quem desejou trabalhar sozinho.

Os estilos perceptível, sensível, julgador e percebedor foram pouco ou nada contemplados com os MDs que produzimos. Essa carência poderá ser sanada no futuro, por meio de tarefas e desafios que estimulem esses estilos. Novamente, essa

possibilidade fica à mercê do desenvolvimento da formação linguística mínima e da competência comunicativa dos aprendizes.

Quadro 8: Ficha de avaliação dos MDs segundo as Estratégias de Aprendizagem

Critérios de avaliação baseados nas Estratégias de Aprendizagem	MD 1: Vídeo-carta	MD 2: Estudo sobre estilos de aprendizagem	MD 3: Canção <i>Hello, Goodbye</i>	MD 4: <i>Audio slides</i> para comunicação em sala
MD ensina a aprender a aprender	Não.	Sim, por meio da discussão sobre como cada aprendiz aprende melhor dentro de seu estilo.	Sim. Aprendizes experimentaram como aprender por observação e por audição da L-alvo.	Sim. Aprendizes aprenderam a aprender com tecnologia e em laboratório.
MD estimula o planejamento, a execução e o monitoramento da aprendizagem	Sim. Aprendizes planejaram o que iam dizer, gravaram as falas e depois as assistiram.	Sim. MD estimula aprendizes a pensarem em seus estilos para organizarem e otimizarem sua aprendizagem.	Não. Planejamento, execução e monitoramento ficaram a cargo do professor.	Sim para a execução (gravação) e o monitoramento (audição e regravação, se necessário).
MD estimula aprendiz a transferir estratégias de uma tarefa para outra	Sim. A preparação de falas para uma apresentação deverá ser repetida em outras atividades.	Sim. Identificar estímulos e estilos deve anteceder cada nova aprendizagem.	Sim. Aprendizagem por observação deve ser transferida para outras situações.	Sim. Prática de gravação no laboratório deverá ser repetida em outras atividades

Não elaboramos, durante o trabalho de pesquisa, nenhum MD ou tarefa que estimulasse nossos aprendizes a desenvolverem de forma consciente suas estratégias de aprendizagem. Ainda assim, acreditamos que a exposição a tarefas e MDs variados, com o objetivos e resultados diferentes, pode ter sido um primeiro passo para levar nossos aprendizes a se organizarem e a se mobilizarem para a aprendizagem de uma forma diferente da que utilizavam até então no modelo tradicional de ensino baseado na observação passiva do professor e na cópia de conteúdos do quadro.

3.5 Análise dos questionários (*learning plans*)

Ao encerrarmos todas as atividades propostas para o primeiro bimestre letivo, solicitamos aos aprendizes que preenchessem dois questionários, o *Learning Plan* semanal, que normalmente utilizamos para a avaliação semanal da aprendizagem, e o *Learning Plan* de fim de bimestre, que também chamamos de *Learning Plan (mid-term version)*, no qual eles poderiam incluir suas impressões sobre os MDs e as atividades realizadas desde o início do semestre letivo⁸⁷.

Evitamos utilizar o vocábulo “tarefa” nos dois questionários, pois nos lembramos que esse vocábulo é, no linguajar dos aprendizes, sinônimo de exercícios para casa, o que é bem diferente do significado proposto para o termo na metodologia de ELBT⁸⁸. Ele foi substituído pelo vocábulo “atividade”. Também evitamos o termo “material didático” por ele não ser de uso corrente entre os aprendizes, que normalmente optam por referir-se aos MDs por seus nomes específicos: apostila, lista de exercícios, livro, entre outras materialidades possíveis.

Por esses motivos, pensamos que a melhor alternativa seria solicitar aos aprendizes que avaliassem os MDs ao mesmo tempo em que oferecessem seus comentários e reflexões sobre as atividades a eles relacionadas. Posteriormente, na entrevista coletiva gravada em vídeo, os aprendizes tiveram a oportunidade de avaliar os MDs e explicitar seu entendimento sobre eles.

3.5.1 O *learning plan* semanal

No questionário que chamamos de *learning plan* semanal, os aprendizes normalmente relatam somente a atividade realizada na semana em que o questionário é aplicado, ou, no máximo, a atividade da semana anterior. Nesse caso, porém, as respostas evidenciaram que nem todos estavam envolvidos com as mesmas atividades no mesmo dia letivo. O motivo foi a mudança no modo como encaminhamos as atividades durante o período de avaliação.

Havíamos apresentado e trabalhado todos os MDs e suas respectivas tarefas

⁸⁷ Os modelos dos questionários estão nos apêndices nº 7 e nº 8. As respostas dos aprendizes estão no apêndice nº 9.

⁸⁸ Ver “Definições para o conceito de tarefa” no capítulo 2, na seção 2.4.

três semanas antes do encerramento do bimestre. Queríamos, com isso, dar tempo aos aprendizes para se planejarem e decidirem em que sequência cumpririam as tarefas propostas. Também foi uma forma que encontramos para contornar a dificuldade de acesso ao laboratório de informática, pois outros professores, além dos de informática, iriam utilizá-lo, o que fez com que tivéssemos menos acesso ao laboratório do que em semestres anteriores. Alguns aprendizes, inclusive, solicitaram nossa permissão para realizarem em casa uma parte das atividades. Era nosso desejo acompanhar os aprendizes em todas as etapas de elaboração de seus projetos, mas diante das dificuldades técnicas encontradas, tivemos que ceder em parte.

Os quadros 4 a 9 a seguir mostram, comparativamente, as impressões dos aprendizes do quarto e do quinto períodos do Proeja sobre as experiências de aprendizagem que tiveram na semana em que encerraram seus trabalhos com os quatro MDs por nós produzidos. Somente no momento de transferirmos as respostas preenchidas à mão pelos aprendizes para os quadros comparativos foi que percebemos um erro: havíamos atribuído códigos iguais a aprendizes de turmas diferentes. Assim temos, por exemplo, dois aprendizes A2: o do quinto período, sempre mostrado na coluna esquerda, e o do quarto período, sempre mostrado na coluna da direita.

Quadro 9 – Respostas dos aprendizes do 4^o e 5^o períodos do Proeja às questões 1 e 2 do *learning plan* semanal.

5 ^o Período do Proeja	4 ^o Período do Proeja
<p>Questão 1: Nesta semana eu estudei (diga o que você estudou e o que o professor ensinou)...</p> <p>A2: Algumas frases que usamos no nosso dia-a-dia</p> <p>A3: Os 19 slides e ajudou a pronunciar algumas palavras</p> <p>A4: Modo de gravação com frases que usamos no dia a dia em inglês.</p> <p>A5: A música dos Beatles 'Hello, Goodbye' com uma dinâmica feita pelo professor e também uma série de frases gravadas</p>	<p>Questão 1: Nesta semana eu estudei (diga o que você estudou e o que o professor ensinou)...</p> <p>A1: 19 frases em inglês.</p> <p>A2: cartões com palavras. Trabalhamos pronúncia e gestos; em cada cartão uma palavra oposta à outra.</p> <p>A5: nós gravamos cartões com palavras.</p> <p>A6: umas atividades para nós apresentarmos.</p> <p>A7: Eu estudei oralidade em inglês,</p>

<p>pelo professor e regravadas pelos alunos. A7: Como falar inglês.</p>	<p>apesar de não sair muito bem devido ao problema de dicção⁸⁹. A8: Estudei a maneira de como me apresentar em <i>English</i>, falando meu nome, minha idade e profissão, estudamos cartões com diversas palavras.</p>
<p>Questão 2: Do que eu estudei, eu aprendi... A2: As frases mais usadas em sala, principalmente as que eu mais me adequei. A3: Falar 'Excuse-me, my came in' (nota do pesquisador: a frase original é 'Excuse-me, may I come in?') A4: Não muito. Porque eu ainda tenho dificuldade em inglês. A5: Muitas das frases que eu gravei ficaram guardadas comigo, e a música agora eu sei o significado. A7: Gravando em inglês.</p>	<p>Questão 2: Do que eu estudei, eu aprendi... A1: Falar algumas palavras. A2: a me apresentar em inglês e algumas frases que usamos na sala de aula. A5: a falar <i>excuse-me</i> A6: as atividades do trabalho. A7: aprendi que as músicas dá um feedback muito bom na oralidade A8: a mim apresentar em inglês, a pronunciar algumas frases em inglês.</p>

COMENTÁRIO: Elaboramos as questões 1 e 2 do *learning plan* semanal com a intenção de observarmos a evolução e o desenvolvimento da capacidade de nossos aprendizes de estabelecerem diferenças entre o ensino (o que foi ensinado pelo professor) e a aprendizagem (o que foi de fato aprendido por eles).

ANÁLISE: Quatro dos cinco aprendizes do quinto período⁹⁰ mencionam a aprendizagem de frases, o que condiz com nossa proposta de ensino nessa etapa do processo. Nossa observação de sala de aula já havia nos mostrado que esses aprendizes chegaram ao Ensino Médio com uma visão de aprendizagem de LE (Inglês) como um trabalho de memorização de listas de palavras sem uma relação sintagmática entre elas. Enfatizamos o trabalho com frases nos MDs que produzimos para explicitarmos essas relações sintagmáticas e prepararmos nossos aprendizes para gradualmente trabalharem no nível da frase (o que fizemos nessa etapa do trabalho) e do texto (o que faremos nos semestres seguintes). Tínhamos em mente, também, a necessidade de conduzirmos nossos aprendizes para o desenvolvimento dos conhecimentos mínimos necessários, ou das competências

⁸⁹ Quando do preenchimento desse questionário, A7 me confidenciou que só recentemente tinha conseguido resolver um dos seus problemas de dicção em língua materna: trocar, na pronúncia, o "L" pelo "R" e vice-versa.

⁹⁰ A turma de quinto período tem no total seis alunos.

mínimas, para poderem desenvolver sua competência comunicativa na LE (Inglês).

As respostas fornecidas a essas duas questões também mostram que nossos aprendizes apresentam graus diferenciados de precisão em suas respostas, o que em nosso entendimento revela níveis distintos de clareza conceitual sobre a experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa que estão vivenciando. A3 conseguiu quantificar e precisar as informações em suas respostas e A5 explicitou as várias atividades que realizou e explicou o que aprendeu. Por outro lado, a resposta de A7 para a primeira questão pareceu indicar que a LE, para ela, ainda é um conceito vago. Em sua resposta à questão nº 2, ela mencionou ter aprendido um procedimento (gravação), mas não especificou a aprendizagem de nenhum conteúdo na LE.

Em conversas informais realizadas em semestres anteriores, A7 já havia nos revelado que, aos 38 anos de idade, essa era sua primeira experiência real de aprendizagem de LE (Inglês), pois não havia tido aulas de língua estrangeira em nenhuma das instituições educacionais onde estudou. Trata-se, portanto, de uma aprendiz que poderíamos classificar de iniciante total e que, por absoluta falta de experiências prévias, só consegue, por enquanto, verbalizar suas necessidades de aprendizagem de maneira imprecisa.

Entre os aprendizes do quarto período, cinco deles foram bastante precisos nas respostas que forneceram sobre o que foi ensinado. A exceção foi A6, que vem do mesmo histórico de inexperiência com a aprendizagem de LE (Inglês) que sua colega A7 do quinto período. Nas respostas sobre a aprendizagem, três aprendizes (A1, A2, A8) demonstram que agora aprendem frases, e não mais palavras isoladas, o que é reforçado por uma fala de A2 durante a entrevista gravada em vídeo:

A2 (Proeja 4): Eu acho, professor, no meu caso, que mesmo que eu não tenha aprendido tanto com as frases, mas eu acho que pra mim é mais vantagem eu aprender a frase do que as palavras separadas, porque a minha dificuldade no inglês...porque não adianta eu saber uma palavra aqui, saber 10 palavras, mas não saber juntar as palavras e formar uma frase...porque a minha dificuldade é essa, talvez eu até sei a palavra, mas tem tanta coisinha que, se não souber montar, não vai ter sentido a frase. Então eu acho que, mesmo que eu não tenha aprendido tanto, porque é igual o menino [aponta para A5, do Proeja 5] falou, tem que repetir, tem que treinar, porque senão, não aprende...da primeira vez você vai ouvindo e não vai aprendendo, porque cada um tem um limite, né? Mas eu gostei de trabalhar com as frases⁹¹.

⁹¹ A transcrição completa da entrevista está no apêndice 14.

A8 dá um passo além e expressa a aprendizagem de uma função comunicativa (apresentar-se em inglês) e A7 fez considerações sobre os aspectos positivos de uma estratégia de aprendizagem.

Quadro 10 – Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 3 e 4 do *learning plan* semanal.

5º Período do Proeja	4º Período do Proeja
<p>Questão 3: Em sala de aula eu acertei o seguinte...</p> <p>A2: As gravações (algumas) no Audacity</p> <p>A3: A pronunciar <i>I have a question, oh, my gosh</i> etc</p> <p>A4: O modo de cumprimentar em inglês. Somente algumas frases.</p> <p>A5: Acho que o meu esforço para pronunciar as palavras corretamente é um acerto.</p> <p>A7: <i>Excuse, Hello, oh, my gosh</i></p>	<p>Questão 3: Em sala de aula eu acertei o seguinte...</p> <p>A1: pronunciar algumas (não completou a oração)</p> <p>A2: algumas palavras e frases</p> <p>A5: pronunciei as palavras corretamente</p> <p>A6: não muito, alguns nomes</p> <p>A7: acerto ao escrever, mas tenho dificuldade na pronúncia</p> <p>A8: pronúncia de algumas frases</p>
<p>Questão 4: Sinto que estou começando a ter facilidade com...</p> <p>A2: A minha facilidade está aumentando com o 'pensar' em inglês.</p> <p>A3: frases curtas que [é] mais fácil para falar.</p> <p>A4: O idioma.</p> <p>A5: Primeiro, estou perdendo a vergonha de tentar falar mesmo quando erro, e eu nunca tive algo que considerasse uma grande dificuldade.</p> <p>A7: nas gravações, de tanto ouvir que começou [a] ficar menos difícil.</p>	<p>Questão 4: Sinto que estou começando a ter facilidade com...</p> <p>A1: pronunciar.</p> <p>A2: a pronúncia de algumas palavras.</p> <p>A5: como a pronunciar certo.</p> <p>A6: as letras ao pronunciar elas.</p> <p>A7: na entoação de algumas músicas em inglês.</p> <p>A8: falar algumas palavras em inglês com mais facilidade.</p>

COMENTÁRIO: Elaboramos as questões 3 e 4 com a intenção de estimular nossos aprendizes a personalizarem suas experiências e evidenciarem para o professor e para si mesmos os ganhos e os aspectos positivos de suas experiências com a LE.

ANÁLISE: Entre os aprendizes do quinto período, A2 fez uma reflexão sobre um aspecto cognitivo da aprendizagem (pensar em inglês), enquanto A5 fez considerações que remetem aos filtros afetivos (perder a vergonha de falar e errar). A3 é pragmática ao dizer que as frases curtas são mais fáceis de falar. A7 segue o mesmo caminho, e ao dizer “menos difícil”, em vez de “fácil” (que é a idéia sugerida pela pergunta). Ela é coerente com suas respostas anteriores e evidencia, mais uma vez, a percepção que tem acerca da própria inexperiência e dificuldade atual para

aprender LE (Inglês). Mostra, no entanto, que busca saídas com os recursos que tem à mão (ver sua resposta para a questão nº 8, no quadro 8).

Os aprendizes do quarto período consideraram que a pronúncia foi o ganho de aprendizagem da semana, ainda que sua percepção quanto ao que exatamente estão aprendendo a pronunciar varie de letras e nomes (A6) a palavras (A2, A5) e frases (A2, A8), passando por respostas não específicas (A1). A resposta de A7 para a questão 3 evidencia seu uso da escrita como estilo (tátil) e estratégia de aprendizagem (fazer anotações por escrito), mas não corresponde às atividades por nós desenvolvidas, já que não houve nenhuma ênfase e nenhuma cobrança do professor quanto à escrita nesse bimestre letivo.

Quadro 11 – Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 5 e 6 do *learning plan* semanal.

5º Período do Proeja	4º Período do Proeja
<p>Questão 5: Em sala de aula eu errei o seguinte...</p> <p>A2: Errei a gravação: “Really? Are you serious?”</p> <p>A3: Em falar <i>What is the correct answer</i> (obs: palavra sublinhada por A3)</p> <p>A4: Na gravação, que eu tenho certeza que não ficou muito boa, mas fiz o que eu podia.</p> <p>A5: Não me lembro.</p> <p>A7: Na primeira aula, a gravação do vídeo que eu não consegui.</p>	<p>Questão 5: Em sala de aula eu errei o seguinte...</p> <p>A1: falar.</p> <p>A2: algumas pronúncias.</p> <p>A5: Eu não consegui aprender a falar as palavras do trabalho gravado.</p> <p>A6: pronunciando as palavras</p> <p>A7: errei a pronúncia correta de algumas palavras.</p> <p>A8: pronúncia em algumas frases dos cartões.</p>
<p>Questão 6: Minhas maiores dificuldades de aprendizagem nessa semana foram...</p> <p>A2: Com algumas palavras como <i>right</i> e <i>wrong</i>. Devido ao uso do aparelho ortodôntico, não consigo falar a palavra completa.</p> <p>A3: <i>serious, answer</i></p> <p>A4: Na gravação que tivemos que fazer.</p> <p>A5: Nenhuma.</p> <p>A7: os números 13, 18, da gravação porque a minha língua não consegue falar.</p>	<p>Questão 6: Minhas maiores dificuldades de aprendizagem nessa semana foram...</p> <p>A1: escrever certo.</p> <p>A2: formar frases em inglês.</p> <p>A5: eu gostaria de [ter] aprendido um pouco mais.</p> <p>A6: gravação do trabalho.</p> <p>A7: por não saber o significado de algumas palavras, tive dificuldade em encontrar a melhor imagem para cada frase⁹².</p> <p>A8: Falar corretamente algumas palavras dos cartões.</p>

⁹² A7 refere-se à atividade de montagem de uma foto-história que contasse com imagens a história da música *Hello, Goodbye*, dos *Beatles*.

COMENTÁRIO: As questões nº 5 e nº 6 cumprem, primeiramente, o objetivo de levar os aprendizes a identificarem e refletirem sobre seus erros e dificuldades atuais, na intenção de desenvolver sua habilidade de automonitoramento e identificação de dificuldades que precisam ser superadas. Cumprem, também, o papel de auxiliar o professor a mapear as dificuldades de aprendizagem de seus aprendizes, comparando as percepções deles com as suas, confirmando (ou não) suas hipóteses e ajudando-o no planejamento de estratégias, sequências didáticas e atividades que levem os aprendizes a superar seus problemas com a aprendizagem da LE (Inglês).

ANÁLISE: Entre os aprendizes do quinto período, A2 e A3 foram bastante específicos na identificação das palavras que não conseguiram pronunciar corretamente: *answer, right, wrong, serious*. A4 continuou oferecendo respostas vagas ao dizer que tanto seus erros quanto as suas dificuldades estavam “na gravação” (sem especificar nenhuma parte, frase, ou palavra). Ela havia feito a mesma coisa ao responder nas perguntas anteriores que havia aprendido “não muito”, acertado “somente algumas frases” e que estava começando a ter facilidade com “o idioma”. Trata-se, da mesma forma que A7, de um caso que precisar ser acompanhado mais de perto para que possamos ajudá-las a identificar suas dificuldades e necessidades de aprendizagem de maneira mais específica. Em alguns casos, as respostas dos aprendizes para essas duas questões expõem elementos novos não previstos pelo professor. Foi o caso da resposta de A2, que revelou estar usando um aparelho ortodôntico que lhe atrapalhava “falar a palavra completa”.

No caso dos aprendizes do quarto período, a pronúncia foi, ao mesmo tempo, o ganho e a dificuldade da semana. Novamente aparecem variações quanto à percepção e à forma precisa ou imprecisa com que descrevem o que não aprenderam ou poderiam ter aprendido, variando desde “falar” (A1) e “algumas pronúncias” (A2), até a especificação do insumo (cartões, A8) ou do processo (gravação, A5 e A6; relação entre imagem e texto, A7). De qualquer maneira, essas respostas, independentemente de seu grau de precisão, nos auxiliaram (e auxiliarão) a mapear suas dificuldades de aprendizagem, o que será utilizado na elaboração de novos MDs e sequências didáticas.

Quadro 12 – Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja à questão 7 do *learning plan* semanal.

5º Período do Proeja	4º Período do Proeja
<p>Questão 7: Do que eu já vi em inglês na minha vida, eu sinto que ainda preciso de ajuda com...</p> <p>A2: (não respondeu)</p> <p>A3: tem palavra que eu não consigo é pronunciar.</p> <p>A4: como sempre na pronúncia.</p> <p>A5: Eu preciso de ajuda para aumentar o meu vocabulário em inglês.</p> <p>A7: tudo que respeito de inglês (obs: entendemos que A7 quis dizer ‘tudo o que diz respeito a inglês’)</p>	<p>Questão 7: Do que eu já vi em inglês na minha vida, eu sinto que ainda preciso de ajuda com...</p> <p>A1: ter mais atenção na pronúncia.</p> <p>A2: a formação de frases.</p> <p>A5: a entender com mais facilidade como cantar em inglês.</p> <p>A6: o inglês.</p> <p>A7: na língua inglesa sempre vou precisar de algum tipo de ajuda.</p> <p>A8: pronunciar palavras em inglês.</p>

COMENTÁRIO: A questão nº 7 tenta levar o aprendiz a refletir sobre sua trajetória de aprendizagem de LE (Inglês). Passamos há alguns anos a incluir essa questão em momentos diversos das nossas aulas – e não apenas nos momentos de preenchimento de questionários e avaliações – porque identificamos em vários aprendizes uma propensão a colocarem todo o peso, o sucesso e o fracasso de sua aprendizagem de inglês apenas no semestre ou ano letivo que estão cursando no momento, como se não tivessem um passado e vivessem apenas o hoje.

ANÁLISE: Entre os aprendizes do quinto período, o uso da expressão “como sempre” na resposta de A4 (“como sempre, na pronúncia”) parece revelar que ela consegue fazer essa ponte entre o passado e o presente. No geral, os aprendizes revelaram, em seu histórico de aprendizagem da LE (Inglês), dificuldades com a pronúncia (A3 e A4) e o vocabulário (A5). Isso nos remete ao trabalho com a oralidade que estamos fazendo nesse semestre, bem como à necessidade de intensificarmos as interações desses aprendizes com seus interlocutores – professor, colegas de turma e de escola, outros falantes de LE (Inglês) – e com insumos de natureza variada que os levem a ampliar seu vocabulário e melhorar sua pronúncia em inglês.

A2 não respondeu à pergunta, o que nos surpreendeu: ao contrário da trajetória escolar interrompida vivenciada pela maioria de seus colegas, ela vem de uma experiência recente como estudante do Ensino Médio regular numa outra escola da cidade e poderia ter feito uma reflexão interessante sobre suas

experiências como aprendiz de LE (Inglês) em duas instituições de ensino diferentes.

Os aprendizes do quarto período responderam a essa questão pensando mais no hoje do que em sua trajetória de aprendizagem. Ainda assim, houve respostas que trataram das necessidades específicas de aprender a pronunciar (A8) e formar frases (A2), o que condiz com nossa proposta de ensino nessa etapa do processo. A1 fez uma cobrança para si mesmo (prestar mais atenção à pronúncia) e A5 pediu ajuda para aprender a cantar em inglês.

Não ficou claro para nós se A5 referia-se à técnica de canto, ou a ser capaz de articular o inglês numa canção. Entendemos, no entanto, que A5 fez esse comentário em função de sua experiência recente num projeto de coral, não ligado a essa pesquisa, que contou com a participação de uma professora de música que é regente de coral. Essa professora, por seus conhecimentos e especificidade profissional, poderia auxiliar A5 em seu intento de aprender a técnica de cantar.

De nossa parte, colaboramos com o projeto do coral quando auxiliamos os aprendizes com a pronúncia de palavras e frases e com uma explicação do significado da letra da canção, para que eles pudessem exprimir sentimentos (ex: alegria, dor) condizentes com a letra da canção e adequar o gestual.

Quadro 13 – Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 8, 9 e 10 do *learning plan* semanal.

5º Período do Proeja	4º Período do Proeja
<p>Questão 8: Minha estratégia para corrigir meus erros e superar minhas dificuldades...</p> <p>A2: Repetição, persistência A3: Repetindo as palavras várias vezes A4: (não respondeu) A5: Persistir até conseguir acertar. A7: Ouvindo o prof muitas e muitas vezes, e minha filha com o que ela sabe.</p>	<p>Questão 8: Minha estratégia para corrigir meus erros e superar minhas dificuldades...</p> <p>A1: (não respondeu) A2: (não respondeu) A5: estudar um pouco mais. A6: (não respondeu) A7: procurar uma estratégia de dedicar mais ao inglês para melhorar a cada momento. A8: (não respondeu)</p>
<p>Questão 9: Fora do horário de aula eu fiz as seguintes atividades nesta semana para praticar o meu inglês (indicar o lugar, o que estava acontecendo e o que você fez):</p> <p>A2: Estava em casa, e aí ouvi uma música em inglês. A música é <i>Try</i> - Nelly</p>	<p>Questão 9: Fora do horário de aula eu fiz as seguintes atividades nesta semana para praticar o meu inglês (indicar o lugar, o que estava acontecendo e o que você fez):</p> <p>A1: entrei no Google e pesquisei algumas palavras.</p>

<p>Furtado. Procurei achar palavras que já conheço dentro da música. A3: Não fiz. A4: Não fiz nada. A5: Eu vejo filmes em inglês e escuto músicas com a tradução em mãos. A7: na minha casa ouvindo as gravações que o prof passou.</p>	<p>A2: nenhuma. A5: Fiz um trabalho que envolvia um pouco de inglês e foi bem legal. A6: nenhuma. A7: entrei na Internet, mas tive dificuldade em traduzir os nomes. A8: nenhuma, meu tempo é muito pouco.</p>
<p>Questão 10: Pretendo fazer as seguintes atividades fora do horário da aula para melhorar ainda mais o meu inglês (dizer qual a atividade e indicar a data em que pretende realizá-la): A2: Fim de semana em casa, começar a assistir filmes legendados, pois, além de o áudio do filme não ser detonado, ainda aprendo ouvindo o inglês. A3: Não. A4: Não tenho nada em mente. A5: Continuo com a mesma estratégia de filmes e músicas., A7: sempre que eu tenho um pouco de tempo, sento em frente ao computador em casa e ouve [ouço] inglês.</p>	<p>Questão 10: Pretendo fazer as seguintes atividades fora do horário da aula para melhorar ainda mais o meu inglês (dizer qual a atividade e indicar a data em que pretende realizá-la): A1: ouvir histórias em inglês, para aprender mais. A2: não sei. A5: ir a uma biblioteca e pesquisar em vários livros de inglês. A data eu ainda não sei, assim que der eu irei. A6: eu quero, mas ainda não tenho data prevista. A7: priorizar melhor meu tempo para cada atividade, visto que o corre-corre do dia-a-dia nos deixa sempre sem tempo. A8: escrever algumas frases que tenho dificuldade e praticá-las, quando tiver tempo. Sempre que tiver tempo no trabalho.</p>

COMENTÁRIO: As questões 8, 9 e 10 têm por objetivo encorajar os aprendizes a assumir uma postura de co-responsabilidade com o professor pelo trabalho de superação de suas dificuldades de aprendizagem e orientá-los a refletir sobre as estratégias que utilizam para esse fim. Outra intenção dessas questões foi a de induzi-los a pensarem sobre a necessidade de oportunizarem para si mesmos momentos, locais e situações para o desenvolvimento de sua aprendizagem de LE (Inglês) fora da sala de aula de línguas.

ANÁLISE: As respostas dos aprendizes do quinto período revelam o uso de uma estratégia afetiva (persistência) e duas estratégias cognitivas (repetir palavras e ouvir o professor). A7 é bastante específica na descrição que faz das estratégias que utiliza para superar suas dificuldades. Suas respostas reforçam nossa opinião de que é preciso trabalhar as estratégias de aprendizagem de línguas com nossos aprendizes, o que desejamos iniciar no primeiro semestre letivo de 2011 (ver nossas

observações 3.4, quando analisamos o MD nº 2).

Tentamos, com algum sucesso, levar nossos aprendizes a refletirem sobre a necessidade de estudarem e praticarem o inglês fora da sala de aula como forma de ampliar suas oportunidades de aprendizagem. Três aprendizes (A2, A5, A7) foram bastante específicos quanto ao local (suas residências) e os insumos (músicas, filmes e MDs produzidos pelo professor) que utilizaram em suas práticas extra-sala para a aprendizagem da LE (Inglês). As respostas negativas de dois outros aprendizes (A3 e A4) podem estar relacionadas tanto às funções que eles exercem fora da escola (pais/mães de família, trabalhadores), quanto a uma visão não-autônoma de aprendizagem, limitada à sala de aula e às orientações fornecidas *in loco* pelo professor.

A falta de tempo para o estudo extra-sala devido a compromissos profissionais é uma questão difícil de contornar, porque é fato que a maioria dos aprendizes do Proeja compõe-se de trabalhadores com jornadas de trabalho de 40 ou mais horas semanais.

O desafio posto aqui é o de otimizar o ensino e a aprendizagem, fazendo o melhor uso possível do pouco tempo de sala de aula de que dispomos. O ensino de estratégias de aprendizagem pode levar todos esses aprendizes a aprenderem mais e melhor, com um aumento gradual de autonomia à medida que aprendem a estudar e a aprender por si mesmos. Uma vez engajados nesse processo, eles podem se beneficiar de MDs que possam manipular fora da sala e do horário da aula, tanto para revisar os conteúdos, quanto para aprender os novos e enriquecer suas experiências de aprendizagem.

No que se refere especificamente ao MD, entendemos que esse insumo precisa, também, motivar e seduzir esses aprendizes para que dediquem uma parte do pouco tempo de descanso e lazer que lhes sobra para estudarem e praticarem a LE em casa.

Acreditamos que futuramente poderemos estimular A3 e A4 para que se apropriem gradativamente de novas estratégias de aprendizagem e diversifiquem os insumos recebidos a fim de poderem expandir e dinamizar suas experiências e oportunidades de aprendizagem. Também consideramos possível orientarmos A2, A5 e A7 para que refinem o uso que já fazem dos insumos e estratégias por eles citados.

As respostas dos aprendizes do quarto período revelam, a princípio, uma não utilização e um desconhecimento das estratégias que podem ser usadas para superar suas dificuldades de aprendizagem. Uma segunda leitura das respostas, no entanto, revela o emprego da estratégia de buscar fontes de informação, tanto as virtuais (*Google, Internet*), quanto as físicas (biblioteca). A imprecisão nas respostas persiste e um elemento se repete em relação a seus colegas do quinto período: a falta de tempo para o estudo extra-sala. Valem para essa mesma turma as mesmas sugestões que fizemos anteriormente sobre a necessidade de otimizarmos o ensino e a aprendizagem de sala de aula e a possibilidade de produzirmos insumos que motivem e seduzam esses aprendizes a utilizarem-se de algum momento extra-sala para estudarem e praticarem a LE.

Quadro 14 – Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja à questão 11 do *learning plan* semanal.

5º Período do Proeja	4º Período do Proeja
<p>Questão 11: A próxima coisa que eu gostaria de aprender em inglês é (indicar o que é e o motivo): A2: (não respondeu) A3: Não. A4: gostaria que você, professor, continuasse com aquelas dinâmicas de aprendizagem que você fez com os cartazes. A5: Não tem algo específico. A7: falar e ler inglês bem.</p>	<p>Questão 11: A próxima coisa que eu gostaria de aprender em inglês é (indicar o que é e o motivo): A1: escrever (<i>write</i>) A2: a pronúncia e a tradução das frases dos cartazes feitos pelo professor. A5: gostaria de continuar com este trabalho oral, porque foi bem legal, OK? A6: pronunciar direitinho as palavras, principalmente quando é para cantar, eu acho muito bonito. A7: dedicar mais ao inglês dentro e fora da aula, para facilitar a cada dia na execução do nosso curso. A8: estratégia para pronunciar frases que tenho dificuldade.</p>

COMENTÁRIO: A questão nº 11 tem por objetivo nos ajudar a mapear os desejos de aprendizagem de nossos aprendizes, que podem ou não estar em consonância com suas necessidades de aprendizagem. As respostas a essa questão podem nos ajudar também no planejamento de novos MDs, atividades e sequências didáticas.

ANÁLISE: Três aprendizes do quinto período (A2, A3, A5) não responderam à questão e com isso não colaboraram com sugestões para as aulas. A4, que havia

sido bastante vaga nas respostas a questões anteriores, oferece como resposta uma solicitação de continuidade na dinâmica com os cartazes, que entendemos como a atividade com a canção *Hello, Goodbye*, já que foram os únicos cartazes manipuláveis (em oposição aos slides que eram virtuais, ainda que fossem audiovisuais). Enxergamos aí uma manifestação da preferência de A4 por uma aprendizagem que estimule seu estilo tátil e cinestésico de aprendizagem. É preciso observar, porém, que ela desvia o foco da pergunta, que está na aprendizagem, com uma resposta que tem foco no ensino. Com isso, consciente ou inconscientemente, ela se desobriga de especificar para si mesma seus objetivos de aprendizagem, assim como fizeram seus colegas, e repassa para o professor a responsabilidade de conduzir o processo.

Os aprendizes do quarto período desejam continuar o trabalho com oralidade e pronúncia (A2, A5, A6, A8), o que significa, entre outras possibilidades, que o trabalho realizado nesse semestre aumentou sua motivação para a prática oral. A1, no entanto, deseja aprender a escrita e reforça isso ao escrever sua resposta na LM e na LE (Inglês). Não fica claro se ele deseja aprender a escrever as frases que aprendeu a falar, ou se ele deseja aprender inglês por meio da escrita, talvez evidenciando um estilo tátil de aprendizagem.

A resposta de A2 revela um não-aprendizado, o que nos remete à necessidade de levantar, junto a esse aprendiz, quais exatamente foram as suas dificuldades. A partir das respostas, teremos como opção refazer as atividades, reformulá-las, ou produzir novas atividades e MDs que satisfaçam suas necessidades de aprendizagem (ver Figura 2 em 2.7.1).

Percebemos de forma constante em todo o questionário a falta de especificidade dos aprendizes quanto ao que exatamente identificam como suas necessidades de aprendizagem. Entendemos que o preenchimento de questionários e o estímulo ao trabalho de reflexão sobre a aprendizagem é novo para a maioria deles, e que será preciso dar continuidade a esse trabalho para que eles refinem suas reflexões. Também entendemos que esse instrumento de pesquisa apresenta problemas que resultam justamente em respostas pouco elaboradas, o que nos obrigará, futuramente, a reavaliarmos esse instrumento para melhorá-lo, ou substituí-lo por outro que nos forneça respostas mais precisas.

3.5.2 O *learning plan* de fim de bimestre

No questionário que chamamos de *learning plan* de fim de bimestre, os aprendizes deveriam relatar suas impressões sobre todos os MDs, tarefas e aulas realizadas durante esse trabalho de pesquisa. Queríamos, com isso, que eles pensassem no conjunto de ações e insumos para o ensino-aprendizagem de LE (Inglês) ao qual foram expostos e que fizessem comparações, escolhas e julgamentos de valor, com a devida exposição de motivos. Era nosso desejo compreender de que forma nossas intenções e ações foram percebidas e avaliadas por nossos aprendizes. Oferecemos a seguir as respostas deles e nossos comentários e análises para as 10 perguntas desse segundo questionário.

Tabela 1 – Distribuição de votos dos aprendizes do 5º período do Proeja à questão 1 do *learning plan* de fim de bimestre, indicando atividades e MDs preferidos.

Questão 1: numere de 1 a 5 as atividades, sendo '1' a que você mais gostou de fazer e '5' a que menos gostou de fazer.

Atividades propostas no bimestre 2010/2	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5
Atividade e MD nº 1: Gravação de uma vídeo-carta (obs: 4 aprendizes não responderam e não atribuíram nota)	2 votos	1 voto	1 voto	1 voto	---
Atividade e MD nº 2: Estudo Dirigido e discussão sobre Estilos de Aprendizagem, partes 1, 2, 3.	4 votos	1 voto	-----	-----	-----
Atividade e MD nº 3: Dinâmica com cartões e mímicas para a música <i>Hello, Goodbye</i> , dos Beatles	4 votos	1 voto	-----	-----	-----
Atividade e MD nº 4: Gravação em áudio de frases apresentadas em 19 slides	4 votos	1 voto	-----	-----	-----
Tarefa de casa: Montagem de uma foto-história baseada na música <i>Hello, Goodbye</i> , dos <i>Beatles</i> .	2 votos	1 voto	1 voto	-----	-----

Tabela 2 – Distribuição de votos dos aprendizes do 4º período do Proeja à questão 1 do *learning plan* de fim de bimestre, indicando atividades e MDs preferidos.

Questão 1: numere de 1 a 5 as atividades, sendo ‘1’ a que você mais gostou de fazer e ‘5’ a que menos gostou de fazer.

Atividades e MDs elaborados no 2º semestre letivo de 2010	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5
Atividade e MD nº 1: Gravação de uma vídeo-carta (obs: 4 aprendizes não responderam e não atribuíram nota)	1 voto	-----	1 voto	-----	-----
Atividade e MD nº 2: Estudo Dirigido e discussão sobre Estilos de Aprendizagem, partes 1, 2, 3.	5 votos	1 voto	-----	-----	-----
Atividade e MD nº 3: Dinâmica com cartões e mímicas para a música Hello, Goodbye, dos Beatles	4 votos	-----	-----	-----	2 votos
Atividade e MD nº 4: Gravação em áudio de frases apresentadas em 19 slides	3 votos	2 votos	-----	1 voto	-----
Tarefa de casa: Montagem de uma foto-história baseada na música <i>Hello, Goodbye</i> , dos <i>Beatles</i> .	3 votos	2 votos	1 voto	-----	-----

COMENTÁRIO: Elaboramos a questão nº 1 (ver Apêndice nº 8) pensando em obter respostas rápidas para várias questões que deveriam apenas preparar os aprendizes para responder as questões discursivas que viriam a seguir. Acabamos causando uma certa confusão em alguns dos aprendizes, que inverteram a pontuação, atribuindo nota 1 para a atividade que menos gostaram, quando deveria ser o contrário. Nesses casos, as respostas discursivas foram utilizadas para confirmar ou negar a nota atribuída no quadro da primeira questão. Conseguimos, mesmo assim, tabular os votos que interpretamos em termos de graus variáveis de aceitação e rejeição das atividades. As notas 1 e 2 foram por nós consideradas como indicadores de aceitação, e as notas 4 e 5 como indicadores de rejeição da atividade e/ou do MD. A nota 3 foi considerada como pequena aceitação ou pequena rejeição, dependendo da explicação de motivos fornecida nas questões posteriores.

ANÁLISE: Os aprendizes do quinto período exibiram um alto grau de aceitação de três MDs e suas respectivas atividades: 1) o Estudo Dirigido sobre Estilos de Aprendizagem e a discussão realizada a partir dele; 2) os slides audiovisuais e a gravação das frases com suas próprias vozes; e 3) os cartões (*flashcards*) e mímica

utilizados para ensinar a canção *Hello, Goodbye*. A vídeo-carta parece sofrer uma pequena rejeição, mas as explicações fornecidas nas questões subjetivas esclareceram os verdadeiros motivos das notas 3 e 4 recebidas com relação a esse MD e sua respectiva atividade.

Os aprendizes do quarto período tiveram predileção pelo Estudo Dirigido, seguido da dinâmica com a canção *Hello, Goodbye* e dos *slides* e foto-história. Ficamos surpresos com o aparente grau de rejeição das atividades e dos MDs 3 e 4, mas a leitura das respostas às questões subjetivas esclareceu que tinha havido uma confusão provocada pela ordem de pontuação que estipulamos.

Quadro 15 - Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 2, 3 e 4 do *learning plan* de fim de bimestre.

5º Período do Proeja	4º Período do Proeja
<p>Questão 2: O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “1” foi: A2: Todas as minhas atividades tiveram nota 1 porque a chegada delas até mim foi bastante atrativa. Minha dedicação e esforço foram em benefício do meu aprendizado e em respeito ao professor, que se esforçou e se dedicou para essa transferência de aprendizagem. A3: [Estilos]: A discussão sobre estilos de aprendizagem eu achei muito interessante porque ele fez eu descobrir qual era meu estilo e identifiquei com 5 tipos de aprendizes. [Gravação de frases dos slides]: Foi bom porque é uma forma de nós tentarmos desenrolar a língua e pronunciar a palavra corretamente, só que tem algumas que difícil. [Dinâmica]: Adorei a dinâmica por que nela, além de falar, você movimenta os braços e todo corpo. Através da dinâmica você aprende brincando e nem percebe que está estudando inglês. [Foto-história]: Na montagem foi divertido, porque eu achei coisas muito divertidas com as letras da música. A4: por ter sido bem divertida. A5: porque gostei muito e eu acho que tive um bom desempenho. A7: porque eu gostei da aula, foi legal.</p>	<p>Questão 2: O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “1” foi: A1: porque foi no ponto que precisávamos interagir melhor. A2: Eu achei que as aulas estão mais interessantes, prende mais a atenção da turma. A5: Tenho muito que aprender. A6: porque eu gostei. A7: devo ter ausentado da aula.⁹³ A8: trabalho com dinâmica entre os alunos e nos envolveu nas atividades.</p>
<p>Questão 3: O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “2” foi: A2: Não houve nota 2. A3: Eu achei bom, achei um pouco difícil, porque sentar em frente uma câmera e todos da sala olhando você se apresentar, ainda em inglês, imagine como eu fiquei. A4: porque eu tive muita dificuldade. A5: por ter sido melhor que a grande maioria. A7: não (i.e., não houve nota 2)</p>	<p>Questão 3: O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “2” foi: A1: (não respondeu) A2: (não respondeu) A5: É porque foi bem legal. A6: todas merecem nota 1. A7: dificuldade de identificar a melhor imagem para referida frase. A8: senti dificuldade em algumas partes do trabalho.</p>

⁹³ Pelas respostas, entendemos que A7 inverteu a pontuação.

<p>Questão 4: As atividades com notas “1” e “2” ficariam ainda melhores se: A2: (não respondeu) A3: (não respondeu) A4: se fosse menos complicado somente a que tem nota 2. A5: se o professor arrumasse um jeito de deixá-las mais interativas e não deixar ficar monótono. A7: esta aula foi muito boa.</p>	<p>Questão 4: As atividades com notas “1” e “2” ficariam ainda melhores se: A1: fazermos mais. A2: (não respondeu) A5: fizermos mais vezes. A6: se eu realmente aprender. A7: apreciando melhor o tempo para essa matéria. A8: conseguíssemos nos envolver com mais facilidade de pronunciar.</p>
---	--

COMENTÁRIO: O objetivo das questões 2, 3 e 4 foi estimular os aprendizes a explicitar os motivos pelos quais atribuíram notas mais altas a algumas das atividades, em detrimento das outras. Objetivamos ainda, com essas questões, obter sugestões de melhoria para os MDs, atividades e sequências didáticas a partir da visão dos aprendizes.

ANÁLISE: Dentre as respostas dos aprendizes do quinto período, nos surpreendemos com a precisão da análise de A3 e sua disposição em escrever e detalhar suas experiências e descobertas: ela utilizou-se da frente e do verso de uma folha de caderno para anotar todas as suas observações. Foi, ainda, a única que demonstrou ter feito uma reflexão mais profunda a respeito de seus estilos de aprendizagem e do benefício que essa atividade parece ter trazido para sua aprendizagem.

Tanto A3 quanto seus colegas utilizaram vocábulos como “divertida”, “legal”, “interessante” e “atrativa” para se referirem às atividades desenvolvidas com os MDs, o que consideramos positivo sob o ponto de vista da motivação. Era nosso desejo criar MDs que estimulassem a aprendizagem da LE (Inglês). Esses aprendizes não deixaram de mencionar, no entanto, momentos de dificuldade e superação, principalmente para se colocarem diante de uma câmera de vídeo (gravação da vídeo-carta) e para “desenrolar a língua” (A3). Interessante a relação que A2 fez entre seu esforço para aprender e o esforço do professor para ensinar, implicando que parte de seu esforço foi realizado “em respeito ao professor”.

Os aprendizes do quarto período, mais sucintos em suas respostas, enfatizaram o envolvimento nas atividades e a interação entre os colegas como as principais qualidades das atividades e MDs elaborados nesse bimestre letivo. A7 e A8 apontaram dificuldades, mas somente A7 conseguiu especificar a sua. Dois dos aprendizes expressaram, enfim, suas necessidades de aprendizagem: realizar mais atividades como as que foram desenvolvidas (A1); e realizar as atividades propostas

um número maior de vezes (A2).

Combinadas, as duas turmas fizeram as seguintes sugestões de melhoria: 1) tornar as atividades e os MDs mais interativos; 2) descomplicar a gravação das frases dos slides e a montagem da foto-história; 3) evitar a monotonia (intuímos que essa crítica pode ter sido feita à gravação das frases dos 19 slides, que foi longa e repetitiva); 4) desenvolver um conjunto de estratégias, MDs e atividades que facilitem a aprendizagem da pronúncia.

Algumas possibilidades de resposta nossa às sugestões dos aprendizes são: 1) desenvolver novas atividades nas quais haja mais interação entre os aprendizes na negociação de significados e construção de sentido; 2) buscar ajuda da secretaria da escola para compatibilizarmos os horários de nossas aulas com os do laboratório de informática; 3) subdividir as atividades longas em etapas mais curtas; 4) continuar o trabalho de elaboração de MDs e de atividades com foco na oralidade.

Quadro 16 - Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 5, 6 e 7 do *learning plan* de fim de bimestre.

5º Período do Proeja	4º Período do Proeja
<p>Questão 5: O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “4” foi: A2: Não houve nota 4. A3: (não respondeu) A4: (não respondeu) A5: (não respondeu) A7: porque eu não consegui⁹⁴.</p>	<p>Questão 5: O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “4” foi: A1: (não respondeu) A2: (não respondeu) A5: (não respondeu) A6: eu só escolhi a nota 1. A7: devido ter o modelo do professor, facilitou bastante a minha parte. A8: Não dei nenhuma nota 4.</p>
<p>Questão 6: O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “5” foi: A2: Não houve nota 5. A3: (não respondeu) A4: (não respondeu) A5: (não respondeu) A7: não (i.e., não houve nota 2)</p>	<p>Questão 6: O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “5” foi: A1: (não respondeu) A2: (não respondeu) A5: porque eu gostei muito de fazer. A6: não, eu quero nota 1. A7: devido estar na sala com a participação de todos. A8: Não dei nenhuma nota 5.</p>
<p>Questão 7: As atividades com notas “3”, “4” e “5” ficariam melhores se: A2: Não houve notas 3, 4 e 5. A3: (não respondeu) A4: (não respondeu) A5: Nota 3 não quer dizer que foi ruim, só que as outras atividades foram melhores. A7: não consegui⁹⁵</p>	<p>Questão 7: As atividades com notas “3”, “4” e “5” ficariam melhores se: A1: (não respondeu) A2: (não respondeu) A5: (não respondeu) A6: eu quero só nota 1. A7: tivesse mais tempo para dedicar a mesma, ou seja, o inglês. A8: Não dei essas notas.</p>

⁹⁴ Esse fato é relatado em 3.5.

⁹⁵ Acreditamos que foi A7.

COMENTÁRIO: O objetivo das questões 5, 6 e 7 foi estimular os aprendizes a explicitar os motivos pelos quais atribuíram notas mais baixas a algumas das atividades, em detrimento das outras. Da mesma forma que nas três questões anteriores, tivemos como objetivo, também, obter sugestões de melhoria para os MDs, atividades e sequências didáticas a partir da visão dos aprendizes.

ANÁLISE: Os aprendizes do quinto período não teceram críticas a nenhum dos MDs ou atividades a eles relacionadas. A7 explicou que teria atribuído nota melhor à atividade da vídeo-carta se ela tivesse conseguido terminá-la, o que não aconteceu por questões ligadas a seus filtros afetivos (ver “Evolução do Trabalho e Prazos de Entrega”, em 3.4). Os aprendizes do quarto período também não fizeram críticas. A7 comentou apenas que gostaria de ter tido mais tempo para realizar a tarefa de casa (foto-história da canção *Hello, Goodbye*) e participar da discussão sobre estilos e estratégias de aprendizagem.

Quadro 17 - Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja às questões 8 e 9 do *learning plan* de fim de bimestre.

5º Período do Proeja	4º Período do Proeja
<p>Questão 8: Para o próximo bimestre sugiro que façamos as seguintes atividades: A2: (não respondeu) A3: sugiro que trabalhamos mais com música por que além de ouvir a música podemos tentar cantar em inglês. A4: trabalhar com a fala em inglês. A5: assistirmos um filme em inglês. A7: não sou boa para dar sugestão.</p>	<p>Questão 8: Para o próximo bimestre sugiro que façamos as seguintes atividades: A1: mais pronúncias. A2: continuar trabalhando com cartazes e gravações. A5: as mesmas atividades. A6: continuar com esta gravação. A7: pegarmos texto de erro ou outro dentro dos programas para estudarmos.⁹⁶ A8: Uma dinâmica para termos mais facilidade em algumas pronúncias.</p>
<p>Questão 9: Para o próximo bimestre sugiro que não façamos as seguintes atividades: A2: (não respondeu) A3: Não sugiro nada porque as [que estão sendo realizadas] são interessantes. A4: não tenho nada para sugerir, pois todas as atividades são ótimas. A5: (não respondeu) A7: o que o professor acha que nós vai aprender.</p>	<p>Questão 9: Para o próximo bimestre sugiro que não façamos as seguintes atividades: A1: montagem de foto-história. A2: Eu deixo que o professor tome essa decisão. A5: (não respondeu) A6: (não respondeu) A7: Tudo o que estamos vendo, mais o citado acima (i.e., questão 8) A8: O ritmo das aulas que está sendo seguido está ótimo, está bem interativo.</p>

COMENTÁRIO: O objetivo das questões 8 e 9 foi estimular os aprendizes a contrapor as atividades e MDs que mais apreciaram com os que menos apreciaram

⁹⁶ A7 refere-se às mensagens de erro que aparecem na tela do computador, geralmente em inglês. É um conteúdo que precisa ser compreendido para quem trabalha com manutenção de computadores.

e, com isso, confirmar ou não suas respostas anteriores. Também era nosso objetivo ouvir sugestões para a elaboração de novos MDs, tarefas e sequências didáticas, assim como saber se alguma(s) das nossas produções deveria ser reelaborada ou simplesmente descartada.

ANÁLISE: As respostas dos aprendizes das duas turmas revelaram, enfim, algumas necessidades e desejos de aprendizagem: continuar o trabalho com cartazes, gravações, música e pronúncia; e começar um trabalho com filmes e outro com leitura de mensagens de erro nos programas utilizados no curso de informática.

A única sugestão de descarte de uma atividade partiu de A1, do quarto período, que prefere não ter mais que montar foto-histórias. Apesar de essa turma ter apresentado foto-histórias com nível de qualidade satisfatório, concordamos que ela só poderá ser repetida quando tivermos condições de usar o laboratório por mais tempo e orientar os aprendizes em todas as fases de sua produção. Os demais aprendizes das duas turmas demonstraram não rejeitar nenhuma das atividades realizadas nesse bimestre.

Acreditamos que tanto as respostas quanto as não-respostas evidenciam a necessidade de estimularmos nossos aprendizes com novos MDs e atividades para que, providos com um leque mais amplo de experiências, possam expressar melhor suas necessidades de aprendizagem e fazer sugestões e escolhas melhor informadas.

A7 ofereceu um primeiro exemplo de como isso pode acontecer, ao sugerir que façamos um trabalho com leitura de mensagens de erro. Ele se lembrou de um comentário feito por nós após uma conversa informal que tivemos no corredor da escola com um dos professores de informática. No momento em que essa pesquisa foi realizada, nem A7, nem seus colegas de turma apresentavam as competências mínimas necessárias para iniciarmos esse trabalho, mas nada nos impede de os prepararmos gradualmente para realizarmos essa atividade num futuro próximo.

A observação de A7 aponta um caminho desejado por nós, que é o de contextualizarmos os MDs e as tarefas de tal maneira que assemelhem-se a atividades próprias do universo discursivo do curso de Manutenção e Suporte em Informática, o que condiz com nossa proposta de seguir princípios do ELFE.

Quadro 18 - Respostas dos aprendizes do 4º e 5º períodos do Proeja à questão 10 do *learning plan* de fim de bimestre.

5º Período do Proeja	4º Período do Proeja
<p>Questão 10: Fale das diferenças positivas e negativas da forma como seu professor está ensinando inglês neste ano/semestre, em comparação com a forma como outros professores ensinaram inglês a você da 5ª à 9ª séries.</p> <p>A2: Semestre passado (4º): vimos bastante escrita e praticamos pouco a linguagem falada. Negativo. Semestre presente (5º): estudamos ao mesmo tempo, aumentando a facilidade da aprendizagem.</p> <p>A3: Não tenho nem palavras para falar, por que as aulas são totalmente diferentes do que a 11 anos atrás. Nesse período de 5ª a 9ª séries, pra começar só estudava o verbo <i>to be</i> e mas nada. Hoje com esse modelo de aula usando as cognatas⁹⁷, mais dinâmica, eu sei traduzir o que texto tá falando, não é 100% mas dá pra entender o texto. Sou muito grata a você, prof^o, obrigado por nos ensinar o inglês de modo diferente.</p> <p>A4: Não posso dizer nada, pois não tive inglês neste período de aulas no tempo que eu estudei.⁹⁸</p> <p>A5: O professor está indo muito bem, envolvendo os alunos nas atividades. Coisa que não aconteceu com frequência nas aulas de 5ª a 9ª série.</p> <p>A7: antes eu não tinha estudado inglês, só quando eu voltei a estudar. Agora que tem inglês tou tentando a falar e ler inglês.</p>	<p>Questão 10: Fale das diferenças positivas e negativas da forma como seu professor está ensinando inglês neste ano/semestre, em comparação com a forma como outros professores ensinaram inglês a você da 5ª à 9ª séries.</p> <p>A1: foi boa, porque tivemos situações que nunca nos foram ensinada em aulas. Continua do mesmo modo ou melhor. Parabéns, sua aula têm participação e não vira rotina.</p> <p>A2: as aulas da 5ª a 9ª foram somente em livros, verbo <i>to be</i>, hoje as aulas estão mais interativas, todos os alunos participam de forma igual.</p> <p>A5: porque os outros professores nunca [havia] feito uma atividade tão legal e com uma forma descontraída de aprender. Parabéns, professor, você é bem criativo.</p> <p>A6: foi muito fraco, agora é que está sendo mais claro. Está difícil para eu aprender, mais está sendo um curso ótimo. Parabéns, prof, você é 10.</p> <p>A7: Está bom, está flexível e com firmeza, mas não está atingindo muito no curso de manutenção, que é o que mais necessitamos.</p> <p>A8: Esta forma que está sendo utilizada é muito mais dinâmica, ela interage com os alunos, aprendemos de uma forma bem distraída. Com os professores anteriores, ficávamos presos a regras, não havia dinâmica nas aulas, trabalhávamos muito pouco a pronúncia, ficávamos presos a escrita.</p>

COMENTÁRIO: O objetivo da questão 10 foi estimular os aprendizes a comentarem suas trajetórias como aprendizes de LE (Inglês). As respostas a essa questão também deveriam nos auxiliar a mapear os conhecimentos e experiências prévias de nossos aprendizes com a aprendizagem de uma língua estrangeira e nos apresentarem um retrato instantâneo do tipo de aula e instrução que eles receberam, anteriormente, na LE. Também era nosso desejo que os participantes emitissem um juízo de valor sobre a forma como estão aprendendo inglês em nossas aulas, em contraponto com suas experiências anteriores.

ANÁLISE: Dois aprendizes do quinto período, A4 e A7, deixaram claro que não têm um histórico de aprendizagem de LE (Inglês) porque não tiveram aulas de inglês na escola em que estudaram anteriormente, muitos anos atrás. A3 e A5 foram os

⁹⁷ A3 refere-se aqui a um trabalho que realizamos em 2009, portanto, fora do período desta pesquisa.

⁹⁸ Essa resposta de A4 remete ao comentário feito por A7, que nós comentamos na nota a seguir.

únicos a realmente comentarem suas trajetórias, mas apenas A3 entrou em detalhes, afirmando que no passado estudou “o verbo *to be* e mais nada”. Ela demonstrou ter uma percepção de sua progressão de aprendizagem atual quando mencionou a aprendizagem de leitura e interpretação de textos com a utilização das estratégias de identificação de palavras cognatas e de tradução, ambas desenvolvidas em semestres anteriores, estudando conosco em uma das ocasiões e em outra ocasião com a nossa colega professora de LE (Inglês) na escola.

A ponte que A2 estabeleceu com seu passado de aprendiz de inglês estende-se somente até o semestre anterior, o que novamente nos surpreendeu pelo fato de ela ter uma experiência bem recente como aprendiz em outra escola da cidade. Ela fez, no entanto, um comentário que consideramos pertinente, de que o estímulo à prática de mais de uma habilidade (fala e leitura, no caso do trabalho por nós realizado nesse bimestre letivo) facilitou a sua aprendizagem.

Um aprendiz do quarto período, A2, relatou sua experiência de aprendizagem do 5º ao 9º anos sendo realizada “somente em livros” com o ensino do verbo *to be*. Tanto A2 quanto A8 comentaram o aspecto interativo das aulas atuais, com a participação dos colegas de turma. A7 e A8 elogiaram a flexibilidade das aulas. A8 afirmou isso por meio de uma negação, ao comentar que do 5º ao 9º anos sentia-se presa a regras e à escrita e “não havia dinâmica nas aulas”. A1 elogiou o ineditismo: “tivemos situações que nunca nos foram ensinadas em aulas”. A7 apontou, no entanto, a necessidade de darmos atenção ao jargão técnico da área de manutenção em informática, reforçando o que ele mesmo havia dito anteriormente. Com apenas mais um semestre de língua inglesa pela frente – as aulas de LE (Inglês) vão do segundo ao quinto semestres do curso –, ele se preocupa em aprender pelo menos um pouco dos termos técnicos em língua inglesa que fazem parte de sua futura área de atuação profissional. Por fim, A1, A5 e A6 fizeram elogios e comentários diretos de incentivo ao nosso trabalho.

Encerrado esse segundo e último questionário, percebemos que algumas das respostas necessitavam de confirmação (ou não) para podermos proceder à triangulação dos dados coletados. Continuamos sentindo, ainda, a falta de respostas mais precisas sobre os MDs. Entendemos que essas questões poderiam ser elucidadas com uma entrevista coletiva. Essa é a atividade que apresentaremos e analisaremos a seguir.

3.6 A entrevista

Encerrados o bimestre letivo, o lançamento de notas nos diários e a aplicação dos questionários nº 1 e nº 2, entendemos que era então o momento de reunirmos as duas turmas de aprendizes participantes da pesquisa para que eles pudessem oferecer seu *feedback* sobre os MDs produzidos e as tarefas e sequências didáticas criadas em torno deles. Seria também nossa oportunidade de confirmar ou não, por meio da fala dos aprendizes, algumas informações referentes às nossas perguntas de pesquisa. Optamos por realizar uma entrevista coletiva, reunindo as duas turmas, porque imaginamos que nesse formato haveria um compartilhamento de reflexões que seria enriquecedor tanto para os dois grupos, quanto para o pesquisador. Para nos auxiliar na condução da entrevista, elaboramos as seis perguntas a seguir:

- 1 Em sua opinião, as instruções para a tarefa foram claras e adequadas e deram a você a orientação que precisava para cumprir as tarefas? Sim? Não? Justifique a sua resposta.
- 2 Você se sentiu capaz de cumprir as atividades e tarefas com base somente no enunciado e nas explicações fornecidas na própria tarefa, ou precisou recorrer aos colegas e ao professor para obter mais explicações e tirar suas dúvidas com relação ao que tinha que ser feito? Justifique a sua resposta.
- 3 Você conseguiu mobilizar suas experiências e conhecimentos prévios e tirar vantagem deles para resolver a atividade ou tarefa proposta? Sim? Não? Justifique a sua resposta.
- 4 Você sentiu que conseguiu subir um degrau de cada vez na sua aprendizagem para conseguir resolver as atividades e tarefas propostas? Sim? Não? Justifique a sua resposta.
- 5 Você se sentiu motivado pelas atividades e tarefas propostas a realizar o que era pedido? Sim? Não? Justifique a sua resposta.
- 6 Você vê alguma semelhança entre as atividades e tarefas que você realizou e situações do mundo real em que você teria que agir e se comunicar de forma parecida? Justifique a sua resposta.

A pergunta nº 6 foi reformulada durante a entrevista e passou a ser: “Vocês conseguem pensar em alguma utilidade desse tipo de inglês que estão aprendendo

para o seu futuro pessoal?”. Essa mudança deveu-se ao nosso entendimento de que as tarefas e os MDs que produzimos nesse semestre ainda não tiveram o alcance pretendido pelo ELBT de assemelharem-se a situações do mundo real, embora tenhamos avançado e nos distanciando do que a literatura da área chama de exercícios. Dentro do *continuum* que compõe o universo das tarefas, acreditamos ter conseguido elaborar tarefas pedagógicas (ver 2.4.1).

Isso comprometeu nosso objetivo de seguir alguns princípios do ELFE, principalmente os de levar o aprendiz a cumprir tarefas específicas em contextos específicos; o de trabalhar temas e conteúdos relacionados à área de atuação acadêmica ou profissional do aprendiz; e o de adequar a língua a ser ensinada às áreas de atuação do aprendiz (ver 2.2).

Por outro lado, constatamos que nossos aprendizes não apresentavam algumas das características tradicionalmente ligadas ao perfil do público-alvo do ELFE, a saber: um conhecimento prévio de inglês e um mínimo de formação linguística compatíveis com seu grau de escolaridade e que os habilitasse a um ensino instrumental voltado para seus interesses profissionais específicos; e uma visão da relação professor-aluno na qual os aprendizes tomam para si a responsabilidade de somar ao trabalho do professor os seus conhecimentos prévios e experiências profissionais e de vida de modo a auxiliar o professor a contextualizar as situações de aprendizagem e a direcionar o curso para o cumprimento dos seus objetivos.

Esse conjunto de fatores nos obrigou a modificar nossa estratégia de ensino para esse semestre em função de uma reavaliação que fizemos dos conhecimentos e habilidades de nossos aprendizes (ver Figura 2 em 2.7.1). Optamos, então, por primeiramente trabalhar em nossos aprendizes uma formação linguística mínima que os habilitará, futuramente, a realizar um trabalho pontualmente focado em suas necessidades profissionais. Ficamos curiosos, no entanto, para saber que aplicações os aprendizes conseguiriam vislumbrar para o inglês que estão aprendendo nesse semestre diante da ênfase que demos para a oralidade. Por isso reformulamos a pergunta nº 6.

As questões já elaboradas tratavam de elementos importantes, como a motivação (nº 5), a progressão da aprendizagem (nº 4), os conhecimentos prévios como estratégia de aprendizagem de línguas (nº 3) e a clareza na elaboração das

instruções (nº 1 e nº 2). Sentimos, no entanto, a necessidade de ouvir os aprendizes comentarem especificamente sobre os MDs. Ficamos curiosos em saber se nossos aprendizes reconheciam ou não que os instrumentos de ensino que criamos e utilizamos durante o bimestre letivo eram, de fato, materiais didáticos, já que não havíamos trabalhado com as materialidades mais usuais, como apostilas, listas de exercícios e livros didáticos. Elaboramos, então, uma sétima pergunta: “Você consegue enxergar que aquilo com que estamos trabalhando é um material didático?”. As respostas dos aprendizes e nossos comentários sobre essa questão serão apresentados mais adiante nessa seção.

Com o andamento da entrevista, acrescentamos quatro novas perguntas às seis anteriores, totalizando dez. As seis perguntas iniciais foram todas colocadas para os aprendizes, com pequenas mudanças em sua forma, devido à nossa escolha de fazê-las oralmente, sem serem lidas, para não interrompermos o ritmo da entrevista. Apresentamos, abaixo, as dez perguntas na forma como as enunciávamos oralmente, e não da forma como foram escritas, para nos termos fiéis à entrevista gravada em vídeo e à transcrição disponibilizada no apêndice nº 14:

1. Na sua opinião, a linguagem⁹⁹ utilizada nas instruções para a tarefa foram claras¹⁰⁰? Foram adequadas? Você teve a orientação que precisava para cumprir a tarefa?
2. Qual foi a dificuldade que vocês tiveram?
3. Vocês estão aprendendo? Quando vocês chegam em casa, vocês conseguem pensar assim: “O que é que foi mesmo que eu vi nessa aula?”. Como é que é?
4. Qual é¹⁰¹ a atividade que fez mais efeito na aprendizagem de vocês, que vocês guardaram mais [na memória]?
5. Vocês sentiram, em alguma atividade, em todas ou em nenhuma, enfim, que vocês conseguiram subir um degrauzinho a cada dia?
6. Em alguma atividade que nós fizemos nesse bimestre, vocês conseguiram usar conhecimentos anteriores de inglês que ajudassem vocês agora?
7. Você consegue enxergar que o que nós estamos trabalhando é um material didático?

⁹⁹ Deveríamos ter dito “língua” em vez de “linguagem”.

¹⁰⁰ Deveríamos ter dito “foi clara” e “foi adequada”.

¹⁰¹ Deveríamos ter dito “qual foi” em vez de “qual é”.

8. Vocês acham que aprender a falar e ouvir os sons como vocês estão ouvindo motiva para fazer o restante?
9. Vocês conseguem vislumbrar, pensar em alguma utilidade desse tipo de inglês que vocês estão aprendendo para o futuro? [Futuro] pessoal, não aquela respostinha de sempre de que “Ah, isso vai ser bom para a minha profissão”. Não é isso.
10. Como é que vocês estavam no início e como é que vocês estão hoje com relação a serem filmados?

Apresentamos, a seguir, as respostas dos aprendizes e nosso comentários.

Questão nº 1 e respostas dos aprendizes

P1: Então as perguntas são as seguintes...primeiro: Na sua opinião, a linguagem utilizada nas instruções para a tarefa...a linguagem utilizada nas instruções para a tarefa foram claras? Foram adequadas? Você teve a orientação que precisava para cumprir a tarefa? [...] vamos começar pelo...*Power Point* de estilos de aprendizagem...as informações que estavam naquele *Power Point* eram claras? [...] Algum de vocês chegou a abrir os *pen drives* de vocês com esse material em casa, para olhar de novo?

A2 , A3, A4 (Proeja 5) e A5 e A7 (Proeja 4): Eu abri.

A3 (Proeja 5): Eu li todos.

P1: Você leu? Você entenderia, ou entendeu o material lendo sozinha, em casa?

A3 (Proeja 5): Eu entendi.

A4 (Proeja 5): Eu também abri...

P1: Estava claro? Tinha alguma parte confusa?

A3 (Proeja 5): A mais confusa foi aquele nome bem esquisitinho, aquele comprido...

P1: É o [estilo de aprendizagem] cinestésico e o háptico...

A3 (Proeja 5): Isso, é o...cinestésico...só aquilo ali mas, dá para entender...é devido à palavra, né? Cinestésico.

P1: Quem mais abriu o material em casa? A7, e aí?

A7 (Proeja 5): Achei...eu gostei...[...] Foi a mesma explicação que você deu. E aí, com o material que você tinha passado, eu entendi. Do mesmo jeito que eu entendi na sala, eu entendi em casa. Como eu sou tátil e visual, né? [...] então me identifiquei nesse [estilo] ... as outras eu entendi, mas não aprofundi nelas...mas eu gostei.

A2 (Proeja 5): Eu também abri o meu em casa e...é, dá pra...pela explicação, né, tava bem...[escolhe as palavras] ...mastigadinho¹⁰² [...] se uma pessoa que não estivesse presente em sala abrisse e fosse tentar ler e tentar entender, eu tenho certeza que conseguiria também.

A4 (Proeja 5): E foi o meu caso...[...] Eu não tinha ido a uma aula e você me passou o material todinho...aí eu abri em casa, até para eu responder um [exercício de reflexão] que você tinha pedido uns dois dias [de aula] atrás.

¹⁰² Talvez um regionalismo, “conteúdo mastigadinho” é uma forma utilizada por aprendizes no Estado de Goiás para se referir ao conteúdo de uma aula quando é explicado nos mínimos detalhes, facilitando o trabalho do aprendiz em digerir a informação.

COMENTÁRIO: Dos materiais elaborados, o Estudo Dirigido era o que precisava ser mais claro quanto às suas instruções, porque prevíamos seu uso pelo aprendiz sem a presença física e a orientação do professor. Além disso, entendemos que instruções claras são necessárias para MDs que devem ser “estimuladores e desencadeadores de um processo de aprendizagem de LE (inglês)”, como escrevemos em nossa pergunta de pesquisa 1.1. As respostas positivas dos aprendizes a essa questão nos levam a pensar que atingimos nosso objetivo, e obtivemos respostas positivas também quando estendemos essa pergunta ao MD vídeo-carta. Além disso, não tivemos ao longo dessa entrevista, nem nos questionários (*learnign plans*) nº 1 e nº 2 nenhum comentário que levasse à interpretação de que as instruções não estivessem claras em qualquer dos MDs.

Questão nº 2 e respostas dos aprendizes

P1: A segunda pergunta é a seguinte: qual foi a dificuldade que vocês tiveram...

A8 (Proeja 4): Na vídeo-carta a dificuldade é ficar de frente pra câmera, né?

A4 (Proeja 5): [...] a tal da...dos *slides* que você passou pra gente, 19 *slides*...tanto que eu chorei¹⁰³ lá pra você deixar eu passar sem falar...[...] porque eu tenho dificuldade, você sabe que eu tenho dificuldade na linguagem...

A6 (Proeja 4): Antes de você viajar¹⁰⁴, você lembra que você fez uma...eu quase não vim aquele dia, tremendo [de medo].

A3 (Proeja 5): Depois daquela apresentação das celebridades, eu acho que praticamente não tive quase dificuldade nenhuma, né? [...] porque...aquela ali foi a primeira, né? A primeira experiência você não esquece, né? Você está ali, primeiramente com a câmera¹⁰⁵ ligada pra você, e ainda apresentar lá na frente¹⁰⁶...e era grande a fala, né? Não é uma fala como a dos *slides*.

A2 (Proeja 4): [...] pra mim é mais vantagem eu aprender a frase do que as palavras separadas, porque a minha dificuldade no inglês...porque não adianta eu saber uma palavra aqui, saber 10 palavras, mas não saber juntar as palavras e formar uma frase...porque a minha dificuldade é essa, talvez eu até sei a palavra, mas tem tanta coisinha que, se não souber montar, não vai ter sentido a frase. [...] Mas eu gostei de trabalhar com as frases. [...] No meu caso, professor, se eu aprender a escrever primeiro, até dificulta eu aprender a falar, porque escreve de um jeito e fala de outro... então, no meu caso, eu [me] sinto assim... igual eu sempre falei pro senhor, que eu tenho dificuldade na pronúncia, mas por que? Porque eu aprendo a

¹⁰³ *Eu chorei* é usado aqui em sentido figurado: eu pedi, eu implorei.

¹⁰⁴ O professor fez uma viagem aos EUA em janeiro de 2010 para participar de um programa de intercâmbio docente, o ILEP (International Leaders in Education Program). Para saber mais, visitar o endereço eletrônico <http://www.irex.org/project/international-leaders-education-program-ilep-0>

¹⁰⁵ Não era uma filmadora como a que utilizamos nesse trabalho de pesquisa, mas uma máquina fotográfica ligada no modo filmadora.

¹⁰⁶ Na frente da sala de aula, diante de todos os colegas.

escrever, por exemplo, um “aa”, só que o som, na hora de falar, não é “aa”, é outra coisa... então me causa dificuldade, no caso, se eu aprender a escrever primeiro.

A1 (Proeja 4): Falar.

AA: Falar.

COMENTÁRIO: Tivemos que “garimpar” as respostas a essa pergunta em momentos diferentes da entrevista para fazermos a coletânea de respostas acima apresentadas. O vocábulo “dificuldade” esteve presente nas falas dos aprendizes em diversos momentos desse trabalho de pesquisa. Entendemos que esse fato relaciona-se a um conjunto de fatores: uma auto-percepção das próprias limitações; medo de novos fracassos em função de experiências anteriores frustrantes e frustradas de aprendizagem da língua inglesa; falta de contato e de experiência com a aprendizagem de LE (Inglês). Falar a língua-alvo é a dificuldade apontada por todos os aprendizes entrevistados, o que faz sentido, já que essa é uma experiência nova para eles, considerando seu histórico de aprendizagem de língua inglesa na escola. Acreditamos que é preciso assumir, e não mascarar, as dificuldades de aprendizagem de nossos aprendizes, para podermos evoluir em nossa análise de necessidades e pensar em soluções que se materializem em situações comunicativas, MDs e tarefas que os ajudem a superar esses obstáculos.

Questão nº 3 e respostas dos aprendizes

P1: A minha outra preocupação é: Vocês estão aprendendo? Quando vocês chegam em casa, vocês conseguem pensar assim: “O que é que foi mesmo que eu vi nessa aula?”. Como é que é?

A1 (Proeja 4): *Excuse-me?*

[Todos os AA riem]

A7 (Proeja 5): *Excuse-me, “Hello, Goodbye”... eu tô lembrando...*

COMENTÁRIO: A brincadeira de A1 (“Excuse-me?”) refletiu a insistência com que solicitamos aos aprendizes, durante esse semestre letivo, que tentassem se comunicar em inglês e que usassem o que estavam aprendendo nas aulas. As respostas à questão nº 3, no entanto, apareceram de maneira esparsa, entremeadas com as respostas fornecidas às demais perguntas. Tentamos, então, organizá-las e categorizá-las, tendo em mente que as respostas deveriam completar a afirmativa: “Nossos aprendizes declaram ter aprendido...”

- 1) A lidar com gravações em áudio e vídeo:

A1 (Proeja 4): Eu acho importante sua câmera, porque o inglês tem que ser bom em imagem, para você aprender...e também o áudio, né? Ouvir o áudio, de você mesmo, pra você corrigir...os erros

2) A relacionar-se com os MDs elaborados:

A8 (Proeja 4): [...] em vez de eu ter um material, uma apostila em casa, para eu... precisar depois pesquisar, eu não vou entender muito, agora se eu tiver um material como tem [agora] em mp3, que você possa ouvir, você aprende mais... [sobre os MDs audiovisuais]: Você vê a frase e você pronuncia...

A2 (Proeja 5): [...] a gente grava... aí depois você vai escutar pra ver como ficou, e eu penso: "Meu Deus, não fui eu que falei isso!"

3) Por meio do MD Vídeo-carta:

A5 (Proeja 4): [...] eu gostei de fazer a vídeo-carta, pra mim foi a que eu mais gostei mesmo [...] porque eu falei um pouco de mim, sobre mim, né? Minha profissão, minha idade...e por aí, vai.

4) Por meio do MD sobre estilos de aprendizagem:

A7 (Proeja 5): [...] Do mesmo jeito que eu entendi na sala, eu entendi em casa. Como eu sou tátil e visual, né?...

A2 (Proeja 5): [...] se uma pessoa que não estivesse presente em sala abrisse e fosse tentar ler e tentar entender, eu tenho certeza que conseguiria também.

5) Por meio do MD da canção *Hello, Goodbye*:

A8 (Proeja 4): [...] o trabalho com a música, aquele foi muito legal...interagiu com os alunos, trabalhou com a sala e a gente aprendeu, na realidade, a gente estava aprendendo a música todinha, só que sem saber, né? [...] eu, pelo menos, não sabia que estava aprendendo uma música completa...a gente aprendeu parte por parte e, no final, você já sabia a música quase toda...

A2 (Proeja 5): E nas plaquinhas, nos quadrinhos¹⁰⁷ da música, todo mundo brincou, todo mundo esqueceu a vergonha, esqueceu que não sabia bulhufas de inglês...e todo mundo aprendeu.

A8 (Proeja 4): Eu brinquei com o A2 (Proeja 4) que pro semestre que vem a gente conseguiria até gravar a música [dos Beatles] inteira¹⁰⁸, porque ficou na [aponta para a cabeça]...parece que vem a melodia da música, você ouviu, então ficou assim...as frases mais bem pronunciadas...

6) Um início de prática da oralidade:

A6 (Proeja 4): Porque aí é o diálogo, a gente tá aprendendo, né?

A3 (Proeja 5): Além de você estar interagindo, você tá aprendendo.

A8 (Proeja): A dificuldade em falar...não é em falar, professor... a gente aprendeu a se apresentar, a falar a idade e a profissão [...] se for pra repetir, a gente consegue falar, já tem aquilo em mente, aprendeu.

7) Um início de uso da língua:

¹⁰⁷ Referindo-se aos mini-cartões usados na dinâmica com a canção *Hello, Goodbye*.

¹⁰⁸ Talvez uma referência à possibilidade de gravar a música com a própria voz, como uma forma de treinar.

A7 (Proeja 4): Eu achei interessante, o menino [aponta para A5, do Proeja 5] chegou [para essa entrevista] cumprimentando em inglês...então, quer dizer, é sinal que...

A1 (Proeja 4)...que já aprendeu.

A7 (Proeja 4): Isso... os mais atentos estão adiante.

8) Sobre o próprio ritmo de aprendizagem:

A6 (Proeja 4): [...] pouco a pouco a gente vai aprendendo...pouco, mas vai aprendendo....eu não vou mentir que eu aprendi tudo, mas vai de pouco a pouco.

A2 (Proeja 4): [...] da primeira vez você vai ouvindo e não vai aprendendo, porque cada um tem um limite, né?

9) A refletir sobre suas atuais estratégias de aprendizagem:

A5 (Proeja 5): [...] o inglês é que nem na nossa área mesmo, de manutenção...você tem que praticar, você tem que pegar e fazer, senão você não vai conseguir...conforme você vai treinando, você vai evoluindo.

A5 (Proeja 5): [...] repetição das frases...porque eu chegava em casa, colocava o som alto e deixava sua voz lá rodando e aquilo ia entrando na minha cabeça, pouco a pouco.

A2 (Proeja 4): [...] pra mim é mais vantagem eu aprender a frase do que as palavras separadas, porque a minha dificuldade no inglês...porque não adianta eu saber uma palavra aqui, saber 10 palavras, mas não saber juntar as palavras e formar uma frase [...].

A4 (Proeja 5, sobre mobilizar conhecimentos prévios): Os números. As idades. Na vídeo-carta. Tinha que falar a idade, ué.

10) A importância de uma formação linguística mínima:

A5 (Proeja 5): [...] O inglês é que nem você falou para a sua monitora: *a priori*, tinha que dar uma primeira noção de inglês. Quando a gente obtivesse aquela primeira noção, a gente daria um jeito, por nós mesmos, de evoluir e aumentar o vocabulário. Então é isso o que tem que acontecer. Quando todo mundo tiver uma noçãozinha básica, aí por nós mesmos a gente já vai querer aumentar o nosso vocabulário. Vai sair mais do que o "May I come in?", sabe? ...

11) Sobre tarefas e ELBT:

A2 (Proeja 4): Professor, o senhor perguntou qual das três tarefas o pessoal gostou mais...eu acho que tinha que ter uma continuidade das três, ou até mais tipos de tarefas que o senhor conseguisse implantar, porque eu acho que está no caminho. Eu vejo que na minha sala o pessoal em geral participa da aula. Se fosse naquela época da apostila, tinha dois batendo papo ali, outros saíam não sei para onde. Na aula do senhor, agora, está todo mundo lá, todo mundo participando...

A2 (Proeja 5): Não dá tempo, né? Não dá tempo de conversar...

P1: Não é que vocês não queiram [bater papo], né?

A5 (Proeja 5): Tá interessante, né? Dá prazer em aprender...

A2 (Proeja 4): E a aula fica prazerosa, todo mundo conversa, [...] fazendo o que tem que fazer, né, estudando...

12) A necessidade de desenvolverem um trabalho de automonitoramento:

A1 (Proeja 4): Professor, não tem uma forma assim... pra gente ver a evolução... da aprendizagem da gente? Por exemplo, nós fizemos essa

vídeo-carta, né? Ver até onde eu acertei as palavras, até onde eu errei. Como seria?

Questão nº 4 e respostas dos aprendizes

P1: Agora, um por um, [respondam] qual é a atividade que fez mais efeito? Efeito... na aprendizagem de vocês, que vocês guardaram mais [na memória].

A5 (Proeja 5): Pra mim foi a da repetição das frases...porque eu chegava em casa, colocava o som alto e deixava sua voz¹⁰⁹ lá rodando e aquilo ia entrando na minha cabeça, pouco a pouco.

A6 (Proeja 4): Eu gostei daquela em que a gente ficava...[faz movimento circular com o dedo]...

A5 (Proeja 4): A dinâmica com os papéis...

A6 (Proeja 4): Porque um ajudava o outro..

A2 (Proeja 4): [...] pra mim é mais vantagem eu aprender a frase do que as palavras separadas, porque [...] não adianta eu saber [...] 10 palavras, mas não saber juntar as palavras e formar uma frase...[...] eu gostei de trabalhar com as frases.

A5 (Proeja 4): Eu [...] gostei de fazer a vídeo-carta, pra mim foi a que eu mais gostei mesmo.[...] porque eu falei um pouco de mim, sobre mim, né? Minha profissão, minha idade...e por aí, vai.

A8 (Proeja 4): O trabalho com a música, eu gostei muito. [...] ficou na [aponta para a cabeça]...parece que vem a melodia da música, você ouviu, então ficou assim...as frases mais bem pronunciadas...

A7 (Proeja 5): Eu também gostei.

A4 (Proeja 5): Eu gostei de duas. Aquela dinâmica que nós fizemos em sala de aula com os cartazes, e a tal da...dos *slides* que você passou pra gente, 19 *slides*...[...] eu gostei muito desse estilo de aprendizado. Você perguntou numa folha “O que você gostaria que continuasse?”. Esse trabalho seria muito bom, continuar nesse estilo, sabe? Você passar e a gente ouvir e falar.

A2 (Proeja 4) faz um segundo comentário: Professor, o senhor perguntou qual das três tarefas o pessoal gostou mais...eu acho que tinha que ter uma continuidade das três, ou até mais tipos de tarefas que o senhor conseguisse implantar, porque eu acho que está no caminho. Eu vejo que na minha sala o pessoal em geral¹¹⁰ participa da aula. Se fosse naquela época da apostila, tinha dois batendo papo ali, outros saíam não sei para onde. Na aula do senhor, agora, está todo mundo lá, todo mundo participando...

COMENTÁRIO: Ficou evidente nas respostas a diversidade de estilos de aprendizagem, de preferências e de personalidades. As respostas indicam, também, que o que “fez efeito” na aprendizagem não foram tanto os conteúdos, mas a dinâmica empregada e os processos: aprender blocos de informação (frases) em vez de elementos discretos (palavras), memorização e repetição, aprender cooperativamente (“um ajudava o outro”), personalizar e contextualizar o conteúdo (“eu falei um pouco de mim, sobre mim, [...] minha profissão, minha idade”). O “ouvir

¹⁰⁹ Os aprendizes tinham em seus pen drives, além dos slides audiovisuais, uma gravação com minha voz de todas as frases em formato mp3.

¹¹⁰ Em geral, aqui, significa *como um todo, em sua grande maioria*.

e falar” dito por A4 revela, em nossa opinião, o desejo por uma aprendizagem participativa. Curiosamente, não houve nenhum comentário dos aprendizes sobre o momento em que ensinamos itens gramaticais isolados, como o artigo indefinido *a/an*, ou uma forma verbal (*is*) na atividade com o MD vídeo-carta (ver transcrições em 3.4).

Questões nº 5 e nº 6 e respostas dos aprendizes

P1: Eu tenho uma outra pergunta importante pra fazer, que é a seguinte: Vocês sentiram, em alguma atividade, em todas ou em nenhuma, enfim, que vocês conseguiram subir um degrauzinho a cada dia? [e] deixa eu perguntar uma outra coisa [...] Em alguma atividade que nós fizemos nesse bimestre, vocês conseguiram usar conhecimentos anteriores de Inglês que ajudassem vocês agora?

A4 (Proeja 5): Os números. As idades¹¹¹. Na vídeo-carta. Tinha que falar a idade, ué.

P1: Então vocês conseguiram resgatar um pouco isso? A1, você conseguiu?

A1 (Proeja 4): Consegui, professor. Até com relação à própria parte do computador, operar ele¹¹², eu aprendi, um degrauzinho a mais. Pra mim, foi bom. [...] Hoje eu entro na Internet [...] fuço¹¹³ na Internet, fuço tudo [ri].

COMENTÁRIO: Embora ensinar elementos de Informática básica não fosse o objetivo de nossas aulas de LE (Inglês), a nossa opção pela AC, pelo ELBT e pelo ELFE e o próprio perfil de nossos aprendizes e do curso em que estão matriculados nos colocou diante da necessidade de ensiná-los a navegar na Internet, manusear computadores e utilizar *softwares* como *Audacity®*, *Microsoft Word®*, *PowerPoint®* e similares como parte da competência comunicativa a ser desenvolvida com esse público-alvo nessa situação específica de aprendizagem.

Optamos, no entanto, por desenvolver esse trabalho em parceria com os professores do *Curso Técnico Integrado de Manutenção e Suporte em Informática, modalidade Proeja*, no qual esses aprendizes estão matriculados. Como resultado dessa parceria, o professor de LE (inglês) também recebeu treinamento e orientação e com isso evitamos o acúmulo de funções. No que se refere especificamente à aprendizagem da língua-alvo, A4 citou a aprendizagem prévia de números e idades

¹¹¹ No trabalho sobre as celebridades da informática realizado em 2009, ensinamos esses aprendizes a falar números relativos à idade das celebridades e suas datas de nascimento (dia, mês, ano). Depois personalizamos o conteúdo, para que nossos aprendizes falassem a própria idade, e data de nascimento.

¹¹² A1 se refere ao seu próprio processo de letramento tecnológico, iniciado em aulas de informática e consolidado em nossas aulas de LE (Inglês).

¹¹³ Fuçar = mexer, explorar, investigar.

como conteúdos que ela conseguiu mobilizar para realizar uma atividade similar nesse semestre letivo, o que nos remete à nossa pergunta de pesquisa nº 3, sobre evidências do desenvolvendo da competência comunicativa entre nossos aprendizes de LE (inglês).

Questão nº 7 e respostas dos aprendizes

Como havíamos evitado usar o termo “material didático” na comunicação com nossos aprendizes em etapas anteriores dessa pesquisa (ver 3.5) por não ser de uso corrente entre eles, fornecemos uma explicação simplificada durante a entrevista, apenas para podermos colher suas impressões, sem nenhuma pretensão de aprofundar o conceito de material didático nessa etapa do processo:

P1: Bom...vou fazer agora algumas perguntas específicas sobre as aulas desse bimestre...então é o seguinte [...] algumas perguntas sobre os materiais que nós usamos para dar aula...porque pode não parecer em alguns momentos, mas tudo o que a gente usou ali foi material didático...tudo o que é usado por um professor numa sala de aula é material didático...eu não uso livro didático...nunca usei com vocês...mas sempre tenho um material...algum material eu levo para a sala de aula e uso...quando eu falo material, não estou falando do computador, mas do que eu apresento com ele, ou do que eu apresento sem ele também. Certo?

Fizemos, então, a pergunta (que destacamos em negrito), e obtivemos algumas respostas:

P1: [...] eu tenho uma [...] pergunta, sobre os materiais [...] quando vocês começaram a estudar aqui no Instituto e quando começaram a estudar comigo, vocês se lembram que eu comecei com uma xerox e umas apostilas?

AA: Sim.

P1: Vocês se lembram que eu abandonei aquilo de fininho e não avisei ninguém? Por quê?

A5 (Proeja 5): Porque não estava pegando, ninguém estava evoluindo...

P1: Exatamente. Então ali foi o toque que eu tive. Eu falei: “Gente...”

A5 (Proeja 5): Sabe qual é a diferença que eu noto? Se você continuasse com aquilo, seria igual a mais um professor do Estado que está tentando empurrar inglês com palavras na cabeça da gente. E nunca funcionou, e acho que não vai funcionar. Só para aquelas pessoas que já têm uma certa facilidade, gostam da língua, aí vão atrás e lêem coisas e querem ver mais coisas. Mas para a gente, que trabalha o dia todo, chega meio cansado, esse não é o caminho...

P1: **Mas você consegue enxergar que o que nós estamos trabalhando é um material didático?**

A2, A3 (Proeja 5): Sim

A5 (Proeja 5): É até mais fácil.

P1: Ou se você fosse um menino e chegasse em casa e diria pros pais: “Não tem nada na aula de inglês”.

[AA riem]

P1: Porque não tem papel, não tem tarefa [de casa]...

A2 (Proeja 5): Não tem quadro¹¹⁴ ...

P1: Não tem quadro. Então tem o que?

A5 (Proeja 5): A tarefa, no meu ponto de vista, é tipo essa: você passou e eu fico revendo e escutando, sabe? O inglês é que nem você falou para a sua monitora: *a priori*, tinha que dar uma primeira noção de inglês. Quando a gente obtivesse aquela primeira noção, a gente daria um jeito, por nós mesmos, de evoluir e aumentar o vocabulário. Então é isso o que tem que acontecer. Quando todo mundo tiver uma noçãozinha básica, aí por nós mesmos a gente já vai querer aumentar o nosso vocabulário. Vai sair mais do que o “*May I come in?*”, sabe? ...

COMENTÁRIO: As respostas dos aprendizes misturam o que eles pensam dos MDs com o que pensam das atividades ligadas a eles. Nada mais natural, se pensarmos que MDs, tarefas e dinâmicas estão imbricados, como já discutimos anteriormente nesse trabalho de pesquisa. Entendemos, pelas afirmações feitas, que nossos aprendizes conviveram bem com o aspecto virtual, não-palpável, da maioria dos MDs com que lidaram nesse bimestre letivo e não parecem ter sentido falta dos MDs em formatos tradicionais. É também interessante observarmos a percepção de A5 (embora não esteja diretamente ligada à pergunta sobre os MDs) de que ele precisa desenvolver uma base mínima de conhecimentos para então poder continuar aprendendo de maneira autônoma.

Questão nº 8 e respostas dos aprendizes

P1: Vocês acham que aprender a falar e ouvir os sons como vocês estão ouvindo motiva para fazer o restante?

AA: Motiva!

A3 (Proeja 5): Se você fala uma palavra, você quer saber como ela é escrita.

A5 (Proeja 5): A partir do momento que você sabe falar [...] corretamente, uma frase por exemplo, você vai querer saber escrever.

A7 (Proeja 4): No início a gente vai tentar escrever conforme a pronúncia¹¹⁵, depois...

A2 (Proeja 4): No meu caso, professor, se eu aprender a escrever primeiro, até dificulta eu aprender a falar, porque escreve de um jeito e fala de outro... [...] então me causa dificuldade, no caso, se eu aprender a escrever primeiro.

COMENTÁRIO: As respostas de nossos aprendizes refletem o tipo de instrução que

¹¹⁴ Temos um quadro branco na sala de aula, mas foi pouco utilizado nesse semestre letivo.

¹¹⁵ De fato, observamos alguns aprendizes utilizando uma escrita própria para reproduzir os sons da LE (Inglês) quando escreviam os textos que iriam gravar em áudio e/ou vídeo. Isso nos remete à necessidade de futuramente introduzirmos o ensino-aprendizagem da transcrição fonética para facilitar o desempenho dos aprendizes nas tarefas de produção oral.

tiveram nesse semestre letivo. *Falar a língua-alvo*, que antes era uma prática inexistente em suas experiências anteriores, agora aparece como o principal elemento estimulador de seu processo de aprendizagem. A continuidade desse trabalho nos semestres letivos seguintes poderá confirmar ou não se a oralidade manterá esse grau de importância entre nossos aprendizes.

Questão nº 9 e respostas dos aprendizes

P1: Vocês conseguem vislumbrar, pensar em alguma utilidade desse tipo de inglês que vocês estão aprendendo para o futuro? [Futuro] pessoal, não aquela respostinha de sempre de que “Ah, isso vai ser bom para a minha profissão”. Não é isso.

A5 (Proeja 5): [...] o meu foco mesmo, eu quero passar pelo menos um mês nos Estados Unidos, pra eu pegar esse clima assim, sabe? É muito legal.

A4 (Proeja 5): A computação mesmo, tem hora que você vai instalar um negócio, está tudo em inglês, a gente não tá sabendo o que [as instruções no *software*] tá falando, ué.

A3 (Proeja 5): A Copa¹¹⁶ tá vindo aí, né, gente? Os estrangeiros aí [...] o pessoal... tá todo mundo fazendo cursos... está passando muito no jornal¹¹⁷... os taxistas, o pessoal dos hotéis do Rio, de São Paulo... é uma oportunidade... e não tá distante, não.

COMENTÁRIO: As respostas, totalmente díspares a princípio, têm em comum um alargamento da visão de mundo desses aprendizes como resultado de suas experiências como aprendizes de Informática e de LE (Inglês). Eles já demonstram entender, também, que a língua estrangeira que estão aprendendo extrapola o ambiente da sala de aula e tem ligações com o mundo que os cerca. Isso fica evidente na fala de A3, ao mencionar o aumento das oportunidades de trabalho para pessoas que falem línguas estrangeiras em função da Copa do Mundo que será realizada no Brasil. A4 liga sua aprendizagem de inglês à sua capacitação profissional e A5 já pensa em turismo educacional

Questão nº 10 e respostas dos aprendizes

P1: [...] eu queria começar justamente perguntando pra vocês como é que vocês estavam no início e como é que vocês estão hoje com relação a serem filmados.

A7 (Proeja 4): [...] no início, realmente, a gente ficou muito temeroso...ficou todo tenso...e hoje a gente leva com naturalidade.

A2 (Proeja 5): Já ficou assim...nas últimas aulas não teve câmera..aí a

¹¹⁶ A3 refere-se à Copa do Mundo de Futebol de 2014, que será realizada no Brasil.

¹¹⁷ Jornal = telejornal.

gente chegava...eu, por exemplo, que chego todo dia atrasada, chegava, olhava e me perguntava “Ué, cadê a câmera?” [...] É um objeto de estimação [...]

A7(Proeja 4): Já estava até sentindo falta...

A3 (Proeja 5): Eu me acostumei. Tanto faz se ela está ligada ou não, nem sei se ela está ligada, se está desligada...

A6 (Proeja 6): Agora eu também não, mas a primeira vez que filmou [...] eu quase morri do coração.

A1 (Proeja 4): Eu acho importante sua câmera, porque o inglês tem que ser bom em imagem, para você aprender...e também o áudio, né? Ouvir o áudio, de você mesmo, pra você corrigir...os erros

A3 (Proeja 5): Mas acho que o bom é isso, você se ver depois, porque na hora que você tá fazendo, você nem sabe qual é a sua reação, né? Então você quer saber como é que ficou o resultado depois. Se apresentou diferença, né?

A5 (Proeja 4): Foi por esse motivo que eu questionei o professor, se ele iria mostrar pra gente, né? Porque a gente fica curioso pra saber como é que foi o resultado.

COMENTÁRIO: Essa última questão, que na verdade foi a primeira a ser feita durante a entrevista, remete a uma questão metodológica, i.e., o uso da câmera como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, e a outra teórica, i.e., o uso da câmera como instrumento pedagógico, ora no papel de um MD (a vídeo-carta gravada pelos professores), ora no papel de auxiliar no cumprimento de uma tarefa (os aprendizes utilizaram a câmera para gravarem suas próprias vídeo-cartas), ou de um processo de aprendizagem (ex.: corrigir erros). Sua presença na sala de aula também levantou questões emocionais, como as reações de nossos aprendizes, que foram da tensão e do temor até a indiferença (“Tanto faz se ela está ligada ou não”).

As respostas dos aprendizes mostram a superação do estranhamento em relação a uma tecnologia ainda pouco utilizada em nossas salas de aula e apontam possibilidades de um uso pedagógico das gravações em vídeo para a correção de erros e a análise de resultados de aprendizagem feitas pelos próprios aprendizes, com a orientação do professor. A fala de A1 (“Eu acho importante sua câmera [...] pra [...] corrigir... os erros”) é um exemplo dessa percepção.

Como relação ao trabalho de pesquisa em si, também percebemos ganhos com a possibilidade de transformarmos as gravações audiovisuais de nossas aulas em objetos de estudo e análise para o nosso crescimento acadêmico e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando, em 2009, colocamos a linha na agulha pela primeira vez para costurar esse trabalho de pesquisa, nunca imaginamos que chegaríamos no momento do arremate – com os dentes já prontos para cortar a linha – com tantas possibilidades de desdobramento para aquilo que começou como um pequeno projeto. Iniciaremos, assim, por resgatar as nossas perguntas de pesquisa para tirarmos novamente as medidas, acrescidas de comentários.

1 - Que características incorporadas aos MDs que produzimos os tornaram estimuladores e desencadeadores de um processo de aprendizagem de LE (Inglês) para o público-alvo dessa pesquisa?

Com base nos dados analisados em 3.4.1, entendemos que os MDs que produzimos favoreceram a aprendizagem centrada no aprendiz e estimularam seu engajamento e interesse ao envolvê-los num processo de aprendizagem experimental no qual manipularam diretamente os insumos a eles apresentados. Por meio de um dos MDs, a vídeo-carta, os aprendizes foram encorajados a superar o estranhamento do vídeo como instrumento pedagógico. Outro MD, o estudo dirigido, oportunizou discussões e o compartilhamento de experiências pessoais de aprendizagem.

A análise das necessidades de aprendizagem constatou que era preciso desenvolver um trabalho centrado na formação linguística mínima dos nossos aprendizes como meio de prepará-los para um segundo momento do processo no qual poderão aprender seguindo de modo mais abrangente os princípios do ELFE.

As atividades que propusemos por meio dos MDs tiveram foco no uso da língua, na mobilização de recursos linguísticos e na prática de três habilidades (falar, ouvir e ler). Os aprendizes praticaram funções, como apresentar-se, cantar uma canção, e comunicar-se com os colegas e com o professor em sala de aula. As tarefas valorizaram o significado, a compreensão de maneira geral (e não de elementos estruturais isolados) e os processos de aprendizagem (aprender por observação e por manipulação direta dos insumos). A aprendizagem indutiva, ou por descoberta, foi estimulada. Essas ações foram oportunizadas, ainda que nem todos

os aprendizes tenham feito uso de todas elas, o que é algo que, em nossa opinião, depende de uma continuidade do trabalho nos semestre seguintes.

Por meio dos MDs o professor definiu os resultados comunicativos que deveriam ser alcançados pelos aprendizes. As gravações em áudio e vídeo tornaram-se mecanismos de retroalimentação de que os aprendizes puderam fazer uso para avaliar seu próprio desempenho nas tarefas propostas enquanto estavam aprendendo. A avaliação realizada pelo professor levou em conta dois componentes, o resultado (a tarefa finalizada) e o uso da língua, incluindo o grau de compreensibilidade da produção linguística dos aprendizes.

A maior parte dos estilos de aprendizagem apresentados na pesquisa foi contemplado nos MDs, com ênfase para os estímulos visuais, auditivos e táteis, e os aprendizes tiveram em algumas etapas do processo a opção de escolherem trabalhar individualmente, em duplas, ou em grupos.

Ao fazermos uma leitura das respostas fornecidas nos questionários e das falas registradas na entrevista, entendemos que as características mais observadas pelos aprendizes foram a multissensorialidade por meio do estímulo aos vários estilos de aprendizagem; a interatividade entre MDs, tarefas, aprendizes e professor; a clareza nas instruções; a personalização do conteúdo; a possibilidade de estudo e revisão das tarefas extra-sala sem necessariamente contar com a presença física do professor; a variedade e a combinação de formatos (impresso, em áudio, em vídeo, audiovisual); a variedade nas tarefas propostas, com a consequente quebra de rotina; e a ênfase nos processos de aprendizagem (aprender blocos de informação em vez de itens isolados; memorizar por meio da associação entre texto, imagem e som; refazer tarefas (como as reproduções e regravações de áudio e vídeo) para melhorar a aprendizagem; aprender de maneira participativa e cooperativa.

2 - Que respostas, ou retroalimentação, os aprendizes forneceram em termos de seu desempenho no cumprimento das tarefas propostas pelos MDs que produzimos?

Nossa observação de sala de aula nos diz que os aprendizes cumpriram as tarefas propostas. Nós recebemos suas vídeo-cartas, suas foto-histórias e suas gravações em áudio. Acompanhamos sua aprendizagem de uma canção. Vimos

nossos aprendizes manipularem insumos na língua-alvo de maneira constante durante todo o bimestre letivo em que os MDs foram produzidos e utilizados.

Nas respostas que forneceram às questões 2, 3 e 4 do primeiro questionário (*learning plan* semanal) e 2, 3, 8 e 10 do segundo questionário (*learning plan* de fim de bimestre), os aprendizes, em seu conjunto, afirmaram ter aprendido nomes, frases, funções (apresentar-se, cumprimentar), procedimentos e técnicas (gravação em áudio e vídeo), estratégias de aprendizagem (esforço e repetição; memorização por meio da música, da foto-história e das gravações das falas), falar, pronunciar, pensar na língua-alvo e perder a vergonha de falar na LE.

Essas afirmações foram reforçadas durante a entrevista, na qual evidenciaram aspectos variados de seu desempenho e de sua aprendizagem enquanto lidaram com as tarefas e os MDs a eles apresentados. Os dados apresentados em 3.6 indicaram que, de acordo com suas próprias percepções, os participantes da pesquisa aprenderam, além de palavras, frases e funções, a lidar com gravações em áudio e vídeo e a relacionarem-se com os MDs; a falar de si mesmos; a identificar seus estilos de aprendizagem; a identificar o próprio ritmo de aprendizagem e refletir sobre as estratégias de aprendizagem de que atualmente se utilizam; a usar a língua por meio da oralidade (mesmo estando ainda limitados em seus recursos linguísticos); a reconhecer a necessidade de uma formação linguística mínima para otimizar a aprendizagem; a envolver-se e engajar-se na realização de tarefas pedagógicas; a indagar-se sobre a necessidade do automonitoramento.

Esses aprendizes, em seu conjunto, afirmaram que no próximo semestre gostariam que déssemos continuidade ao trabalho com cartazes, gravações, música para cantar e dinâmicas para a aprendizagem da pronúncia e desenvolvimento da produção oral.

A retroalimentação positiva que recebemos na maioria das respostas não nos impede de fazermos algumas considerações. A primeira, de que as percepções dos aprendizes não formam um todo coeso com percepções compartilhadas. Cada aprendiz concorda ou não e tem um grau de aderência maior ou menor em relação a cada uma das afirmações feitas por seus colegas. Para ficarmos em apenas dois exemplos, nossas observações nos indicaram que alguns de nossos aprendizes ainda não se sentem totalmente à vontade com a manipulação de recursos tecnológicos, mesmo considerando que se trata de aprendizes de um curso de

informática. E nem todos os aprendizes trazem para si mesmos a responsabilidade pelo automonitoramento de sua aprendizagem. Entendemos, em decorrência disso, que devemos continuar a estimular uma prática de sala de aula aliada a momentos de reflexão e auto-avaliação.

Nossas observações nos mostraram, também, que a interação na língua-alvo foi pequena e só aconteceu quando foi diretamente estimulada pelo professor. Acreditamos que isso se deveu em parte à falta de experiência prévia dos aprendizes com esse tipo de atividade, mas não descartamos a possibilidade de isso ser um indício de um baixo nível de compreensão dos conteúdos trabalhados. Os resultados coletados não nos permitiram uma resposta conclusiva. Ambas as possibilidades, somadas a uma formação linguística mínima que ainda é insuficiente, podem ter resultado numa não-disposição dos aprendizes para arriscarem-se em situações comunicativas além das que foram estimuladas pelo professor.

Respondidas as perguntas de pesquisa, nos voltamos nesse momento para uma breve reflexão sobre outros assuntos suscitados durante o nosso trabalho.

Constatamos por meio de nossa pesquisa que MDs, tarefas e dinâmicas de sala de aula funcionam imbricados, uns alimentando os outros. É muito forte a ação do MD sobre uma aula e isso é mais uma razão que nos convence da necessidade de o professor interferir na forma e no conteúdo dos MDs que utiliza, avaliando-os, adaptando-os e, no nosso caso, produzindo-os, desde que as evidências e sua experiência e embasamento teórico lhe mostrem que esse é o melhor caminho. É preciso, no entanto, ter o cuidado de avaliar frequentemente os resultados das decisões que tomamos à luz da retroalimentação que recebemos de nossos aprendizes com relação à sua aprendizagem e desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Os resultados parciais das mudanças que implantamos nos permitem pensar num processo permanente de construção e adequação dos materiais didáticos e situações de aprendizagem no qual os alunos são participantes ativos e co-construtores das materialidades de ensino. Observamos, ao longo do processo, uma mudança de percepção em nossos aprendizes, que agora vêem a aprendizagem de língua inglesa como um processo longo e trabalhoso, porém possível.

Encontramos algumas limitações nesse trabalho de pesquisa. Uma delas está num dos instrumentos de coleta de dados, os questionários de reflexão sobre o

processo de ensino-aprendizagem (*learning plans*). As respostas pouco elaboradas de nossos aprendizes para várias das questões nos mostraram que esse instrumento de pesquisa necessita ser melhorado ou substituído por outro que nos forneça respostas mais precisas. Esse refinamento nos questionários poderá contribuir, futuramente, com nossos esforços de estimular nossos participantes a se conhecerem melhor como aprendizes, a desenvolverem novas e melhores estratégias de aprendizagem e a monitorarem sua própria aprendizagem, caminhando para a autonomia.

Outra limitação está na falta de um avaliador externo, ou *co-rater*, para analisar as respostas que obtivemos por meio das fichas de avaliação sobre a presença dos estilos e estratégias de aprendizagem, e dos princípios da AC, do ELBT e do ELFE nos MDs que elaboramos.

Em que pese a falta do avaliador, acreditamos que as fichas de avaliação são uma contribuição metodológica para os estudos sobre produção de materiais didáticos. Entendemos que esse instrumento de avaliação pode e deve ser melhorado e que seu aperfeiçoamento nos dará melhores condições de mapearmos o processo.

Do ponto de vista teórico, acreditamos que uma de nossas contribuições foi nossa sugestão de reconfiguração para o modelo expandido de produção de MDs (Figura 2, em 2.7.1). Além disso, esperamos que essa pesquisa some conhecimento aos estudos sobre produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa no Brasil, e leve a novos questionamentos sobre a necessidade de produção de materiais de ensino que se norteiem por princípios comunicativos e atendam tanto ao público-alvo de nossa pesquisa, quanto a outros públicos, principalmente os que se encontram em estágio inicial de aprendizagem de uma LE.

O futuro pós-dissertação

Desejamos continuar o trabalho de reflexão e prática sobre os estilos e estratégias de aprendizagem com vias a aprofundar a experiência de nossos aprendizes participantes da pesquisa com relação à AC, ao ELBT, e ao ELFE. Pretendemos aperfeiçoar nosso processo de produção de MDs para os aprendizes jovens e adultos do curso de Informática e iniciar um trabalho de produção de MDs

para os demais cursos (Edificações, Química e Engenharia Civil) oferecidos na instituição onde foi realizada a pesquisa. Ainda sobre a produção de MDs, nossas leituras nos levaram à descoberta da existência da MATSDA, uma associação voltada para a elaboração de MDs, o que nos abre a possibilidade de um futuro compartilhamento de experiências sobre a produção de materiais de ensino¹¹⁸.

O grande interesse demonstrado por nossos aprendizes em aprender a falar, combinado com as dificuldades por eles relatadas sobre aprendizagem da pronúncia, nos estimula a continuarmos a estudar os processos de ensino-aprendizagem da oralidade, para podermos aprofundar a experiência dos nossos aprendizes com a comunicação oral em língua inglesa.

Nossa busca pelo diálogo entre o ensino-aprendizagem de LE (Inglês) e o uso das novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs) para essa aprendizagem nos estimulam a realizarmos estudos sobre ambientes virtuais de aprendizagem de LE, com a possibilidade futura de criarmos um ambiente virtual de aprendizagem de LE (Inglês) e de produção de MDs em parceria com os professores de informática de nossa instituição, o que poderá nos levar à criação de ferramentas de ensino-aprendizagem de línguas a distância (EAD).

Por fim, nos interessamos em estudar, futuramente, o modelo ARCS de motivação na aprendizagem (ver 2.7) e suas possíveis contribuições para nossos estudos e trabalho de produção de materiais didáticos.

¹¹⁸ Mais informações no site www.matsda.org.uk.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, P. A. e ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 377-392.
- ALENCAR, M. N. **Avaliação e produção colaborativa de material didático: uma proposta para a formação continuada de professores de LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2006, 93p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.
- _____. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes e ArteLíngua, 2007b.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2005a.
- _____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: **O professor de língua estrangeira em formação**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005b.
- _____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: **Parâmetros atuais para o ensino de português/LE**. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- _____. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas**, APLIESP, vol. 2, p. 43-52, 1994.
- _____. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80? **Pensamiento, Lengua Acción**. Universidad de Santiago, Chile, 1990.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. e EL DASH, L. G. Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, LET/UnB, vol. 01, n. 01, p. 19 - 37, Brasília, 2002.
- ALVARENGA, M. B. e BACELAR, F. Construindo Competências sobre e com o livro didático de inglês. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; DA SILVA, K. A.(Orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília, Finatec/ Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação.** Lisboa: Gradiva, 1993.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals.** Handbook 1: cognitive domain. New York: McKay, 1956.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.** Needham Heights, MA: Ally & Bacon, 1998.

_____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** (parte 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 22/05/2008.

_____. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 22/05/2008.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: formação inicial e continuada/ ensino fundamental.** Documento base. Brasília, agosto 2007.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C.; WATERS, A. **Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos.** Tradução de Luzia Araújo (Unicamp) a partir do texto original *Communicative materials design: some basic principles*. RELC Journal, vol. 10, n. 2, p. 1-13,1979.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds). **Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment.** London: Pearson, 2001.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (Coord.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** 1.ed. Madri: Edelsa, 1995.

_____. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and communication.** Londres: Longman, 1982.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa em sala de aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Unicamp, vol.17, p. 133 – 144, jan/jun 1991.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.**

Campinas, SP: Pontes, 1999.

CROOKES, G. **Action research for second language teachers: going beyond teacher research.** *Applied Linguistics*, vol. 4, n. 2, 1993.

CRUZ, D. T.; SILVA, A. V.; ROSAS, M. **Inglês.com.textos para informática.** São Paulo: Disal, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia.** São Carlos, SP: EdUSCar, 2004. p. 71-113.

ELIASON, P. A. Difficulties with cross-cultural learning-styles assessment. In: REID, J. M. (Ed.). **Learning styles in the ESL/EFL classroom.** Boston: Heinle & Heinle, 1995.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching.** Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

EVANS, Gaynor. *Warmers.* In: **In English**, autumn 2002, p. 24. Disponível em <<http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-2002a-warmers.pdf>>. Acesso em 23/10/2010.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. e Corson, D. (eds.). **Research methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education**, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

FERNANDES, B. S. Lupando critérios de análise do material didático. In: SILVA, I. A. **Caderno de Letras**, n. 18. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

FIORITO, L. **Teaching English for Specific Purposes (ESP).** (2005). Disponível em <<http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>>. Acesso em 30/04/2010.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, A. e FREY, J. H. Interviewing. In: DENZIN, N. K. e Lincoln, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994. pp. 377-392.

FREITAS, M. C. M. A. F. **Duas abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE.** Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2008, 192p.

FUTER, M. J. K. **A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso.** (dissertação). Brasília, DF, 2007.

GALANTE, T. P.; POW, E. **Inglês para processamento de dados.** 7.ed. São Paulo:

Atlas, 1996.

GALLO, L. R. **Inglês instrumental para informática: módulo I**. São Paulo: Ícone, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIORDANI, E. V. F. **Estratégias de aprendizagem no ensino da compreensão oral: taxonomia e instrução**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2004.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GOTTHEIM, L. **A gênese da composição de um material didático de português como segunda língua**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2007.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 3. ed., Edimburgo, Inglaterra: Pearson, 2001, p.37 - 44.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa (versão online)**. Disponível em < <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>>. Acesso em 19/08/2010.

HUTCHINSON, T. e WATERS, A. **English for specific purposes**. 7. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002. (Série *Cambridge Language Teaching Library*).

HYMES, D. Competence and Performance in Linguistic Theory. In: R. Huxley and E. Ingram. (eds.). **Language Acquisition: Models and Methods**. London: Academic Press, 1971.

_____. On communicative competence. In: Pride, J. B. e Holmes, J. (eds.). **Sociolinguistics: selected readings**. Baltimore, EUA: Penguin, 1972.

JOLLY, D. e BOLITHO, R. A framework for materials writing. In: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. 10. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

KINSELLA, K. Understanding and empowering diverse learners in the ESL classroom. In: REID, J. M. (Ed.). **Learning styles in the ESL/EFL classroom**. Boston: Heinle & Heinle, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LANTOLF, J. e APPEL, G. (Eds.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. Content-based, task-based, and participatory approaches. In: **Techniques and principles in language teaching**. 2.ed. Oxford: Oxford

University Press, 2000a.

_____. Communicative language teaching. In: **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000b.

LAURIER, E. Participant observation. In: CLIFFORD, N.J. e VALENTINE, G. (Eds.). **Key methods in Geography**. London: Thousand Oaks, SAGE Publications, 2003.

LEFFA, V. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas, RS: Educat, 2003, p. 13-38.

_____. **A look at students' concept of language learning**. Trabalhos em Linguística Aplicada (17), p. 57-65. Campinas, SP, jan/jun 1991.

LEITE, T. A. **A seleção do material didático para o ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, 2003.

LIMA, M. A. D. S; ALMEIDA, M. C. P; LIMA, C. C. **A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem**. Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre, vol. 20, número especial, p.130-142, 1999.

LOPES, G. R. **Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2007.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACINTYRE, C. **The art of action research in the classroom**. London: David Fulton, 2002. p. 1-14.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARZANO, R.J.; PIKERING, D. J.; POLLOCK, J. E. **Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: edição compacta**. São Paulo: Atlas, 1996.

McDONOUGH, J.; SHAW, C. Materials and methods. In: **ELT: a teacher's guide**. Oxford: Blackwell, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e**

educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, H e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro, DPeA, 2006. p. 229-236.

NICOLAIDES, C. e FERNANDES, V. Autonomia: critérios para a escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** Pelotas, RS: Educat, 2003.

NELSON, G. L. Cultural differences in learning styles. In: REID, J. (Ed.). **Learning styles in the ESL/EFL classroom.** Boston: Heinle & Heinle, 1995 (pp. 3-18).

NUNAN, D. **Task-based language teaching: a comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative classroom.** 5. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.

OGLE, D. S. K-W-L group instructional strategy. In PALINCSAR, A. S.; OGLE, D. S.; JONES, B. F.; CARR, E. G. (Eds.). **Teaching reading as thinking** (Teleconference Resource Guide, p. 11-17). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1986.

OLIVEIRA, S. R. **Estratégias de leitura para inglês instrumental.** 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

PEREIRA, A. L. **O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa.** In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 35. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

PICA, T. Second language acquisition research methods. In: HORNBERGER, N. e CORSON, D. (Eds.). **Research methods in language and education.** Encyclopedia of language and education, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 89-99.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

PROWSE, P. How writers write: testimony from authors. In: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching.** 10. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Eds.). **Handbook of qualitative research.** Newbury Park, CA: Sage, 1994.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L, V. **Manual de investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M. et al. **Linguística aplicada e contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 109-123.

REID, J. M. (Ed.). **Learning styles in the ESL/EFL classroom**. Boston: Heinle & Heinle, 1995.

REIS E SILVA, A. C. e BARACHO, M. G. (Orgs.). **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal, RN: Cefet-RN, 2007.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

ROSA, M. V. F. P. C e ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUBIN, J. **What the 'good language learner' can teach us**. TESOL Quarterly, n. 9, p. 41-51, 1975.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching: strategies and goals. In: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, NJ, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

STERN, H. H. **What can we learn from the good language learner?** Canadian Modern Language Review, n. 34, p. 304-318, 1975.

TAKEMURA, C. K. et al. **Um modelo de avaliação de livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras**. Curitiba: UFPR, 1998.

TELLES, J. A. **É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. Linguagem & Ensino, Vol. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. 10. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

TOMLINSON, B. e MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005. (Série Portfolio SBS 12: Reflexões sobre o Ensino de Idiomas).

TOMLINSON, C. A. e McTIGHE, J. **Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

VIAN JR., O. **Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios**. In: DELTA, v. 15, special issue. São Paulo, 1999.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

VILAÇA, M. L. C. **O processo de avaliação e elaboração de materiais didáticos para cursos de inglês para fins específicos**. In: Revista Letras do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO 1. Duque de Caxias, RJ: Unigranrio Editora, 2003.

_____. **O ensino de estratégias de aprendizagem em materiais didáticos: ensinar e aprender línguas**. In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO, vol. VI, n. XXIV, 2008.

VIOLAND-SÁNCHEZ, E. Cognitive and learning styles of high-school students: implications for ESL curriculum development. In: REID, J. M. (Ed.). **Learning styles in the ESL/EFL classroom**. Boston: Heinle & Heinle, 1995.

WIGGINS, G. e McTIGHE, J. **Understanding by design**. 2. ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

WILLIS, D. e WILLIS, J. **Doing task-based teaching**. (Série *Oxford books for language teachers*). Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

XAVIER, R. P. e WEBER, U. E. D. **O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?** In: Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 45(1), Campinas, SP: Unicamp, 2006.

APÊNDICES e ANEXOS

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Letras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Aluno(a),

Sou professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no IF (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), campus XXXX¹¹⁹, e atualmente realizo uma pesquisa como aluno do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). Meu projeto tem o título provisório de “Sob medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para alunos de um curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA”.

Espero que a presente pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão de como podem ser trabalhados os conteúdos e produzidos os materiais de ensino de língua inglesa para alunos adultos e, em especial, para alunos de cursos profissionalizantes como o Proeja.

Comprometo-me, a título de reciprocidade, apresentar à instituição e aos alunos participantes da pesquisa os resultados obtidos com a investigação, no intuito de contribuir com a prática pedagógica. Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos adicionais através do email santos.liberato@gmail.com e dos telefones (62) 9291 4985 e (62) XXXX XXXX.

Para realizar minha pesquisa, preciso da sua colaboração e do seu consentimento. Desde já gostaria de esclarecer que sua autorização é de suma importância para a realização desse estudo e que a pesquisa pauta-se pela observação de princípios éticos que usualmente regem uma investigação dessa natureza.

Obrigado.

Liberato Silva dos Santos

Eu, _____, abaixo assinado(a), li esse documento antes de assiná-lo e declaro que concedo ao mestrando Liberato Silva dos Santos, como doação, o direito de uso de imagens minhas produzidas durante as aulas de língua inglesa ministradas pelo próprio professor no IF, campus XXXX. Concedo também o direito de uso de gravações de áudio e vídeo, respostas de questionários e de entrevistas por mim concedidas ao mestrando sobre a maneira como desenvolvo minha aprendizagem de língua inglesa dentro e fora da sala de aula e sobre aspectos de minha vida relacionados à minha posição atual como aluno do IFG campus XXXX.

Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos, sendo-me garantido que terei, no que couber, **minha identidade preservada**.

Aluno(a): _____

Sugestão de um pseudônimo a ser utilizado, se necessário: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

¹¹⁹ O nome do campus consta do documento original assinado pelos participantes da pesquisa.

Apêndice 2: Plano de Ensino (PE) produzido em fevereiro de 2009, antes de ser iniciada a pesquisa.

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXX

Departamento das Áreas Acadêmicas – Campus XXXXXXXX

PLANO DE CURSO

I – IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: **Língua Estrangeira - Inglês**

Curso: **Proeja – Manutenção e Suporte em Informática**

Período: **3º período**

Carga Horária: **36 horas-aula**

Professor: **Liberato Santos**

II – EMENTA

Compreensão oral; compreensão escrita; utilização da língua em situações reais; estrutura da língua inglesa; gêneros textuais.

III – OBJETIVOS

- **Geral**

Conscientizar os alunos da necessidade de desenvolverem suas competências de aprendizagem de línguas estrangeiras, orientando-os nesse sentido. Trabalhar as habilidades de leitura, interpretação e pesquisa de textos em língua inglesa, para que o aluno possa utilizar esses conhecimentos no exercício de suas atividades acadêmicas e profissionais.

- **Específicos**

Empregar a língua inglesa em situações reais de leitura e comunicação, de forma a promover a busca do conhecimento e o intercâmbio cultural e de informações entre indivíduos e grupos locais e estrangeiros; utilizar estratégias e técnicas de leitura no cotidiano como fonte de acesso a novos conhecimentos históricos, econômicos, políticos, artísticos, geográficos, antropológicos e tecnológicos.

IV – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O conteúdo programático será trabalhado de forma integrada. A unidade linguística básica é o texto e sua interpretação, e não pontos gramaticais isolados. Dessa forma, a divisão em unidades apresentada abaixo serve apenas de referência para os tópicos que serão trabalhados conjuntamente ao longo do período letivo.

UNIDADE I: Tópicos Gramaticais a partir da leitura de textos

1.1 O processo de adjetivação em língua inglesa

- 1.2 Processo de formação de palavras: prefixos e sufixos.
- 1.3 Grupos nominais
- 1.4 Pronomes
- 1.5 Conectivos
- 1.6 Marcadores de Discurso
- 1.7 Reconhecimento de Cognatos e Falsos Cognatos
- 1.8 Tempos verbais

UNIDADE II: Competências de Aprendizagem

- 2.1 As competências de aprendizagem do estudante de línguas.

Unidade III: Técnicas de Leitura

- 3.1 Skimming
- 3.2 Scanning
- 3.3 Utilização do conhecimento anterior
- 3.4 Decodificação da linguagem não-verbal
- 3.5 Dedução de palavras desconhecidas com base no contexto.

UNIDADE IV: Interpretação de Textos

- 4.1 Identificação dos tipos de texto: Informativo, Apelativo, Emotivo.
- 4.2 Interpretação do texto a partir de seu contexto.
- 4.3 Leitura de textos sobre temas de interesse do curso.

V – METODOLOGIA DE ENSINO

• Técnicas de Ensino

- Aulas expositivas
- Leitura de textos autênticos, didáticos e paradidáticos
- Resolução de exercícios de compreensão de texto
- Buscas na Internet com leitura de sites e textos autênticos
- Atividades individuais e em grupos

• Recursos Didáticos

- Quadro negro
- Textos autênticos, didáticos e paradidáticos
- Exercícios de compreensão de texto e de revisão
- Internet
- Moodle
- Jornais e revistas impressos e eletrônicos
- Transparências
- Power Point

VI – CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

Seguindo recomendações do Projeto de Curso, a avaliação será “diagnóstica, contínua e processual, [...] assumindo as funções diagnóstica, formativa e somativa integradas ao processo de ensino-aprendizagem, [...] considerando o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.”.

Ao longo do semestre letivo, o aluno será avaliado por sua frequência e aproveitamento. Será exigida frequência mínima de 75% para aprovação e o aluno será avaliado em seu aproveitamento por meio de avaliações formais e processuais, expressas em notas de 0 a 10 (zero a dez), sendo exigida nota final igual ou superior a 6,0 (seis) para aprovação.

VII – REFERÊNCIAS

Bibliografia Básica:

CRUZ, Décio Torres; SILVA, Alba Valéria; ROSAS, Marta. **Inglês.com.textos para informática**. São Paulo: Disal, 2003.

GALANTE, Terezinha Prado e LÁZARO, Svetlana Ponomarenko. **Inglês básico para informática**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

GALANTE, Terezinha Prado e POW, Elizabeth. **Inglês para processamento de dados**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

Bibliografia Complementar:

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Série Na Sala de Aula, Fascículo 8).

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2005. (Coleção Fazer e Transformar).

DICIONÁRIO Inglês-Português, Português-Inglês. 3.ed. São Paulo: Disal, 2001.

DIAS, Reinildes. **Inglês instrumental – leitura crítica: uma abordagem construtiva**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1990.

GADELHA, Isabel Maria Brasil. **Inglês instrumental: leitura, conscientização e prática**. Teresina: Editora Gráfica da UFPI, 2000.

MICHAELIS: **Moderno dicionário inglês-português, português-inglês**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MUNHOZ, Rosângela. **Inglês instrumental: estratégia de leitura**. São Paulo: Texto Novo, 2003.

MURPHY, Raymond. **Essential grammar in use: a self-study reference and practice book for elementary students of English**. 2.ed. New York: Cambridge, 2000.

OLIVEIRA, Sara Rejane de. **Estratégia de Leitura para Inglês Instrumental**. Editora da UnB.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf e BASSO, Edcléia Aparecida. (orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

TORRES, Nelson; **Gramática Prática da Língua Inglesa: o Inglês Descomplicado**; Editora Saraiva.

Referências Eletrônicas:

Agências de notícias:	Associated Press http://www.ap.org/ Reuters www.reuters.com , BBC http://news.bbc.co.uk/
Sites de busca:	Google www.google.com
Jornais:	The Guardian www.guardian.co.uk
Enciclopédia Virtual:	www.wikipedia.org

Apêndice 3: Plano de Ensino (PE) produzido em julho de 2010.

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXX

Departamento das Áreas Acadêmicas – Campus XXXXXX

PLANO DE ENSINO

1 – IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: **Língua Estrangeira – Inglês 4**

Curso: **PROEJA – Manutenção e Suporte em Informática**

Período: **5º período**

Carga Horária: **36 horas-aula semestrais**

Professor: **Liberato Silva dos Santos**

Ano Letivo: **2010**

2 – EMENTA

Compreensão oral; compreensão escrita; utilização da língua em situações reais; estrutura da língua inglesa; gêneros textuais.

3 – OBJETIVOS

- **Geral**

Desenvolver a competência comunicativa em língua estrangeira/inglês. Empregar a língua inglesa em situações reais de leitura e comunicação, de forma a preparar o aprendiz para utilizar esses conhecimentos no exercício de suas atividades acadêmicas e profissionais. Promover a busca do conhecimento e o intercâmbio cultural e de informações entre indivíduos e grupos locais e estrangeiros. Utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS), bem como de estratégias e técnicas de leitura e produção de gêneros textuais orais e escritos como fonte de acesso a novos conhecimentos linguísticos, históricos, econômicos, políticos, artísticos, geográficos, antropológicos e tecnológicos. Conscientizar os alunos da necessidade de desenvolverem suas competências de aprendizagem de línguas estrangeiras, orientando-os nesse sentido.

- **Específicos**

- Compreender e produzir diversos gêneros textuais discursivos, orais e escritos;
- Identificar e aplicar estilos e estratégias de aprendizagem;
- Discutir possíveis questões linguísticas, sócio-históricas, econômicas, culturais, políticas, artísticas, geográficas, antropológicas e tecnológicas presentes nos gêneros textuais trabalhados;
- Conhecer e identificar de forma gradativa a função e a finalidade dos gêneros textuais orais e escritos relacionados à área de conhecimento do curso em que os alunos estão matriculados.

4 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

4.1 Pressupostos

O conteúdo programático será trabalhado de forma integrada. Ensino Comunicativo de Línguas, Temas Geradores, Gêneros Textuais Orais e Escritos e Análise de Necessidades de Aprendizagem estão na base do trabalho a ser realizado. A flexibilização quanto ao que deve ser trabalhado em cada unidade é proposital, para dar ao professor e aos alunos a oportunidade de negociar o que deve ser aprendido e ensinado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, as demandas linguístico-textuais dos cursos em que os alunos estão matriculados, e as demandas dos ambientes acadêmico, profissional e cultural em que os aprendizes estão inseridos.

4.2 Exemplos de possíveis temas geradores e/ou temas transversais a serem trabalhados:

Identidade; Meu mundo; Eu e o Outro; Diversidade, Tolerância e Intolerância; Cidadania; Relacionamentos Pessoais e Sociais; Ética; Direitos e Deveres; Paz e Guerra; Meio Ambiente; Preservação, Conservação, Destruição; Corpo, Mente, Saúde e Qualidade de Vida; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural; Trabalho, Lazer e Consumo; Direitos Humanos (incluindo os Culturais e os Linguísticos); Variação Linguística; Ciência e Tecnologia; Papéis Sociais (exs: meninos x meninas); Locomoção e Transporte; Turismo; Alimentação; Política e Ativismo Social; Atividade Física e Esportes; Cultura; Global x Local; Gostos Pessoais; Problemas da Vida Cotidiana; Informação e Notícia;

4.3 Exemplos de possíveis funções comunicativas da língua a serem desenvolvidas (de acordo com o PCN+ para o ensino de Língua Estrangeira – Inglês):

- pedir e fornecer informações;
- perguntar e relatar preferências;
- produzir enunciados empregando adequadamente tempos e formas verbais, além de vocabulário próprio ao que se deseja comunicar;
- pedir explicações e favores;
- oferecer e pedir ajuda;
- desculpar-se, cumprimentar e agradecer;
- relatar eventos ocorridos;
- discutir hipóteses e planos futuros;
- resumir textos e fazer traduções simples;
- fazer sugestões e opinar sobre fatos;
- recontar histórias e estabelecer diálogos em situações do cotidiano, percebendo a língua como instrumento ativo de compreensão e apreensão da realidade.

UNIDADE 1: Estilos e Estratégias de Aprendizagem

1.1 Conhecendo os vários estilos e estratégias de aprendizagem de línguas;

1.2 Quais são os estilos e estratégias de aprendizagem de línguas que melhor me

atendem?

1.3 Atividades práticas para identificação e aplicação dos estilos e estratégias de aprendizagem.

UNIDADE 2: Gêneros Textuais Orais

2.1 Exemplos de possíveis gêneros textuais orais que podem ser trabalhados:

vídeo carta (Postado ou não no You Tube e congêneres); videocliques; trailers de filmes; áudio carta (gravado ou não com o software livre Audacity); anúncios publicitários em áudio (rádio, rádio web) e vídeo (TV, TV web); videoconferências (realizadas com softwares como Skype congêneres); discursos públicos (debates, seminários, discursos, apresentações de trabalhos etc); textos jornalísticos (notícia, reportagem etc); reprodução e/ou paródia de cenas de filmes, séries de TV, ou novelas; teatro educativo; depoimentos; poemas; diálogos; música cantada (canções populares, folclóricas e outras); conversas telefônicas; entrevistas; propagandas.

UNIDADE 3: Gêneros Textuais Escritos

3.1 Exemplos de possíveis gêneros textuais escritos, impressos e/ou eletrônicos, que podem ser trabalhados:

correio eletrônico (e-mail); blog; carta; sítio eletrônico (web site); recados (scraps) de sites de relacionamento (como Facebook, Orkut, MySpace etc); bate-papo eletrônico (chat); cartão postal (impresso e/ou eletrônico); bilhete; convites; diário pessoal; agenda; anotações; anúncio; panfletos; formulários; histórias em quadrinhos (tirinhas, charges, cartuns); contos; roteiros (de animação, cinema, TV, rádio); sinopses de filmes; resumos de livros; textos jornalísticos (notícia, reportagem etc); poemas; cardápios; listas de compras; programação de TV; mapas; placas de rua; manuais de instruções; regras de jogos; bula de remédios; Twitter e similares; propagandas.

5 – METODOLOGIA DE ENSINO

5.1 – Metodologia de trabalho para cada módulo:

1. Apresentação aos alunos da proposta de gênero textual a ser trabalhado;
2. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual;
3. Apresentação das características e situação de produção do gênero textual;
4. Levantamento das propostas de trabalho dos alunos com o gênero textual;
5. Realização de Oficina de Produção, revisão e aprimoramento das produções textuais dos alunos;
6. Apresentação e socialização dos produtos finais, resultantes da Oficina de Produção;
7. Reflexão sobre a produção; Avaliação formativa e somativa; Auto-avaliação.

5.2 Técnicas de Ensino:

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Leitura e produção de textos;
- Oficinas de produção, revisão e aprimoramento das produções textuais;

- Buscas bibliográficas e de referências eletrônicas;
- Atividades individuais e em grupos
- Apresentação de trabalhos
- Atividades em sala;
- Atividades extraclasse;
- Visitas Técnicas (ex: a peças de teatro, festivais de cinema e vídeo).
- Monitoria e Tutoria (de acordo com recomendações dos PCN+ para Línguas Estrangeiras);
- Gravações em Áudio (com Notebook e/ou PCs e software livre Audacity ou similar);
- Gravações em Vídeo (com vídeo câmera, máquina fotográfica, celular etc).

5. 3 Instrumentos e Materiais de Ensino:

- Quadro negro e/ou quadro branco;
- Textos orais, escritos e audiovisuais, impressos e/ou eletrônicos;
- Exercícios (de compreensão, fixação, revisão, apoio);
- Laboratório de Informática com acesso à Internet e entradas e saídas de som;
- Periódicos (jornais e revistas) impressos e eletrônicos;
- Transparências;
- Projetor (Datashow);
- Caixas de som (para serem ligadas aos PCs ou notebooks nos momentos de apresentação e socialização das produções textuais orais e/ou escritas);
- Plataformas eletrônicas (Moodle, Teleduc, Blackboard e similares).

VI – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Seguindo recomendações do Projeto de Curso, a avaliação será “diagnóstica, contínua e processual, [...] assumindo as funções diagnóstica, formativa e somativa integradas ao processo de ensino-aprendizagem, [...] considerando o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.”. Ainda segundo o Projeto de Curso, “Na aferição do rendimento escolar para cada bimestre deverão ser aplicados, no mínimo, dois instrumentos, tais como:

- observação diária pelos professores;
- trabalhos individuais ou coletivos;
- avaliações dissertativas e objetivas;
- arguições;
- relatórios;
- atividades extra-classe;
- auto-avaliação;
- leitura complementar.

Ao longo do semestre letivo, o aluno será avaliado por sua frequência e aproveitamento. Será exigida frequência mínima de 75% para aprovação e o aluno será avaliado em seu aproveitamento por meio de avaliações formais e processuais, expressas em notas de 0 a 10 (zero a dez), sendo exigida nota final igual ou superior a 6,0 (seis) para aprovação.

VII – REFERÊNCIAS

Bibliografia Básica:

Textos autênticos (impressos e eletrônicos), produzidos e/ou fornecidos pelos professores, pelos alunos e pelos professores de informática. Material didático produzido e/ou organizado pelos professores.

Bibliografia Complementar:

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. (parte 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias)**. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2008.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 22 de maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: Formação inicial e continuada/Ensino Fundamental. Documento base**. Brasília, agosto 2007.

BREEN, M. P; CANDLIN, C; WATERS, A. **Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos**. Tradução de Luzia Araújo (Unicamp) a partir do texto original *Communicative materials design: some basic principles*. Revista RELC Journal, vol. 10, nº 12, 1979.

CORTE, Ângela Cristina; FISCHER, Cynthia Regina. **O desenvolvimento de estratégias metacognitivas como recurso pedagógico no processo de aquisição de leitura em língua inglesa: um estudo de caso**. In: Universidade de Campinas. **Estudos linguísticos XVII anais de seminários do GEL**. São José do Rio Preto: UNESO, 1998.

DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate. Matrizes curriculares**. Goiânia, 2009.

KLEIMAN, A. **Leitura e ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

MOREIRA, Marco Antonio. **O desenvolvimento de estratégias metacognitivas como recurso pedagógico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Sara Rejane de. **Estratégia de Leitura para Inglês Instrumental**.

Editora da UnB.

PAIVA, M. G. G. de. **Os desafios de ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira.** In: Ler e escrever: compromisso com todas as áreas. 6.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

PEREIRA, A. L. e PEREZ, A. **Inglês instrumental (ESP): Estratégias de leitura em língua inglesa.** In: III etapa de capacitação de professores de inglês. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2002.

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.) **Methodology in language teaching: an anthology of current practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf e BASSO, Edcléia Aparecida. (orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

Referências Eletrônicas:

AMARAL, H. **Como e porquê trabalhar com gêneros textuais no Prêmio Escrevendo o Futuro.** Disponível em <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=262>. Acesso em 15/07/2010.

Revista Speak Up online. Disponível em <www.speakup.com.br>. Acesso em 12/02/2010.

SOUZA, A. E. de; VARGAS, F. C.; **Oficina de leitura em língua estrangeira: construindo o conhecimento através da interação em sala de aula.** Disponível em <http://www.ufsm.br/lec/02_05/Antonio_Fernanda.pdf>. Acesso em 12/02/2010. www.aesopables.com. Acesso em 12/02/2010.

www.toondoo.com. Acesso em 12/02/2010.

www.world-english.com. Acesso em 12/02/2010.

Liberato Silva dos Santos
Uruaçu, GO, 15 de julho de 2010

Apêndice 4 – Projeto de Dedicção Exclusiva (DE)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CAMPUS DE URUAÇU**

PROJETO DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

**MATERIAL DIDÁTICO: INGLÊS PARA CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E
SUPORTE EM INFORMÁTICA, MODALIDADE PROEJA**

URUAÇU/200

1- IDENTIFICAÇÃO

PROJETO: Material didático: inglês para curso técnico em manutenção e suporte em informática, modalidade PROEJA

AUTOR: Liberato Silva dos Santos

TITULAÇÃO: Especialista

ÓRGÃO/COORDENAÇÃO RESPONSÁVEL: Departamento de Ensino/IFGoiás-Uruaçu

DATA DE INÍCIO: Março de 2009

DATA DE TÉRMINO: Dezembro de 2009

2- JUSTIFICATIVA

A proposta aqui apresentada está diretamente relacionada à pesquisa que desenvolvo atualmente como aluno do mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB), com o título provisório de “Sob medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para alunos de um curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Luísa Ortíz Alvarez, com defesa prevista para junho de 2010.

O projeto leva em consideração a necessidade dos alunos do curso técnico em manutenção e suporte em informática desenvolverem habilidades de leitura e pesquisa de textos em inglês. Busco com esse trabalho despertar o interesse dos alunos para a leitura de textos pertinentes aos conteúdos com os quais estarão envolvidos durante os quatro anos do curso técnico e também posteriormente, ao longo de sua vida profissional.

O que motivou essa pesquisa, a princípio, foi a constatação de que os livros didáticos atualmente disponíveis no mercado não atendem plenamente as necessidades específicas de alunos do curso técnico em informática, carecendo de um direcionamento que leve o aluno a assumir o compromisso de aprender a aprender e aprender continuamente, construindo seu próprio conhecimento e não se restringindo apenas ao que é oferecido pelo livro didático.

Ao realizar minhas primeiras leituras em busca de respostas para essas questões, descobri em Almeida Filho (2007), Larsen-Freeman (2000) e Moita Lopes (1996), entre outros autores (ver referências bibliográficas), indicações de caminhos

teóricos para uma reflexão sobre os aspectos sócio-político-culturais envolvidos no ensino de línguas estrangeiras e a necessidade de adequar o conteúdo da disciplina e dos textos utilizados em sala de aula à realidade sócio-cultural e cognitiva dos alunos, com ênfase no desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira.

O projeto, a princípio, é direcionado aos alunos do 2º, 3º, 4º e 5º períodos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja e poderá, posteriormente, abranger os alunos dos demais cursos do Campus Uruaçu.

3- OBJETIVOS

- 1) Investigar a relação entre filtros afetivos e escolha e produção de material didático, buscando estabelecer parâmetros e estratégias que levem o material didático a ser um estímulo positivo e desencadeador dos demais filtros afetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.
- 2) Identificar, examinar e empregar instrumentos de pesquisa e produção de material didático que possam ser trabalhados pelos alunos da disciplina língua inglesa em relação de interdisciplinaridade com os conteúdos apresentados pelas outras disciplinas do curso.
- 3) Produzir conhecimento e desenvolver procedimentos que permitam ao professor orientar os alunos na condução das atividades propostas visando um aumento gradativo e significativo de sua capacidade de interpretação e produção textual.
- 4) Pesquisar e desenvolver formas e procedimentos de avaliação formal e processual que estejam sintonizados com a proposta comunicativa de ensino-aprendizagem.
- 5) Compor um corpo de conhecimentos que possa servir de referência para processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos dos cursos técnicos e tecnológicos oferecidos no Campus Uruaçu.

4- METAS

Ao término desse projeto, esperamos ter em mãos um conjunto de materiais

didáticos produzidos especificamente para alunos do curso técnico em informática que sejam adequados ao perfil dos alunos do Campus de Uruaçu e que estejam afinados com as propostas delineadas na matriz curricular e no projeto do curso. Também vislumbramos como meta ao final deste projeto termos desenvolvidas uma série de competências, conhecimentos e procedimentos que sirvam de base e orientação para a montagem de cursos futuros nesse campus.

5- METODOLOGIA - ESTRATÉGIA

Trata-se de uma pesquisa aplicada, utilizando investigação de caráter qualitativo na forma de observação participante, somada ao trabalho de produção de materiais didáticos.

Inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica para a adequação teórica do projeto aos pressupostos defendidos pela proposta comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, serão realizadas as atividades de identificação, exame e emprego dos instrumentos de pesquisa para a produção do material didático.

A terceira etapa consistirá de observação participante na qual o professor-pesquisador testará, nas aulas de língua estrangeira que ministra, os materiais didáticos produzidos, incluindo os procedimentos de avaliação. A receptividade e a produção dos alunos enquanto utilizam os novos materiais, bem como o desempenho do professor na condução dessas atividades, serão registrados por meio de gravações e anotações, tornando-se fonte documental primária que servirá para embasar discussões, realizar novas leituras, ajustar e repensar os materiais diante das dificuldades encontradas pelos alunos e alimentar a produção teórica sobre a pesquisa.

6- RECURSOS

A) HUMANOS: professor de língua inglesa e alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, modalidade Proeja, do Campus Uruaçu do IFGoiás.

B) MATERIAIS: livros didáticos atualmente disponíveis no mercado para o ensino de

inglês para alunos e profissionais das áreas de informática e processamento de dados.

C)FINANCEIROS: a pesquisa e produção de materiais didáticos será financiada pelo professor. As cópias dos materiais didáticos produzidos serão adquiridas pelos alunos nas copiadoras em que os professores do Campus de Uruaçu já disponibilizam esse tipo de material.

7- CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO

O trabalho apresentado será realizado durante dois semestres letivos, sendo assim organizado:

Março de 2009:

- início das leituras.

Abril de 2009:

- início da produção de materiais;
- apresentação do projeto aos alunos.

Mai de 2009:

- utilização do material didático em sala de aula.

Junho de 2009:

- utilização do material didático em sala de aula;
- avaliação semestral para término do semestre letivo;
- avaliação dos alunos sobre o material didático produzido.

Agosto a novembro de 2009:

- utilização do material didático em sala de aula;
- avaliação processual dos alunos.

Dezembro de 2009:

- utilização do material didático em sala de aula;

- avaliação semestral para término do semestre letivo;
- avaliação dos alunos sobre o material didático produzido.¹²⁰

8 - AVALIAÇÃO

Os materiais produzidos serão incorporados à dinâmica de sala de aula, o que significa que a avaliação ocorrerá dentro do que já está previsto no Plano de Curso e Plano de Aulas da disciplina, sendo aproveitados ora na Avaliação Processual, ora nas provas formais.

Quanto à avaliação do docente e seu projeto perante a coordenação de ensino, será apresentado ao final do ano letivo (dezembro de 2009) um relatório das atividades realizadas e resultados obtidos, dentro do seminário organizado pelo corpo docente do curso juntamente com o conselho departamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes e ArteLíngua, 2007.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Série Na Sala de Aula, Fascículo 8).

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BUNZEN, Clécio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2005. (Coleção Fazer e Transformar).

CRUZ, Décio Torres; SILVA, Alba Valéria; ROSAS, Marta. **Inglês.com.textos para**

¹²⁰ Quando da elaboração desse nosso projeto de Dedicção Exclusiva (DE), éramos recém-chegados ao ensino público federal e não sabíamos, entre outras coisas, que projetos de DE poderiam durar mais de um ano letivo. Descobrimos isso posteriormente, após já termos entregado o projeto na Coordenação Acadêmica e, por isso, resolvemos manter, nesse apêndice, o texto original. Nosso projeto de pesquisa oferece evidências, no entanto, de que demos continuidade ao projeto em 2010, embora não conste do plano que apresentamos aqui.

informática. São Paulo: Disal, 2003.

DICIONÁRIO Inglês-Português, Português-Inglês. 3.ed. São Paulo: Disal, 2001.

DIAS, Reinildes. **Inglês instrumental – leitura crítica: uma abordagem construtiva.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1990.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. e Corson, D. (eds.). **Research methods in language and education.** Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 145 – 152.

GADELHA, Isabel Maria Brasil. **Inglês instrumental: leitura, conscientização e prática.** Teresina: Editora Gráfica da UFPI, 2000.

GALANTE, Terezinha Prado e POW, Elizabeth. **Inglês para processamento de dados.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching.** 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. (parte 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias). < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >. Acesso em 22 de maio de 2008.

PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 22 de maio de 2008.

MICHAELIS: **Moderno dicionário inglês-português, português-inglês.** São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MUNHOZ, Rosângela. **Inglês instrumental: estratégia de leitura.** São Paulo: Texto Novo, 2003.

MURPHY, Raymond. **Essential grammar in use: a self-study reference and practice book for elementary students of English.** 2.ed. New York: Cambridge, 2000.

OLIVEIRA, Sara Rejane de. **Estratégia de Leitura para Inglês Instrumental.**

Editora da UnB.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf e BASSO, Edcléia Aparecida. (orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, João Ernandes de. **Linguística e ensino: determinações paradigmáticas**. In: Revista Educativa, v. 7, n.1, p. 67-86, ja.n/jun. 2004.

STAKE, Robert. Case studies. In: Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, pp. 236-247.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Nelson; **Gramática Prática da Língua Inglesa: o Inglês Descomplicado**; Editora Saraiva.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas-SP: Pontes, 2006.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:

Agências de notícias:	Associated Press http://www.ap.org/ , Reuters www.reuters.com , BBC http://news.bbc.co.uk/ .
Sites de busca:	Google www.google.com
Jornais:	The Guardian www.guardian.co.uk
Enciclopédia Virtual:	www.wikipedia.org

Apêndice 5 – Projeto de Monitoria para a Disciplina de Língua Inglesa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE XXXXXX

XXXXX, 05 de julho de 2010

De: Prof. Liberato Santos, Língua Inglesa e Língua Portuguesa
Para: Coordenação de Integração Escola-Empresa, Pesquisa e Extensão do
Campus XXXXXX
Cópia: Coordenação Acadêmica
Cópia: Chefia de Departamento das Áreas Acadêmicas
Assunto: **Projeto de Monitoria de Língua Inglesa**

Prezados Coordenadores e Chefe de Departamento,

Submeto à sua apreciação o documento anexo, intitulado “Projeto de Monitoria para a Disciplina Língua Inglesa”. Caso receba apreciação favorável dos senhores, meu objetivo é começar a implantá-lo a partir do segundo semestre letivo de 2010, com início previsto para 03/08/2010.

Esse projeto dá continuidade aos diálogos acadêmicos que vem sendo mantidos entre as áreas de Língua Inglesa e Matemática deste campus desde 2009, dos quais já resultaram dois novos instrumentos de avaliação e coleta de dados que foram implantados e estão em uso desde agosto de 2009, a saber, os Portfólios de Matemática, supervisionados pela professora XXXXXXXX, e os *Learning Plans*, ou Planos Semanais de Aprendizagem de Língua Inglesa, supervisionados por mim, professor Liberato Silva dos Santos. Ambos os projetos nos permitirão, a médio prazo, realizar um melhor diagnóstico das necessidades de aprendizagem de nossos alunos dos cursos técnicos integrados, com especial atenção à modalidade Proeja, o que nos permitirá, futuramente, fazer adequações nos Planos de Ensino, bem como alterações e melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Em observância à Resolução nº 34, de 30 de dezembro de 2008, no seu Capítulo II, Art. 3º, § 4º, informo que esse projeto de monitoria não consta do Plano de Ensino atualmente em vigor para a disciplina Língua Inglesa, motivo pelo qual solicito a apreciação e possível aprovação deste projeto pelo Conselho Departamental das Áreas Acadêmicas do Campus XXXXX que é, de acordo com a Resolução nº 34, o conselho ao qual esse tipo de solicitação deve ser encaminhada.

A justificativa para a ausência deste projeto no Plano de Ensino da disciplina é a de que não estava finalizado em sua redação e proposta no período de readequação dos planos de ensino para iniciar o período letivo de 2010/1. Além disso, eu não ministrei a disciplina em 2010/1, por estar representando o IFG e o Campus XXXXX no programa de intercâmbio docente ILEP – Líderes Internacionais em Educação, nos Estados Unidos, no período de 4 de janeiro a 21 de maio do corrente ano. Assim, julguei inadequado incluir uma proposta de atividades complementares que não seria conduzida por mim em 2010/1 devido à minha participação no programa ILEP, mas teria que ser conduzida pela nova professora de Língua Inglesa, XXXXXXXXXXXXX, que ainda não havia assumido suas funções docentes no Campus XXXXXXXXXXXX em dezembro de 2009.

Os benefícios que podem advir da implantação deste projeto já em 2010/2, porém, me fazem reforçar o pedido para que ele seja apreciado pelo Conselho Departamental, do qual aguardarei, ansiosamente, um parecer.

Atenciosamente,

Liberato Silva dos Santos
Professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa
IF, Campus XXXXXXXXXXXX

Apêndice 5 (continuação)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE XXXXXXX
CAMPUS XXXXXXX**

**PROJETO DE MONITORIA PARA
A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA**

Plano de Trabalho 2010/2

Prof. Liberato Silva dos Santos

XXXXXXX, julho de 2010

**PROJETO DE MONITORIA 2010/2
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA**

Período Letivo: 2010/2

1. DADOS DO PROFESSOR ORIENTADOR DA MONITORIA

1.1 - Identificação do Professor	
Nome: Liberato Silva dos Santos Matrícula SIAPE nº XXXXXXXX	
Titulação: Especialista R.G nº XXXXXXXXXXXX CPF nº XXXXXXXXXXXX	
Fone: XXXXXXXXXXXX	E-mail institucional: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX E-mail pessoal: santos.liberato@gmail.com
Unidade Acadêmica: Campus XXXXXXXXXXXXXXXX	

2. DADOS DAS DISCIPLINAS ENVOLVIDAS NO PROJETO DE MONITORIA

Professor	Disciplina	Turma/Curso	Nº Alunos em 01/07/10	Nº Monitores solicitados	Carga Horária Semanal para cada Monitor
Liberato Santos	Língua Inglesa I	2º ano Edificações Integrado matutino	19	3	4 h/a
Liberato Santos	Língua Inglesa I	2º ano Informática Integrado matutino	20	4	4 h/a
Liberato Santos	Língua Inglesa I	2º período Informática Integrado Proeja Noturno	27	5	4 h/a
Liberato Santos	Língua Inglesa II	3º período Informática Integrado Proeja Noturno	22	4	4 h/a
Liberato Santos	Língua Inglesa III	4º período Informática Integrado Proeja Noturno	18	3	4 h/a
Liberato Santos	Língua Inglesa III	5º período Informática Integrado Proeja Noturno	7	1	4 h/a

Total de alunos a serem atendidos pela monitoria: 113

Expectativa do número de monitores: 20

Projeção da proporção monitor x aluno: 1 monitor para cada 5,65 alunos.

3. DESCRIÇÃO DO PROJETO

3.1 – Introdução e Diagnóstico da Situação Atual (Justificativa)

Apesar de terem quatro anos de aulas de Língua Estrangeira (Inglês) ministradas do quinto ao nono anos do Ensino Fundamental, os alunos do Ensino Médio geralmente apresentam grandes deficiências no quesito competência comunicativa, não conseguindo cumprir, por exemplo, os objetivos e a ementa propostas na matriz curricular para os cursos técnicos integrados do IFG, na qual se lê:

OBJETIVOS: “Empregar a língua inglesa em situações reais de leitura e comunicação, de forma a promover o intercâmbio cultural entre indivíduos e grupos locais e estrangeiros; utilizar estratégias/técnicas de leitura no cotidiano como fonte de acesso a novos conhecimentos históricos, econômicos, políticos, artísticos, geográficos, antropológicos e tecnológicos”. **EMENTA:** “Compreensão oral; compreensão escrita; utilização da língua em situações reais; estrutura da língua inglesa; gêneros textuais”.

3.2 – Objetivo Geral

Melhorar o processo de ensino-aprendizagem para que os alunos atinjam um nível satisfatório de competência comunicativa em língua estrangeira/inglês.

3.3 – Objetivos Específicos

- Oferecer, tanto no horário de aula quanto no contraturno, apoio aos aprendizes de língua inglesa, principalmente os que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Por “apoio”, entende-se tanto o desenvolvimento da competência comunicativa, quanto o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira/inglês.
- Contribuir para que os alunos atinjam a meta de aprendizagem proposta na ementa dos cursos técnicos integrados do IFG, principalmente nos itens compreensão oral; compreensão escrita; estrutura da língua inglesa; gêneros textuais;
- Contribuir para diminuir a retenção (reprovação) e a evasão escolar na Instituição;
- Aumentar o envolvimento dos alunos com a disciplina, sua ementa e objetivos.

3.4 – Metodologia

A metodologia do trabalho a ser realizado pelo professor orientador junto aos monitores incluirá ações continuadas de preparação, supervisão e orientação do trabalho dos monitores pelo professor orientador por meio de reuniões, plantões e oficinas, variando conforme o grau de necessidade dos monitores e o tipo de atividade a ser desenvolvida pelos monitores junto aos demais alunos.

A metodologia do trabalho a ser realizado pelos monitores junto aos demais alunos incluirá:

- atendimento no contraturno e também durante as aulas, quando houver adequação de horário e disponibilidade dos monitores, e desde que não interfira negativamente nas atividades acadêmicas regulares dos próprios monitores

enquanto alunos;

- atendimento aos demais alunos, incluindo o esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos e atividades desenvolvidos em sala de aula e projetos e trabalhos desenvolvidos como atividades extra-sala, ou de reforço e/ou fixação de conteúdo.

3.5 – Responsabilidades e Plano de Atividades dos Monitores (Cronograma)

ATENÇÃO: é proibido que o monitor resolva exercícios ou faça tarefas ou trabalhos para os demais alunos. A função do monitor é a de supervisionar, orientar e auxiliar o trabalho e o desenvolvimento da aprendizagem dos demais alunos. Um dos principais motivos da monitoria é auxiliar os alunos a desenvolverem suas próprias estratégias de aprendizagem para que possam aprender a aprender. Portanto, é desejável que o monitor auxilie os alunos a compreenderem os exercícios e tarefas para que possam resolvê-los por si mesmos, mas resolver exercícios e fazer tarefas PARA os alunos deve ser evitado, pois contraria os objetivos do trabalho de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo professor orientador da monitoria.

O monitor que cometer esse deslize será orientado a não repetir o erro. Caso persista no erro, será desligado da função de monitor.

CRONOGRAMA

Atividade	Set 2010	Out 2010	Nov 2010	Dez 2010
Capacitação e supervisão dos monitores pelo professor orientador.	X	X	X	X
Atendimento aos demais alunos pelos monitores.	X	X	X	X

3.6 – Critérios de Seleção dos Monitores

3.6.1 Avaliações Formais: dada a ênfase na competência comunicativa e a diversidade de situações comunicativas, gêneros textuais e atividades propostas, são várias as possibilidades de avaliação dos monitores, dentre elas:

- Provas escritas;
- Provas orais;
- Projetos de trabalho propostos pelos próprios candidatos à monitoria;
- Portfólios dos candidatos à monitoria;
- Entrevistas (presenciais ou gravadas em vídeo);
- Encenações e apresentações afins.

3.6.2 Pré-requisitos: a língua inglesa apresenta várias exceções aos critérios tradicionais de exigências de pré-requisitos para uma monitoria. A exceção mais frequente é a de que temos, todos os anos, alunos que, mesmo estando formalmente matriculados no primeiro semestre ou primeiro ano de um de nossos cursos, já estudam ou estudaram inglês fora da escola, de forma intensiva, em

institutos de idiomas, ou ainda através de aulas recebidas em casa, ministradas formalmente (por um professor particular contratado para esse fim), ou informalmente (por um familiar que tem fluência no idioma e auxilia o aluno em sua aprendizagem).

Assim sendo, essa monitoria está aberta à inscrição de candidatos de qualquer semestre ou ano letivo de qualquer um de nossos cursos, desde que o candidato demonstre habilidades e capacidade de auxiliar os demais colegas na função de monitor. Os monitores escolhidos serão aproveitados em seus pontos fortes e receberão orientação e supervisão do professor orientador para trabalharem seus pontos fracos.

3.6.3 Desempenho Acadêmico: só poderão candidatar-se à monitoria e permanecer na função de monitor os alunos que tenham média bimestral e semestral igual ou superior a seis (6,0) em todas as disciplinas do curso em que estão regularmente matriculados no IFG. A permanência na função de monitor também está vinculada à postura e comportamento adequados dos monitores com relação ao Regulamento do Corpo Discente do IFG.

3.6.4 Compromisso de Exclusividade: cada aluno poderá candidatar-se à Monitoria em apenas uma disciplina. Não é permitido que um mesmo aluno seja monitor em mais de uma disciplina ao mesmo tempo. Assim, os alunos que já sejam monitores em uma disciplina, mas desejarem serem monitores em Língua Estrangeira/Inglês devem, preferencialmente, terminar seu período como monitores na outra disciplina para só então candidatarem-se à monitoria em Língua Estrangeira/Inglês. A outra possibilidade é que o candidato a monitor desligue-se formalmente da monitoria na outra disciplina, entregando seu pedido de desligamento por escrito ao professor da outra disciplina, obtendo dele o “ciente” e entregando ao orientador da monitoria em Língua Estrangeira (Inglês) o pedido de desligamento escrito e assinado pelo candidato e pelo professor da outra disciplina.

3.6.5 Benefícios para o Monitor: os candidatos a monitoria declaram estar cientes da Resolução nº 34, de 30 de dezembro de 2008, que regula as atividades complementares dos cursos técnicos do antigo CEFET-GO, agora IFG. No que tange aos benefícios concedidos ao monitor, estão:

- Contabilização, ao final do semestre letivo, de 30 horas do total de 120 horas obrigatórias a serem cumpridas em Atividades Complementares, não cumulativas com monitorias anteriores ou futuras, desde que o monitor complete um semestre letivo de atividades na monitoria (Resolução nº 34, Capítulo I, Art. 1º; Art. 2º, § 1º, V; Capítulo II, Art. 3º, VII).

- Certificado de Participação em Monitoria de Língua Estrangeira/Inglês, ao final do semestre letivo, para efeito de integralização da atividade complementar (Resolução nº 34, Capítulo II, Art. 6º, § 1º e § 2º).

Além do que reza a Resolução nº 34, nos casos em que os monitores estiverem

cursando a disciplina Língua Inglesa concomitantemente à monitoria, o professor orientador da monitoria poderá, dentro de suas atribuições docentes, avaliar o desempenho dos monitores para efeito de atribuição de até trinta por cento (30%) das notas bimestrais e/ou semestrais que façam parte da avaliação formativa e processual.

- ATENÇÃO: em relação estreita com as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos cursos presenciais do IFG, os benefícios para o monitor, como descritos neste item 3.6.5, ficam atreladas à frequência mínima de 75% dos monitores às atividades de monitoria. O controle de frequência será registrado em ficha de Controle de Frequência do Monitor, supervisionada pelo professor orientador da monitoria. Os benefícios para o monitor também ficam atrelados à entrega, por parte do monitor, de Relatório de Monitoria preenchido com regularidade mínima de uma vez por bimestre, podendo ser alterado em sua frequência, para mais ou para menos, pelo professor orientador da monitoria.

XXXXXXX, 5 de julho de 2010

Liberato Silva dos Santos
Professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa
Professor orientador da monitoria em Língua Inglesa

Apêndice 5 (continuação) – Termo de Compromisso do Monitor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE XXXXX
GERÊNCIA DE APOIO ADMINISTRATIVO E MANUTENÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO DO MONITOR

ANO: _____

Eu, _____,
número de matrícula _____, aluno do _____ semestre (ano) do
curso de _____, assumo
o compromisso de exercer, no período de ___/___ a ___/___/2010, a Monitoria
Voluntária da disciplina _____, observando as
seguintes normas:

- a) cumprir 04 horas semanais de trabalho divididas em dois dias de 2 horas cada;
- b) procurar o professor orientador, quando necessário, para esclarecimento de dúvidas.

Ciente de que a monitoria é voluntária e não constitui nenhum tipo de vínculo empregatício, para firmar a validade do que aqui se estabelece, assino o presente TERMO DE COMPROMISSO, em 1 (uma) via.

XXXXX, ___/___/___.

Assinatura do Monitor

Assinatura do Responsável

Apêndice 6 – Critérios para a Avaliação das Atividades Orais no segundo semestre letivo de 2010.



Ministério da Educação
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
 Departamento das Áreas Acadêmicas – Campus Uruaçu

Professor: Liberato Santos

Data: AGO/SET/OUT 2010

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DA PROVA ORAL DE INGLÊS – VERSÃO 2.0

ATIVIDADE 1: VÍDEO-CARTA → VALOR: até 3 pontos. → Peso: 0,5

Trabalho esperado dos alunos: cada aluno deverá gravar um vídeo de 10 segundos, dizendo o próprio nome, idade e a profissão, com base na vídeo-carta dos professores, apresentada aos alunos na 1ª semana de aulas do bimestre, no seguinte modelo: “Hi, my name is (nome do aluno), I am (número referente à idade), I am (profissão). Serão aceitas produções em vídeo feitas com telefone celular, máquina fotográfica, ou filmadora.

Nº de Frases gravadas	Pontuação pela quantidade	Pontuação pela qualidade (critério: clareza no entendimento das frases)	Total
03	1,5	1,1 a 1,5 pt por 80-100% clareza	2,6 a 3,0
		0,6 a 1,0 pt por 50-79%% clareza	2,1 a 2,5
		0,1 a 0,5 pt por <50% clareza	1,6 a 2,0
02	1,0	1,1 a 1,5 pt por 80-100% clareza	2,1 a 2,5
		0,6 a 1,0 pt por 50-79%% clareza	1,6 a 2,0
		0,1 a 0,5 pt por <50% clareza	1,1 a 1,5
01	0,5	1,1 a 1,5 pt por 80-100% clareza	1,6 a 2,0
		0,6 a 1,0 pt por 50-79%% clareza	1,1 a 1,5
		0,1 a 0,5 pt por <50% clareza	0,6 a 1,0
Zero (nenhuma frase gravada)	Zero	Zero	Zero

ATIVIDADE 3: Foto-história da canção “HELLO, GOODBYE” → VALOR: até 3 pontos. → Peso: 0,5

Trabalho esperado dos alunos: encontrar imagens disponíveis na Internet e organizá-las em sequência de modo que traduzam, com imagens, as frases e o sentido geral da música “Hello, Goodbye”, dos Beatles, música essa trabalhada previamente em sala de aula. A foto-história pode ser montada com os softwares Power Point, Movie Maker e similares.

PONTUAÇÃO	JUSTIFICATIVA
3	Imagens extrapolam o nível satisfatório e traduzem de forma excelente o sentido das frases e da música como um todo.
2	Imagens traduzem de forma satisfatória o sentido das frases e da música como um todo.
1	Imagens traduzem em parte o sentido das frases e da música como um todo.
0	Imagens não traduzem o sentido das frases e da música como um todo, ou Foto-história não foi produzida.

Apêndice 6 (continuação)

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DA PROVA ORAL DE INGLÊS (continuação)

ATIVIDADE 2: SLIDES COM SOM → VALOR: até 7 pontos. → Peso: 1

Trabalho esperado dos alunos: gravar com a própria voz (individualmente, ou em duplas) as frases dos 19 slides com som apresentados e trabalhados em sala de aula. A gravação pode ser feita com o software Audacity (disponível no Laboratório de Informática), ou software similar. Também serão aceitas produções em vídeo feitas com telefone celular, máquina fotográfica no modo vídeo, ou filmadora.

Nº de slides gravados	Pontuação pela quantidade	Pontuação pela qualidade (critério: clareza no entendimento das frases)	Total
19	4,0	2,1 a 3 pontos por 80-100% clareza 1,1 a 2 pontos por 50-79%% clareza 0,1 a 1,0 ponto por <50% clareza	6,1 a 7,0 5,1 a 6,0 4,1 a 5,0
18 17 16	3,5	2,1 a 3 pontos por 80-100% clareza 1,1 a 2 pontos por 50-79%% clareza 0,1 a 1,0 ponto por <50% clareza	5,6 a 6,5 4,6 a 5,5 3,6 a 4,5
15 14 13	3,0	2,1 a 3 pontos por 80-100% clareza 1,1 a 2 pontos por 50-79%% clareza 0,1 a 1,0 ponto por <50% clareza	5,1 a 6,0 4,1 a 5,0 3,1 a 4,0
12 11 10	2,5	2,1 a 3 pontos por 80-100% clareza 1,1 a 2 pontos por 50-79%% clareza 0,1 a 1,0 ponto por <50% clareza	4,6 a 5,5 3,6 a 4,5 2,6 a 3,5
09 08 07	2,0	1,1 a 1,5 pontos por 80-100% clareza 0,6 a 1,0 ponto por 50-79%% clareza 0,1 a 0,5 ponto por <50% clareza	3,1 a 3,5 2,6 a 3,0 2,1 a 2,5
06 05 04	1,5	1,1 a 1,5 pontos por 80-100% clareza 0,6 a 1,0 ponto por 50-79%% clareza 0,1 a 0,5 ponto por <50% clareza	2,6 a 3,0 2,1 a 2,5 1,6 a 2,0
03 02 01	1	1,1 a 1,5 pontos por 80-100% clareza 0,6 a 1,0 ponto por 50-79%% clareza 0,1 a 0,5 ponto por <50% clareza	2,1 a 2,5 1,6 a 2,0 1,1 a 1,5
Zero (nenhum slide gravado)	Zero	Zero	Zero

Apêndice 7 – Learning Plan semanal

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXX
Departamento das Áreas Acadêmicas – Campus XXXX

Professor: Liberato Santos

Date: ____ / ____ / ____

Student: _____

Course: _____ Group: _____

Subject: English 1

Learning Plan

Preencha este plano de aprendizagem ao final de cada semana de aulas de inglês. Ele vai ajudá-lo a monitorar seu próprio desenvolvimento como aprendiz de língua inglesa. Anote nele todas as suas lembranças sobre tudo o que foi ensinado nas aulas e de tudo o que você aprendeu e não aprendeu. Faça questão de incluir aqui todos os detalhes, idéias e reflexões que você achar que são importantes. Se precisar de mais espaço, escreva em seu caderno ou numa folha extra. Seu professor pedirá para ver suas anotações de tempos em tempos, mas você pode e deve mostrar suas anotações e conversar com o professor sobre sua aprendizagem e suas dificuldades de aprendizagem sempre que você achar necessário. Siga o roteiro a seguir e responda a todos os itens, de 1 a 11.

1. Nesta semana eu estudei (diga o que você estudou e o que o professor ensinou)...
2. Do que eu estudei, eu aprendi...
3. Em sala de aula eu acertei o seguinte...
4. Sinto que estou começando a ter facilidade com:
5. Em sala de aula eu errei o seguinte...
6. Minhas maiores dificuldades de aprendizagem nesta semana foram:
7. Do que eu já vi em inglês na minha vida, eu sinto que ainda preciso de ajuda com:
8. Minha estratégia para corrigir meus erros e superar minhas dificuldades
() foi () sempre é () vai ser:
9. Fora do horário de aula eu fiz as seguintes atividades nesta semana para praticar o meu inglês (indicar o lugar, o que estava acontecendo e o que você fez):
10. Pretendo fazer as seguintes atividades fora do horário da aula para melhorar ainda mais o meu inglês (dizer qual a atividade e indicar a data em que pretende realizá-la):
11. A próxima coisa que eu gostaria de aprender em inglês é (indicar o que é e o motivo):

Apêndice 8 – Learning Plan de fim de bimestre

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de XXXX
Departamento das Áreas Acadêmicas – Campus XXXX

Professor: Liberato Santos

Date: 04-08 Oct 2010

Student: _____

Course: _____ Semester () or Year (): _____

Learning Plan (mid-term version)

Preencha este plano de aprendizagem de final de bimestre letivo. Ele vai ajudar seu professor a avaliar as atividades desse bimestre e replanejar as atividades do próximo bimestre.

INSTRUÇÕES:

- Responda a todas as questões;
- Escreva suas respostas no verso desta folha, ou destaque uma folha de caderno para responder;
- Inclua todos os detalhes, idéias e reflexões que você achar que são importantes sobre o que foi ensinado e o que você aprendeu ou não aprendeu.
- Entregue seu learning plan preenchido ao seu professor de inglês.

1_Marque “X” nas respostas que se aplicam a você. Na coluna “Ranking”, numere de 1 a 5 as atividades, sendo “1” a que você mais gostou de fazer e “5” a que menos gostou de fazer.

Atividades propostas no 1º bimestre de 2010/2	Participei	Não participei	Concluí	Não concluí	Ranking
Gravação de uma vídeo-carta					
Discussão sobre Estilos de Aprendizagem (partes 1, 2, 3)					
Gravação em áudio de frases apresentadas em 19 slides					
Dinâmica com cartões e mímicas para a música Hello, Goodbye, dos Beatles					
Montagem de uma foto-história baseada na música Hello, Goodbye, dos Beatles.					

2_O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “1” foi:

3_O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “2” foi:

4_As atividades com notas “1” e “2” ficariam ainda melhores se:

5_O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “4” foi:

6_O motivo da atividade que eu escolhi ter nota “5” foi:

7_As atividades com notas “3”, “4” e “5” ficariam melhores se:

8_Para o próximo bimestre sugiro que façamos as seguintes atividades:

9_Para o próximo bimestre sugiro que não façamos as seguintes atividades:

10_Fale das diferenças positivas e negativas da forma como seu professor está ensinando inglês neste ano/semestre, em comparação com a forma como outros professores ensinaram inglês a você da 5ª à 9ª séries.

Apêndice 9 - Respostas dos *Learning Plans* – Outubro de 2010

Learning Plan semanal

Proeja 5

Questão	Respostas
1. Nessa semana eu estudei...	A2: Algumas frases que usamos no nosso dia-a-dia A3: Os 19 slides e ajudou a pronunciar algumas palavras A4: Modo de gravação com frases que usamos no dia a dia em inglês. A5: A música dos Beatles 'Hello, Goodbye' com uma dinâmica feita pelo professor e também uma série de frases gravadas pelo professor e regravadas pelos alunos. A7: Como falar inglês.
2. Do que eu estudei, eu aprendi...	A2: As frases mais usadas em sala, principalmente as que eu mais me adequei. A3: Falar 'Excuse-me, my came in' (nota do pesquisador: a frase original é 'Excuse-me, may I come in?') A4: Não muito. Porque eu ainda tenho dificuldade em inglês. A5: Muitas das frases que eu regravei ficaram guardadas comigo, e a música agora eu sei o significado. A7: Gravando em inglês.
3. Em sala de aula eu acertei o seguinte...	A2: As gravações (algumas) no Audacity A3: A pronunciar <i>I have a question, oh, my gosh</i> etc A4: O modo de cumprimentar em inglês. Somente algumas frases. A5: Acho que o meu esforço para pronunciar as palavras corretamente é um acerto. A7: Excuse, Hello, oh, my gosh
4. Sinto que estou começando a ter facilidade com...	A2: A minha facilidade está aumentando com o 'pensar' em inglês. A3: frases curta que [é] mais fácil para falar. A4: O idioma. A5: Primeiro, estou perdendo a vergonha de tentar falar mesmo quando erro, e eu nunca tive algo que considerasse uma grande dificuldade. A7: nas gravações, de tanto ouvir que começou [a] ficar menos difícil.
5. Em sala de aula eu errei o seguinte...	A2: Errei a gravação: "Really? Are you serious?" A3: Em falar <i>What is the correct answer</i> (obs: palavra sublinhada por A3) A4: Na gravação, que eu tenho certeza que não ficou muito boa, mas fiz o que eu podia. A5: Não me lembro. A7: Na primeira aula, a gravação do vídeo que eu não consegui.
6. Minhas maiores dificuldades de aprendizagem nesta semana foram...	A2: Com algumas palavras como <i>right</i> e <i>wrong</i> . Devido ao uso do aparelho ortodôntico, não consigo falar a palavra completa. A3: <i>serious, answer</i> A4: Na gravação que tivemos que fazer. A5: Nenhuma. A7: os números 13, 18, da gravação porque a minha língua não

	consegue falar.
7.Do que eu já vi em inglês na minha vida, eu sinto que ainda preciso de ajuda com...	A2: (não respondeu) A3: tem palavra que eu não consigo é pronunciar. A4: como sempre na pronúncia. A5: Eu preciso de ajuda para aumentar o meu vocabulário em inglês. A7: tudo que respeito de inglês (obs: entendemos que A7 quis dizer 'tudo o que diz respeito a inglês')
8.Minha estratégia para corrigir meus erros e superar minhas dificuldades...	A2: Repetição, persistência A3: Repetindo as palavras várias vezes A4: (não respondeu) A5: Persistir até conseguir acertar. A7: Ouvindo o prof muitas e muitas vezes, e minha filha com o que ela sabe.
9.Fora do horário de aula eu fiz as seguintes atividades nesta semana para praticar o meu inglês (indicar o lugar, o que estava acontecendo e o que você fez):	A2: Estava em casa, e aí ouvi uma música em inglês. A música é <i>Try</i> - Nelly Furtado. Procurei achar palavras que já conheço dentro da música. A3: Não fiz. A4: Não fiz nada. A5: Eu vejo filmes em inglês e escuto músicas com a tradução em mãos. A7: na minha casa ouvindo as gravações que o prof passou.
10.Pretendo fazer as seguintes atividades fora do horário da aula para melhorar ainda mais o meu inglês (dizer qual a atividade e indicar a data em que pretende realizá-la):	A2: Fim de semana em casa, começar a assistir filmes legendados, pois, além de o áudio do filme não ser detonado, ainda aprendo ouvindo o inglês. A3: Não. A4: Não tenho nada em mente. A5: Continuo com a mesma estratégia de filmes e músicas., A7: sempre que eu tenho um pouco de tempo, sento em frente ao computador em casa e ouve [ouço] inglês.
11.A próxima coisa que eu gostaria de aprender em inglês é (indicar o que é e o motivo):	A2: (não respondeu) A3: Não. A4: gostaria que você, professor, continuasse com aquelas dinâmicas de aprendizagem que você fez com os cartazes. A5: Não tem algo específico. A7: falar e ler inglês bem.

Proeja 4

Questão	Respostas
1.Nessa semana eu estudei...	A1: 19 frases em inglês. A2: cartões com palavras. Trabalhamos pronúncia e gestos; em cada cartão uma palavra oposta à outra. A5: nós gravamos cartões com palavras. A6: umas atividades para nós apresentarmos.

	<p>A7: Eu estudei oralidade em inglês, apesar de não sair muito bem devido ao problem de dicção¹²¹.</p> <p>A8: Estudei a maneira de como me apresentar em <i>English</i>, falando meu nome, minha idade e profissão, estudamos cartões com diversas palavras.</p>
2. Do que eu estudei, eu aprendi...	<p>A1: Falar algumas palavras.</p> <p>A2: a me apresentar em inglês e algumas frases que usarmos na sala de aula.</p> <p>A5: a falar <i>excuse-me</i></p> <p>A6: as atividades do trabalho.</p> <p>A7: aprendi que as músicas dá um feedback muito bom na oralidade</p> <p>A8: a mim apresentar em inglês, a pronunciar algumas frases em inglês.</p>
3. Em sala de aula eu acertei o seguinte...	<p>A1: pronunciar algumas (não completou a oração)</p> <p>A2: algumas palavras e frases</p> <p>A5: pronunciei as palavras corretamente</p> <p>A6: não muito, alguns nomes</p> <p>A7: acerto ao escrever, mas tenho dificuldade na pronúncia</p> <p>A8: pronúncia de algumas frases</p>
4. Sinto que estou começando a ter facilidade com...	<p>A1: pronunciar.</p> <p>A2: a pronúncia de algumas palavras.</p> <p>A5: como a pronunciar certo.</p> <p>A6: as letras ao pronunciar elas.</p> <p>A7: na entoação de algumas músicas em inglês.</p> <p>A8: falar algumas palavras em inglês com mais facilidade.</p>
5. Em sala de aula eu errei o seguinte...	<p>A1: falar.</p> <p>A2: algumas pronúncias.</p> <p>A5: Eu não consegui aprender a falar as palavras do trabalho gravado.</p> <p>A6: pronunciando as palavras</p> <p>A7: errei a pronúncia correta de algumas palavras.</p> <p>A8: pronúncia em algumas frases dos cartões.</p>
6. Minhas maiores dificuldades de aprendizagem nesta semana foram...	<p>A1: escrever certo.</p> <p>A2: formar frases em inglês.</p> <p>A5: eu gostaria de [ter] aprendido um pouco mais.</p> <p>A6: gravação do trabalho.</p> <p>A7: por não saber o significado de algumas palavras, tive dificuldade em encontrar a melhor imagem para cada frase¹²².</p> <p>A8: Falar corretamente algumas palavras dos cartões.</p>
7. Do que eu já vi em inglês na minha vida, eu sinto que ainda preciso de ajuda	<p>A1: ter mais atenção na pronúncia.</p> <p>A2: a formação de frases.</p> <p>A5: a entender com mais facilidade como cantar em inglês.</p> <p>A6: o inglês.</p>

¹²¹ Quando do preenchimento desse questionário, A7 me confidenciou que só recentemente tinha conseguido resolver um dos seus problemas de dicção em língua materna: trocar, na pronúncia, o “L” pelo “R” e vice-versa.

¹²² A7 refere-se à atividade de montagem de uma foto-história que contasse com imagens a história da música *Hello, Goodbye*, dos *Beatles*.

com...	A7: na língua inglesa sempre vou precisar de algum tipo de ajuda. A8: pronunciar palavras em inglês.
8.Minha estratégia para corrigir meus erros e superar minhas dificuldades...	A1: (não respondeu) A2: (não respondeu) A5: estudar um pouco mais. A6: (não respondeu) A7: procurar uma estratégia de dedicar mais ao inglês para melhorar a cada momento. A8: (não respondeu)
9.Fora do horário de aula eu fiz as seguintes atividades nesta semana para praticar o meu inglês (indicar o lugar, o que estava acontecendo e o que você fez):	A1: entrei no Google e pesquisei algumas palavras. A2: nenhuma. A5: Fiz um trabalho que envolvia um pouco de inglês e foi bem legal. A6: nenhuma. A7: entrei na Internet, mas tive dificuldade em traduzir os nomes. A8: nenhuma, meu tempo é muito pouco.
10.Pretendo fazer as seguintes atividades fora do horário da aula para melhorar ainda mais o meu inglês (dizer qual a atividade e indicar a data em que pretende realizá-la):	A1: ouvir histórias em inglês, para aprender mais. A2: não sei. A5: ir a uma biblioteca e pesquisar em vários livros de inglês. A data eu ainda não sei, assim que der eu irei. A6: eu quero, mas ainda não tenho data prevista. A7: priorizar melhor meu tempo para cada atividade, visto que o corre-corre do dia-a-dia nos deixa sempre sem tempo. A8: escrever algumas frases que tenho dificuldade e praticá-las, quando tiver tempo. Sempre que tiver tempo no trabalho.
11.A próxima coisa que eu gostaria de aprender em inglês é (indicar o que é e o motivo):	A1: escrever (<i>write</i>) A2: a pronúncia e a tradução das frases dos cartazes feitos pelo professor. A5: gostaria de continuar com este trabalho oral, porque foi bem legal, OK? A6: pronunciar direitinho as palavras, principalmente quando é para cantar, eu acho muito bonito. A7: dedicar mais ao inglês dentro e fora da aula, para facilitar a cada dia na execução do nosso curso. A8: estratégia para pronunciar frases que tenho dificuldade.

Learning Plan de Fim de Bimestre (mid-term version)

Proje 5

Atividades propostas no 1º bimestre de 2010/2	Participei	Não participei	Concluí	Não concluí	Ranking
Gravação de uma vídeo-carta	5 alunos 100% dos	-----	4 alunos	1 aluno (20%)	Nota 1: 2 votos, 40%

	respondentes		80%		Nota 2: 1 voto, 20% Nota 3: 1 voto, 20% Nota 4: 1 voto, 20% Nota 5: -----
Discussão sobre Estilos de Aprendizagem (partes 1, 2, 3)	5 (100%)	-----	4 alunos 80%	1 aluno (20%)	Nota 1: 4 votos, 80% Nota 2: 1 voto, 20% Nota 3: ----- -- Nota 4: ----- - Nota 5: -----
Gravação em áudio de frases apresentadas em 19 slides	5 (100%)	-----	5 alunos 100%	-----	Nota 1: 4 votos, 80% Nota 2: 1 voto, 20% Nota 3: ----- -- Nota 4: ----- - Nota 5: -----
Dinâmica com cartões e mímicas para a música Hello, Goodbye, dos Beatles	5 (100%)	-----	5 (100%)	-----	Nota 1: 4 votos, 80% Nota 2: 1 voto, 20% Nota 3: ----- -- Nota 4: ----- - Nota 5: -----
Montagem de uma foto-história baseada na música Hello, Goodbye, dos Beatles.	4 alunos 80%	1 aluno (20%)	1 aluno (20%)	4 (80%)	Nota 1: 2 votos, 40% Nota 2: 1 voto, 20% Nota 3: 1 voto, 20% Nota 4: ----- ¹²³ Nota 5: -----

2.O motivo da atividade que eu escolhi ter nota "1" foi:	A2: Todas as minhas atividades tiveram nota 1 porque a chegada delas até mim foi bastante atrativa. Minha dedicação e esforço foram em benefício do meu aprendizado e em respeito ao professor, que se esforçou e se dedicou para essa transferência de aprendizagem. A3: [Estilos] : A discussão sobre estilos de aprendizagem eu achei
--	--

¹²³ A5 não votou na coluna ranking para esse quesito e por isso só há 4 votos computados.

	<p>muito interessante porque ele fez eu descobrir qual era meu estilo e identifiquei com 5 tipos de aprendizes. [Gravação de frases dos slides]: Foi bom porque é uma forma de nós tentarmos desenrolar a língua e pronunciar a palavra corretamente, só que tem algumas que difícil. [Dinâmica]: Adorei a dinâmica por que nela, além de falar, você movimenta os braços e todo corpo. Através da dinâmica você aprende brincando e nem percebe que está estudando inglês. [Foto-história]: Na montagem foi divertido, porque eu achei coisas muito divertidas com as letra da música.</p> <p>A4: por ter sido bem divertida.</p> <p>A5: porque gostei muito e eu acho que tive um bom desempenho.</p> <p>A7: porque eu gostei da aula, foi legal.</p>
3.O motivo da atividade que eu escolhi ter nota "2" foi:	<p>A2: Não houve nota 2.</p> <p>A3: Eu achei bom, achei um pouco difícil, porque sentar em frente uma câmera e todos da sala olhando você se apresentar, ainda em inglês, imagine como eu fiquei.</p> <p>A4: porque eu tive muita dificuldade.</p> <p>A5: por ter sido melhor que a grande maioria.</p> <p>A7: não (i.e., não houve nota 2)</p>
4.As atividades com notas "1" e "2" ficariam ainda melhores se:	<p>A2: (não respondeu)</p> <p>A3: (não respondeu)</p> <p>A4: se fosse menos complicado somente a que tem nota 2.</p> <p>A5: se o professor arrumasse um jeito de deixá-las mais interativas e não deixar ficar monótono.</p> <p>A7: esta aula foi muito boa.</p>
5.O motivo da atividade que eu escolhi ter nota "4" foi:	<p>A2: Não houve nota 4.</p> <p>A3: (não respondeu)</p> <p>A4: (não respondeu)</p> <p>A5: (não respondeu)</p> <p>A7: porque eu não consegui¹²⁴.</p>
6.O motivo da atividade que eu escolhi ter nota "5" foi:	<p>A2: Não houve nota 5.</p> <p>A3: (não respondeu)</p> <p>A4: (não respondeu)</p> <p>A5: (não respondeu)</p> <p>A7: não (i.e., não houve nota 2)</p>
7.As atividades com notas "3", "4" e "5" ficariam melhores se:	<p>A2: Não houve notas 3, 4 e 5.</p> <p>A3: (não respondeu)</p> <p>A4: (não respondeu)</p> <p>A5: Nota 3 não quer dizer que foi ruim, só que as outras atividades foram melhores.</p> <p>A7: não consegui¹²⁵</p>
8.Para o próximo bimestre sugiro que façamos as seguintes atividades:	<p>A2: (não respondeu)</p> <p>A3: sugiro que trabalhamos mais com música por que além de ouvir a música podemos tentar cantar em inglês.</p> <p>A4: trabalhar com a fala em inglês.</p> <p>A5: assistirmos um filme em inglês.</p> <p>A7: não sou boa para dar sugestão.</p>

¹²⁴ Esse fato é relatado em 3.5

¹²⁵ Acreditamos que A7

<p>9. Para o próximo bimestre sugiro que não façamos as seguintes atividades:</p>	<p>A2: (não respondeu) A3: Não sugiro nada porque as [que estão sendo realizadas] são interessantes. A4: não tenho nada para sugerir, pois todas as atividades são ótimas. A5: (não respondeu) A7: o que o professor acha que nós vai aprender.</p>
<p>10. Fale das diferenças positivas e negativas da forma como seu professor está ensinando inglês neste ano/semestre, em comparação com a forma como outros professores ensinaram inglês a você da 5ª à 9ª séries.</p>	<p>A2: Semestre passado (4º): vimos bastante escrita e praticamos pouco a linguagem falada. Negativo. Semestre presente (5º): estudamos ao mesmo tempo, aumentando a facilidade da aprendizagem. A3: Não tenho nem palavras para falar, por que as aulas são totalmente diferentes do que a 11 anos atrás. Nesse período de 5ª a 9ª séries, pra começar só estudava o verbo <i>to be</i> e mas nada. Hoje com esse modelo de aula usando as cognatas, mais dinâmica, eu sei traduzir o que texto tá falando, não é 100% mas dá pra entender o texto. Sou muito grata a você, profº, obrigado por nos ensinar o inglês de modo diferente. A4: Não posso dizer nada, pois não tive inglês neste período de aulas no tempo que eu estudei.¹²⁶ A5: O professor está indo muito bem, envolvendo os alunos nas atividades. Coisa que não aconteceu com frequência nas aulas de 5ª a 9ª série. A7: antes eu não tinha estudado inglês, só quando eu voltei a estudar. Agora que tem inglês tou tentando a falar e ler inglês.¹²⁷</p>

Proeja 4

Atividades propostas no bimestre 2010/1	Participei	Não participei	Concluí	Não concluí	Ranking
Gravação de uma vídeo-carta ¹²⁸	2 alunos 33% dos respondentes	1 aluno 17%		4 alunos 67%	Nota 1: 1 voto, 17% Nota 2: ---- Nota 3: 1 voto, 17% Nota 4: ----- Não respondeu: 4 "votos", 67% Nota 5: -----
Discussão sobre Estilos de Aprendizagem (partes 1, 2, 3) ¹²⁹	4 (67%)	2 (33%)	2 (33%)	1 (17%)	Nota 1: 5 votos, 83% Nota 2: 1 voto, 17%

¹²⁶ Essa resposta de A4 remete ao comentário feito por A7, que nós comentamos na nota a seguir.

¹²⁷ A7 havia comentando em uma conversa informal conosco no ano de 2009 que a escola em que cursou o Ensino Fundamental não tinha professor de inglês. Para evitar que os alunos fossem reprovados por falta, improvisaram um professor de outra disciplina (não era LM) apenas para manter a frequência em dia e garantir a aprovação dos alunos no final do ano letivo.

¹²⁸ Ao contrário do que aparece no quadro acima, todos os respondentes haviam gravado a vídeo-carta, o que nos remete à possibilidade deles não terem compreendido a questão proposta no questionário.

¹²⁹ Quatro (04) participantes não marcaram nenhuma alternativa, i.e., nem "concluí" e nem "não concluí"

					Nota 3: ----- -- Nota 4: ----- - Nota 5: -----
Gravação em áudio de frases apresentadas em 19 slides ¹³⁰¹³¹	4 (67%)	-----	3 (50%)	1 (17%)	Nota 1: 3 votos, 50% Nota 2: 2 votos, 33% Nota 3: ----- -- Nota 4: 1 voto, 17% Nota 5: -----
Dinâmica com cartões e mímicas para a música Hello, Goodbye, dos Beatles	6 (100%)	-----	2 (33%)	----- ¹³²	Nota 1: 4 votos, 67% Nota 2: ----- Nota 3: ----- -- Nota 4: ----- - Nota 5: 2 votos, 33%
Montagem de uma foto-história baseada na música Hello, Goodbye, dos Beatles.	3alunos 50%	----- ¹³³	----- ¹³⁴	3 (50%)	Nota 1: 3 votos, 50% Nota 2: 2 votos, 33% Nota 3: 1 voto, 17% Nota 4: ----- Nota 5: -----

2.O motivo da atividade que eu escolhi ter nota "1" foi:	A1: porque foi no ponto que precisávamos interagir melhor. A2: Eu achei que as aulas estão mais interessantes, prende mais a atenção da turma. A5: Tenho muito que aprender. A6: porque eu gostei. A7: devo ter ausentado da aula. ¹³⁵ A8: trabalho com dinâmica entre os alunos e nos envolveu nas atividades.
3.O motivo da atividade que eu escolhi ter nota "2" foi:	A1: (não respondeu) A2: (não respondeu) A5: É porque foi bem legal. A6: todas merecem nota 1.

¹³⁰ Dois (02) participantes não marcaram nenhuma alternativa, i.e., nem "participei", nem "não participei"

¹³¹ Dois (02) participantes não marcaram nenhuma alternativa, i.e., nem "concluí", nem "não concluí"

¹³² Quatro (04) participantes não marcaram nenhuma alternativa, i.e., nem "concluí" e nem "não concluí"

¹³³ Três (03) participantes não marcaram nenhuma alternativa, i.e., nem "participei", nem "não participei"

¹³⁴ Três (03) participantes não marcaram nenhuma alternativa, i.e., nem "concluí" e nem "não concluí"

¹³⁵ Pelas respostas, entendemos que A7 inverteu a pontuação.

	A7: dificuldade de identificar a melhor imagem para referida frase. A8: senti dificuldade em algumas partes do trabalho.
4.As atividades com notas "1" e "2" ficariam ainda melhores se:	A1: fazermos mais. A2: (não respondeu) A5: fizermos mais vezes. A6: se eu realmente aprender. A7: apreciando melhor o tempo para essa matéria. A8: conseguíssemos nos envolver com mais facilidade de pronunciar.
5.O motivo da atividade que eu escolhi ter nota "4" foi:	A1: (não respondeu) A2: (não respondeu) A5: (não respondeu) A6: eu só escolhi a nota 1. A7: devido ter o modelo do professor, facilitou bastante a minha parte. A8: Não dei nenhuma nota 4.
6.O motivo da atividade que eu escolhi ter nota "5" foi:	A1: (não respondeu) A2: (não respondeu) A5: porque eu gostei muito de fazer. A6: não, eu quero nota 1. A7: devido estar na sala com a participação de todos. A8: Não dei nenhuma nota 5.
7.As atividades com notas "3", "4" e "5" ficariam melhores se:	A1: (não respondeu) A2: (não respondeu) A5: (não respondeu) A6: eu quero só nota 1. A7: tivesse mais tempo para dedicar à mesma, ou seja, o inglês. (sic) A8: Não dei essas notas.
8.Para o próximo bimestre sugiro que façamos as seguintes atividades:	A1: mais pronúncias. A2: continuar trabalhando com cartazes e gravações. A5: as mesmas atividades. A6: continuar com estas gravação (sic). A7: pegamos texto de erro ou outro dentro dos programas para estudarmos. ¹³⁶ A8: Uma dinâmica para termos mais facilidade em algumas pronúncias.
9.Para o próximo bimestre sugiro que não façamos as seguintes atividades:	A1: montagem de foto-história. A2: Eu deixo que o professor tome essa decisão. A5: (não respondeu) A6: (não respondeu) A7: Tudo o que estamos vendo, mais o citado acima (i.e., questão 8) A8: O ritmo das aulas que está sendo seguido está ótimo, está bem interativo.
10.Fale das diferenças	A1: foi boa, porque tivemos situações que nunca nos foram ensinada (sic) em aulas. Continua do mesmo modo ou melhor.

¹³⁶ A7 refere-se às mensagens de erro que aparecem na tela do computador, geralmente em inglês. É um conteúdo que precisa ser compreendido para quem trabalha com manutenção de computadores.

<p>positivas e negativas da forma como seu professor está ensinando inglês neste ano/semestre, em comparação com a forma como outros professores ensinaram inglês a você da 5ª à 9ª séries.</p>	<p>Parabéns, sua aula têm (sic) participação e não vira rotina. A2: as aulas da 5ª a 9ª foram somente em livros, verbo <i>to be</i>, hoje as aulas estão mais interativas, todos os alunos participam de forma igual. A5: porque os outros professores nunca [haviam] feito uma atividade tão legal e com uma forma descontraída de aprender. Parabéns, professor, você é bem criativo. A6: foi muito fraco, agora é que está sendo mais claro. Está difícil para eu aprender, mais (sic) está sendo um curso ótimo. Parabéns, prof, você é 10. A7: Está bom, está flexível e com firmeza, mas não está atingindo muito no curso de manutenção, que é o que mais necessitamos. A8: Esta forma que está sendo utilizada é muito mais dinâmica, ela interage com os alunos, aprendemos de uma forma bem distraída¹³⁷ (sic). Com os professores anteriores, ficávamos presos a regras, não havia dinâmica nas aulas, trabalhávamos muito pouco a pronúncia, ficávamos presos a escrita.</p>
---	---

¹³⁷ Acreditamos que a aprendiz quis dizer *descontraída*.

Apêndice 10 – Ficha KWL, usada pelos alunos durante a discussão sobre Estilos de Aprendizagem

KWL - Windows Photo Viewer

File Print E-mail Burn Open

Your Name: Today's Date:

Today's Topic(s):

K	W	L
What I think I <u>KNOW</u> about today's topic (o que eu acho que sei sobre o assunto da aula de hoje)	What I <u>WANT</u> to know about today's topic (o que eu quero aprender sobre o assunto da aula de hoje) -----OR....OU----- What I think I <u>Will</u> learn today about this topic (o que eu acho que vou aprender sobre o assunto da aula de hoje)	What I have <u>LEARNED</u> today about this topic (o que eu de fato aprendi sobre o assunto da aula de hoje)

Windows taskbar: 16:03 25/10/2010

Apêndice 11 – Transcrição de atividade no quarto período do PROEJA, na qual P1 prepara os alunos para atender fisicamente a comandos verbais orais para, em sequência, iniciar a sequência didática com a canção *Hello, Goodbye*.

P1: Hoje¹³⁸ nós vamos fazer uma atividade em que parte dela inclui vocês utilizarem a observação de vocês e a audição de vocês para entender o que nós vamos fazer. Certo? Eu vou dar alguns comandos primeiro, vou trocar para o inglês daqui a cinco segundos, e aí nós vamos fazer uma atividade juntos, OK? Prestem atenção, eu não quero o tradutor automático¹³⁹ ligado aqui, tá? Quem entender, faz o que tem que fazer, e os outros tentem entender observando o professor, observando os colegas e tentando entender o que tá acontecendo. [...] Eu falo assim, por exemplo...eu aponto [para uma borracha] e falo assim: *eraser*, e alguém fala assim “é borracha, professor?”. Ué, gente, o que é que vocês acham? (turma ri). Então, quando for assim, muito na cara¹⁴⁰ [...] se for uma coisa que dá dúvida (sic), tudo bem, mas se for uma coisa super na cara, que eu peguei esse objeto aqui (mostra a borracha), *eraser*, e você pergunta “é borracha, professor?”, eu não vou responder (turma ri novamente). [...] E aí algumas coisas, eu vou fazer gestos, vocês vão ter que observar o que eu estou fazendo.

(professor começa a atividade de fato)

P1: OK, *everybody*, [...] *stand up, please* (faz gesto com os braços e turma começa a se levantar)...*and...stretch* (faz gesto e AA começam se alongar, esticando os braços e a coluna).. *and boys, move desks* (aponta para as carteiras) *to the side* (aprendizes homens começam a mover as carteiras para as laterais da sala), *I need room here* (faz gesto mostrando meio da sala). *Can you move that to the side?* (empurra uma cadeira e pede, com o olhar, para uma aprendiz a coloque na lateral da sala). *Thank you*.

(alunos agora formam um grande círculo)

P1 (segurando seu telefone celular e mostrando à turma): *Now...cell phones off. Everybody, turn your cell phones off*. (alguns alunos desligam seus celulares). *Are we good? Cell phones off? OK?*

AA: Yes.

P1: *Clap your hands* (faz gesto e alguns alunos imitam, batendo palmas uma vez). [...] *Observe* (aponta para os próprios olhos) *and listen* (aponta para uma das orelhas). *Can you say that, everybody? Observe...*

(turma não reage)

P1 (aproximando mãos da boca): *Say it...observe*

AA: Observe...(apenas alguns alunos falam e professor volta-se para os que ficaram calados)

P1: *Observe..*

AA: *Observe...*

P1: *...and listen* (faz gesto, aproximando uma das mãos de uma das orelhas)

AA: *listen* (alguns alunos também tocam as orelhas com as mãos)

P1: *One more time...observe...listen*

AA: *observe...listen*

P1 (demonstrando): *Clap....hand...hands...clap your hands once...clap your hands twice [...] clap your hands six times*

(todos os AA seguem as instruções orais de P1, com a exceção de um aprendiz. P1 volta-se para ele):

P1: *Clap your hands six times* (olha para A e outros AA riem baixo)

A16: Tô cansado demais.

P1: Só se falar em inglês, *I'm tired*. [...] fala isso, *I'm tired*.

A16 (ri, põe as mãos na cabeça e, por fim, fala): *I'm tired*.

P1 (reforçando): *I'm tired*

A16: *I'm* o que?

P1: *Tired*.

A16: *Hired?*

P1: *Tired*.

¹³⁸ 1º/09/2010.

¹³⁹ “Tradutor automático” foi uma expressão criada pelo professor durante o trabalho de pesquisa para chamar a atenção dos alunos que traduzem palavras, expressões, orações etc sem darem a si mesmos a oportunidade de compreender o significado pela observação e pelo contexto.

¹⁴⁰ Muito na cara = muito óbvio.

A16: Tired

P1: *Very good!*

A16: *Yes?*

P1: *I'm exhausted* (faz gesto com todo o corpo)

A16: Tá é morto (outros AA riem)

P1: *I'm dead...in English, I'm dead tired...*significa que eu tô tão cansado que é como se eu estivesse morto...como se alguém soubesse o que é isso...*I'm dead tired*, fala isso.

A16: Não, nunca, professor, não vai sair nada, não.

P1: Deixa eu falar uma coisa pra vocês ...(olha para toda a turma)...o que a gente tá (sic) fazendo aqui é uma das possibilidades de aprender inglês... eu posso dar uma aula de inglês com lista de verbos, né? Enfim... e posso dar aula de inglês fazendo uma atividade interativa. A única coisa que eu quero que vocês pensem, é que vocês têm o inglês na grade não como uma obrigação, mas como um direito...já pensaram nisso? Vocês estão tendo o *direito* de ter uma aula de inglês. É um direito que vocês têm. Pensem por esse lado, quero que vocês pensem algumas coisas hoje, tá? Então vocês têm o direito de poder praticar inglês aqui, agora, nesse momento, até as 8h45. OK?

A1 (descontraindo a turma): *Clap five...cell phone off*

P1: *OK [...] Now clap your hands seven times and count...one, two, three...count...clap your hands from one to seven and count.*

AA (todos juntos, acompanhados por P1, batem palmas e contam em voz alta): *one, two, three, four, five, six, seven.*

P1: *When I say EVERYBODY, it means you, you, you, you, you* (aponta o dedo para cada um dos AA). OK? *So, everybody, clap your hands!*

(dessa vez P1 falou *everybody, clap your hands* sem fazer gestos, com as mãos abaixadas, e os AA também ficaram com as mãos abaixadas, não se mexeram e não reagiram à instrução de P1)

P1: *Everybody* (faz gesto com as mãos, abarcando toda a turma)

A1: Todos juntos...

P1: *Everybody, clap your hands* (faz um pequeno gesto. Alunos batem palmas). *Good.*

P1: *Next* (pega um saco plástico com os mini-cartões da canção *Hello, Goodbye* e começa a jogá-los no chão, no meio do círculo formado pelos aprendizes)

A? (não conseguimos identificar, apenas ouvimos o comentário): *Ai, meu Jesus...*

P1: *In English, Jesus Christ!*

A1: Diferente, diferente, é um professor diferente. Dinâmico.

A12: Até que enfim, uma aula dinâmica!

P1: As nossas aulas são sempre dinâmicas. [contando com os dedos...] *Coral*, as duas últimas vezes...vídeo na primeira aula...quer mais dinâmico do que isso?

A12: Uma mais dinâmica que a outra.

P1: Isso...aí, sim.

(A12 vai até o meio do círculo e organiza os mini-cartões que estavam com as palavras viradas para baixo)

P1: *Each one of you...each one of you...you, you, and you, individually, each one of you...are going to pick one* (abaixa-se e pega um mini-cartão)... *one at a time...yes...you go* (aponta para um aprendiz), *then you go, you go* (aponta para vários aprendizes)... *pick one, pick one of these* (mostra o cartão que tem em mãos).

(AA caminham até o centro do círculo, pegaram seus cartões e voltaram a ocupar suas posições no círculo. Alguns cartões sobram e ficaram no chão, pois seriam utilizados posteriormente.)

P1: *Right? Now show your card* (levanta o próprio cartão com as mãos, para demonstrar).

(alguns alunos não reagem e ficam parados).

P1: *Everybody, this is a card* (mostra o cartão que tem em mãos). *Card?*

AA: *Card!* (alguns alunos repetem com a pronúncia *car* e P1 corrige)

P1: *Not a car* (faz gesto como se estivesse ao volante)... *card... can you hear the difference?* (aponta para o ouvido)... *Car* (repete gesto anterior)... *card* (mostra o cartão)

AA: *Card!*

(A12 caminha até o centro do círculo, mostra seu cartão e diz):

A12: *Stop*

(AA riem e P1 entende que já pode parar sua explicação, porque os AA já entenderam o ponto de pronúncia que ele está enfatizando)

P1: *Show your word... show* (demonstra com o cartão que tem em mãos. AA copiam o gesto). *Now you are going to show your word and say your word...show and say it* (aponta para a boca). *So... my word is 'do'...my word is 'do'...repeat that, 'do'*

AA: *Do!*

P1: *My word is 'do' and...how about you?* (olha para A11 à sua esquerda)
A11: *My word ...*(não diz a palavra)
P1: *Show everybody...everybody, my word is 'do'* (mostra novamente seu cartão)...*now say 'Everybody, ...'* (olha novamente para A11, que não reage)...*'Everybody...'*
A11: *Everybody...*
P1: *My word...*
A11: *my word...*
P1: *is...*
A11: *is...*
P1: *'high'*
A11: *'high'*
P1: *OK? Everybody, repeat 'high'*
AA: *High!*
(P1 volta-se agora para A10, também à sua esquerda e repete o procedimento executado com A11)
P1: *My word...*
A10: *my word etc etc etc*

Apêndice 12 – MD nº 4 em sua fase inicial: lista de frases.

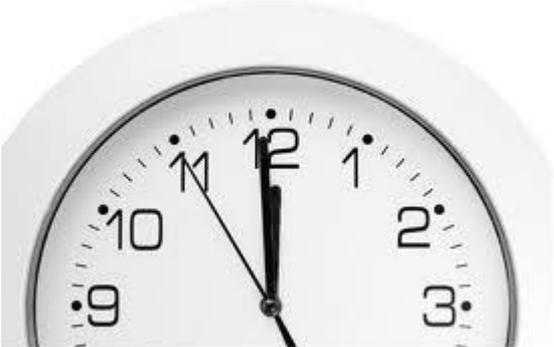
Classroom Visuals for Classroom Language

Part 1: Brainstorming classroom language

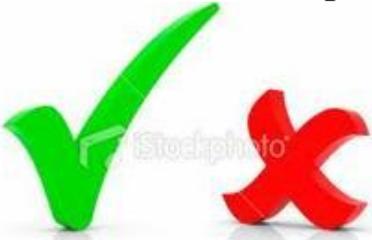
Excuse-me, time's up!
I have a question.
Could you explain that again, please?
Can I go to the toilet?
Correct or Incorrect? What is the correct answer?
Right or Wrong?
Home sweet home.
CNN English (American English) BBC English (British English)
How do you say _____ in English? How do you say _____ in Portuguese?
How do you spell _____? How do you spell that? How do you spell it?
Excuse-me, may I come in? Excuse-me, can I come in?
Can I drink water? May I drink water?
Can I go to the toilet? Can I go to the restroom? May I go to the toilet? May I go to the restroom?
I don't understand. I didn't understand.
Our class is over. Our class is finished.
I need a break. Let's have a break.
What page is it? What page is it on?
Oh, my God! We have a test tomorrow! Oh, my God! We have a test tomorrow? Oh, my God! Do we have a test tomorrow?
It's break time! It's snack time! It's lunch time!
When are going to do our homework? When are we going to do our assignment? When are we going to do our classwork?

Apêndice 13 – MD nº 4 em transformação: as frases ganham imagens.

IFG - English – Prof. Liberato Santos – Sep 2010
Visual Prompts for Classroom Language

<p>Excuse me, May I come in?</p> 	<p>Time is up! Class is over!</p> 
<p>I have a question... ...could you explain that (again), please?</p> 	<p>Can I go to the toilet? Can I go to the restroom?</p> 

IFG - English – Prof. Liberato Santos – Sep 2010
Visual Prompts for Classroom Language

<p>Right or Wrong?  Correct or Incorrect? Yes or No?</p>	<p>What is the correct answer? What is the correct response?   What is the right answer? What is the right response?</p>
<p>Home, sweet home </p>	<p>CNN English or BBC English?  </p>

Apêndice 13 – continuação da página anterior.

IFG - English – Prof. Liberato Santos – Sep 2010

Visual Prompts for Classroom Language

How do you say
relógio de pulso
in English?



Watch

How do you say cool
in Portuguese?



Legal, Massa,
Maneiro, Da Hora

How do you spell ALOHA?



A-L-O-H-A

Can I drink water?



May I drink water?

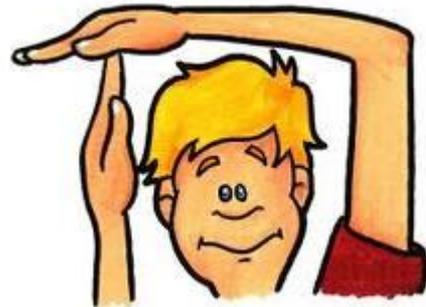
IFG - English – Prof. Liberato Santos – Sep 2010
Visual Prompts for Classroom Language

I don't understand



I didn't understand

Let's have a break



I need a break

Oh, my gosh!



We have a test tomorrow!

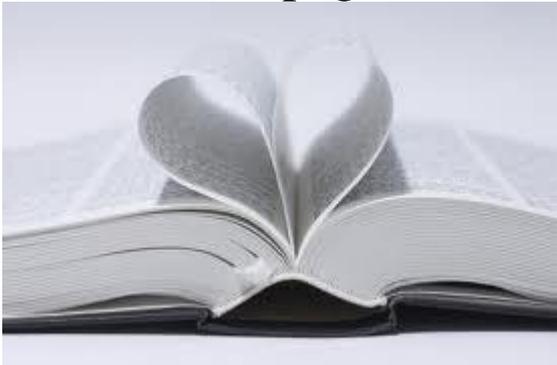
Really? Are you serious?



We have a test tomorrow?

Apêndice 13 – continuação da página anterior.

IFG - English – Prof. Liberato Santos – Sep 2010
Visual Prompts for Classroom Language

<p>What page?</p>  <p>Turn to page 21, please.</p>	<p>Ver referência abaixo¹⁴¹</p>
---	--

¹⁴¹ Esse espaço em branco foi deixado de propósito para que fosse preenchido por alguma outra frase e imagem que surgissem das discussões com os aprendizes.

Apêndice 14 – Transcrição da entrevista realizada por P1 com os onze aprendizes de LE (Inglês) participantes da pesquisa

OBS: Destacamos em **negrito** as perguntas de P1 que são pertinentes para essa etapa da pesquisa.

P1: Que bom que deu certo de fazer com todo mundo junto...[...] Primeiramente, eu quero agradecer vocês, porque desde o ano passado vocês concordaram em me ajudar com a minha pesquisa de mestrado, [...] desde o início vocês deram apoio pra pesquisa, assinaram aqueles documentos dando autorização pra eu poder questionar vocês, entrevistar etc etc. E aí ficaram sobrando umas perguntas que eu preciso fazer pra vocês com relação à própria avaliação que vocês fizeram de tudo o que a gente fez nesse bimestre. [...] ...eu vou fazer algumas perguntas com relação ao que vocês mesmos disseram. Não tem nenhum segredo, não tem nada que não possa ser falado...e vocês, apesar da câmera estar ligada, eu sei que tem isso também, mas vocês já são estrelas de cinema...[alunos riem]

A7 (Proeja 4): Obrigado pela parte que me toca.

P1: [...] vocês podem não acreditar, mas eu sou uma pessoa tímida e eu não gosto de câmera ligada pra mim¹⁴²...mas eu gosto de filmar as pessoas, eu não gosto é de ser filmado...legal, né?

[AA riem. Clima está descontraído.]

P1: Mas **eu queria começar justamente perguntando pra vocês como é que vocês estavam no início e como é que vocês estão hoje com relação a serem filmados**. É uma pergunta que todo mundo me faz: “P1, mas você liga a câmera e deixa a câmera ligada com a aula acontecendo?” e eu falo “É”. “E os alunos?” e eu falo “Alguns acham ótimo, outros acham péssimo, alguns falam para eu virar a câmera para lá¹⁴³, outros não estão nem aí, mas a impressão que eu tenho é que, com o passar do tempo, vocês foram se acostumando...era uma coisa meio esquisita, ali aquele objeto ligado no meio da aula, que não tinha antes, depois começou a ter nesse semestre... mas a impressão que eu tenho é que, com o passar do tempo, vocês foram se acostumando... mas agora é a hora de vocês dizerem “ã-ã, engano seu, não nos acostumamos nunca, a gente só aguentou porque você ia dar nota¹⁴⁴...ou, vocês podem falar “Não. Realmente, começou muito estranho e hoje...enfim, eu quero ouvir...podem falar espontaneamente, não tem uma ordem certa...então vocês começam falando como é que é a sensação de estar numa sala de aula com uma câmera ligada.

A7 (Proeja 4): Mas você está com a expectativa certa, no caminho certo, porque é justamente isso aí...no início, realmente, a gente ficou muito temeroso...ficou todo tenso...e hoje a gente leva com naturalidade.

A2 (Proeja 5): Já ficou assim...nas últimas aulas não teve câmera..aí a gente chegava...eu, por exemplo, que chego todo dia atrasada, chegava, olhava e me perguntava “Ué, cadê a câmera?”

A7 (Proeja 4): Já estava até sentindo falta...

A2 (Proeja 5): É. Eu, pelo menos...

A3 (Proeja 5): Eu me acostumei. Tanto faz se ela está ligada ou não, nem sei se ela está ligada, se está desligada...

A2 (Proeja 5): É.

A6 (Proeja 6): Agora eu também não, mas a primeira vez que filmou...depois passou, mas eu quase morri do coração.

[P1 e todos os AA riem]

A2 (Proeja 5): E nós nunca vimos um vídeo das nossas aulas...

[Todos os AA comentam entre si]

P1: Eu não mostrei nenhum dos vídeos?

AA: Não.

P1: Ixe, tô no sal, então¹⁴⁵. Então eu mostrei só a vídeo-carta...

A4 (Proeja 5): Bom que ele estava dando aula, a gente estava conversando...eu, como sempre, falando besteira...não sei quem falou assim: “Quieta, a câmera está ligada!”

[P1 e A4 riem]

A2 (Proeja 5): É um objeto de estimação lá...

¹⁴² Isso quer dizer “câmera ligada na minha direção”.

¹⁴³ Isto é, virar a câmera em outra direção (que não a do aprendiz).

¹⁴⁴ Obviamente, a filmagem em si não valia nota. Falamos isso em sentido figurado, para sugerir a idéia de que o professor, por ser quem registra a nota e, portanto, tem a palavra final, poderia impor, autoritariamente, sua vontade.

¹⁴⁵ Regionalismo. Aqui quer dizer *estou enrascado, estou com problemas*.

P1: [...]...realmente, acho que nas últimas duas aulas eu não liguei a câmera, né?

A2 e A4 (Proeja 5): Não...

P1: Eu quis dar um sossego para vocês e para mim mesmo...mas parece...eu acho que até eu senti falta...Depois eu pensei: "Pô, eu podia ter ligado a câmera, já ligo todo dia mesmo, né?". Quem mais quer falar sobre isso? Tem gente que não falou ainda...também não é obrigado a falar não, tá?

A1 (Proeja 4): Eu acho importante sua câmera, porque o inglês tem que ser bom em imagem, para você aprender...e também o áudio, né? Ouvir o áudio, de você mesmo, pra você corrigir...os erros

P1: E a gente deve fazer mais isso, A1, com certeza. [alguém murmura alguma coisa]. ãhn?

A1 (Proeja 4): Falar inglês já é complicado, imagina com uma câmera perto...filmar, depois você vê...tem gente que saiu daqui...parecendo um ator!

[Todos os AA riem]

A3 (Proeja 5): Mas acho que o bom é isso, você se ver depois, porque na hora que você tá fazendo, você nem sabe qual é a sua reação, né? Então você quer saber como é que ficou o resultado depois. Se apresentou diferença, né?

A5 (Proeja 4): Foi por esse motivo que eu questionei o professor, se ele iria mostrar pra gente, né? Porque a gente fica curioso pra saber como é que foi o resultado.

[A2, do Proeja 5, interrompe P1 e pede para que ele ligue o ar condicionado da sala em que estão na biblioteca, porque estão todos com muito calor]

P1 (falando para A5, do Proeja 4): A5, você está coberta de razão...inclusive, quando vocês me autorizaram a fazer as gravações, os questionários etc...se você se lembra...talvez você se lembre...tem um compromisso por escrito de que depois¹⁴⁶ vocês vão ter acesso às informações... e ao próprio trabalho, porque quando a gente termina uma dissertação, é até...eu, pelo menos...no meu caso é motivo de orgulho pensar que vai ter uma cópia da minha dissertação aqui na biblioteca para quem quiser ler...tá? [P1 faz uma longa explicação sobre o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* que os AA assinaram e então retoma o assunto da entrevista] Bom...vou fazer agora algumas perguntas específicas sobre as aulas desse bimestre...então é o seguinte [...] algumas perguntas sobre os materiais que nós usamos para dar aula...porque pode não parecer em alguns momentos, mas tudo o que a gente usou ali foi material didático...tudo o que é usado por um professor numa sala de aula é material didático...eu não uso livro didático...nunca usei com vocês...mas sempre tenho um material...algum material eu levo para a sala de aula e uso...quando eu falo material, não estou falando do computador, mas do que eu apresento com ele, ou do que eu apresento sem ele também. Certo? Então eu vou falar algumas coisas [...] só relembrando...nós tivemos nesse bimestre, e vocês avaliaram no *learning plan*: o *Power Point* sobre estilos de aprendizagem; os materiais que foram usados para fazer a dinâmica com a música dos *Beatles*, ou seja, os cartazes ou cartões de papel, a própria música gravada em mp3; depois a foto-história que vocês produziram...porque aí foram vocês que produziram, não eu; ainda teve os *slides* com som, que vocês ouviram no laboratório, ouviram na sala e depois gravaram [...] teve mais alguma coisa? [P1 se esquece da vídeo-carta e só se lembrará dela mais adiante]. Que eu consiga me lembrar, acho que foi isso...a memória tá fraca hoje, mas...eu acho que é isso, tá? **Então as perguntas são as seguintes: 1º) Na sua opinião, a linguagem (sic) utilizada nas instruções para a tarefa...porque vocês tiveram várias tarefas, não tiveram?**

A3 (Proeja 5): Sim...

P1: [...] **...as instruções utilizadas...a linguagem (sic) utilizada nas instruções para a tarefa foram claras? [...] Foram adequadas? Você teve a orientação que precisava para cumprir a tarefa? [...] E depois eu vou perguntar se essa orientação foi suficiente no próprio material, ou se você precisou consultar um colega, consultar o professor mais de uma vez etc. Então a primeira pergunta...se a linguagem (sic) utilizada nas instruções para a tarefa eram adequadas. Então vamos começar pelo...Power Point de estilos de aprendizagem...as informações que estavam naquele Power Point eram claras?**

AA: Eram.

P1: Algum de vocês chegou a abrir os *pen drives* de vocês com esse material em casa, para olhar de novo?

A2, A3, A4 (Proeja 5) e A5 e A7 (Proeja 4): Eu abri.

A3 (Proeja 5): Eu li todos.

P1: Você leu? Você entenderia, ou entendeu o material lendo sozinha, em casa?

A3 (Proeja 5): Eu entendi.

P1[olhando para os outros AA]: Ninguém é obrigado a ter aberto o material dentro de casa, eu só estou perguntando se alguém abriu, porque nós fizemos a atividade em sala...então ninguém *tinha*

¹⁴⁶ Depois de encerrado o trabalho de pesquisa e aprovada a dissertação em banca.

que abrir, A3 abriu porque quis, certo?

A4 (Proeja 5): Eu também abri...

P1: Estava claro? Tinha alguma parte confusa?

A3 (Proeja 5): A mais confusa foi aquele nome bem esquisitinho, aquele comprido...

A2 (Proeja 5): Aquele que você entra de corpo e alma na...

A3 (Proeja 5): Isso!

P1: É o [estilo de aprendizagem] cinestésico e o háptico...

A3 (Proeja 5): Isso, é o...cinestésico...só aquilo ali mas, dá para entender...é devido à palavra, né? Cinestésico.

P1: Mas então a explicação...

A3 (Proeja 5): Não, só a palavra, a explicação...

P1: Quem mais abriu o material em casa? A7, e aí?

A7 (Proeja 5): Achei...eu gostei...

P1: É?

A7 (Proeja 5): Foi a mesma explicação que você deu. E aí, com o material que você tinha passado, eu entendi. Do mesmo jeito que eu entendi na sala, eu entendi em casa. Como eu sou tátil e visual, né?...

P1: Isso.

A7 (Proeja 5): ...então me identifiquei nesse [estilo] ... as outras eu entendi, mas não aprofundei nelas...mas eu gostei.

P1: Certo. Mais alguém?

A2 (Proeja 5): Eu também abri o meu em casa e...é, dá pra...pela explicação, né, tava bem...[escolhe as palavras] ...mastigadinho¹⁴⁷.

P1[encorajando A2 a falar mais]: estava...bem mastigadinho...era essa a idéia...

A2 (Proeja 5): Estava bem mastigadinho e...[escolhe as palavras]...se uma pessoa que não estivesse presente em sala abrisse e fosse tentar ler e tentar entender, eu tenho certeza que conseguiria também.

A4 (Proeja 5): E foi o meu caso...

[AA riem]

P1: Foi o seu caso? Como assim? Conta o seu caso...

A4 (Proeja 5): Eu não tinha ido a uma aula e você me passou o material todinho...aí eu abri em casa, até para eu responder um [exercício de reflexão] que você tinha pedido uns dois dias [de aula] atrás.

A2 (Proeja 5): Aquela ficha, né?¹⁴⁸

P1: Você conseguiu entender tudo o que estava lá?

A4 (Proeja 5): Consegui.

P1: Tá. Porque a idéia, [...] ...eu chamei de Estudo Dirigido porque um estudo dirigido tem que ser um material que você consiga entender em casa, sem a explicação do professor. [...] ...porque eu pensei nesse material, ele tem que funcionar dentro da aula e fora. Se alguém faltasse à aula, eu queria que a pessoa fosse capaz de faltar à aula, pegar o material e entender tudo o que quem assistiu à aula entendeu. Então, se isso funcionou pra você, o objetivo era esse...[lembra do MD que esqueceu de mencionar no início]...eu tinha esquecido da vídeo-carta... vou chegar lá daqui a pouco...bom, ãhn...agora eu vou mudar pro material...vamos falar da vídeo-carta logo? Porque a vídeo-carta foi o primeiro material que eu lancei no bimestre, mas pra alguns foi o último a ser feito [...] Então vou fazer a mesma pergunta: quando eu passei a vídeo-carta pra vocês fazerem, ficou claro o que tinha que ser feito [desde] o início? [...] Ou vocês só entenderam mais para o final? Vamos lembrar...eu passei a vídeo-carta¹⁴⁹ com as professoras e eu, falando em inglês... e aí, que eu me lembre, eu disse pra vocês: "Pois é, agora vocês vão ter que fazer uma". Eu me lembro que eu falei isso, espero que eu tenha falado isso nas duas turmas. Pergunta: Ficou claro, desde a primeira vez, que era isso o que vocês iam ter que fazer?

AA: Ficou.

P1: **A segunda pergunta é a seguinte: qual foi a dificuldade que vocês tiveram...** [pega os *learning plans* de fim de bimestre e folheia]... vocês votaram nos [MDs] que vocês acharam que foi mais interessante... o quarto período...não interessa quem, aqui não tem o nome de ninguém, o quarto período deu nota alta pra Estilos de Aprendizagem [...] a gravação da vídeo-carta ficou com

¹⁴⁷ Talvez um regionalismo, "conteúdo mastigadinho" é uma forma utilizada por aprendizes no Estado de Goiás para se referir ao conteúdo de uma aula quando é explicado nos mínimos detalhes, facilitando o trabalho do aprendiz em digerir a informação.

¹⁴⁸ A aprendiz refere-se à Ficha KWL, que pode ser vista no apêndice nº 10.

¹⁴⁹ Eu passei a vídeo-carta = eu exibi a vídeo-carta.

uma nota mais baixa... a nota mais alta foi estilos de aprendizagem, o segundo lugar foi *Hello, Goodbye*, depois...foto história e a gravação em áudio...por último, a vídeo-carta. É isso mesmo, não é, como é que é, Quarto Período?

A8 (Proeja 4): Na vídeo-carta a dificuldade é ficar de frente pra câmera, né? Agora aquele que o senhor fez...o trabalho com a música, aquele foi muito legal...interagiu com os alunos, trabalhou com a sala e a gente aprendeu, na realidade, a gente estava aprendendo a música todinha, só que sem saber, né?

A3 (Proeja 5): Você aprende brincando, né?

A8 (Proeja 4): Brincando e...na realidade, eu, pelo menos, não sabia que estava aprendendo uma música completa...a gente aprendeu parte por parte e, no final, você já sabia a música quase toda...

P1: Isso...inclusive a turma cantou ontem...inclusive você perdeu, A7, foi bom ontem...mas você tinha seus compromissos, né?...[voltando-se para A8]...Então, pra você a experiência foi essa... você conhecia a música?

A8 (Proeja 4): Não...

P1: Você conheceu a música na atividade.

A8 (Proeja 4): Isso, na atividade.

P1: Alguém mais quer falar da música, já que ela apareceu? Porque não tem a obrigação de [seguir uma sequência rígida]...você podem falar o que vier [à cabeça]...

A1 (Proeja 4): O bom é que a música, professor, ela tira aquela rotina...de quadro, entendeu? Talvez aprende até mais, porque o quadro...às vezes dá até preguiça de copiar, entendeu? E assim, ouvindo...você fica até mais contente, parece, pra aprender...

P1: Vocês devem ter percebido que eu evitei, em muitas aulas, escrever no quadro...o motivo [olha para A1] e você tocou num ponto importante...o motivo é que eu queria forçar vocês a aprender inglês vendo e ouvindo, mas não copiando¹⁵⁰...por isso tinha tanto material em *pen drive* e por isso tinha tanto material em *data show*¹⁵¹, ou em mp3...o vídeo que a gente usou. Então eu preciso saber se o que A1 falou bate com a idéia de alguém¹⁵², ou se as pessoas pensam exatamente o contrário: “Não, professor, sinceramente, podia voltar pro método anterior...”

[Vários AA]: Nem...não...

A2 (Proeja 5): Eu acho assim...já basta Português, Matemática, Química, que a gente já tem que usar o quadro um absurdo¹⁵³, e aí fica aquela...

[Vários AA]: ...rotina

A6 (Proeja 4): Professor, as suas aulas são tão boas, passa tão rápido...porque é animada, a cada vez você faz de um jeito, então o aluno precisa disso. Não é porque a gente é adulto...a gente é adulto, mas a gente também quer uma coisa mais...diferente. Eu gosto da sua aula por causa disso, porque é...cada vez você faz uma coisa diferente pra gente, não é aquela coisa de toda a vida no quadro...

A3 (Proeja 5): Não é aquela coisa de chegar...chegou, boa noite, quadro...faz isso, chegou, faz isso. Os outros [professores], é praticamente rotineiro, né, gente?

A6 (Proeja 4): Porque aí é o diálogo, a gente tá aprendendo, né?

A3 (Proeja 5): Além de você estar interagindo, você tá aprendendo.

A6 (Proeja 4): Eu gosto do seu método.

A2 (Proeja 5): E nas plaquinhas, nos quadrinhos¹⁵⁴ da música, todo mundo brincou, todo mundo esqueceu a vergonha, esqueceu que não sabia bulhufas de inglês...e todo mundo aprendeu.

P1: Essa é a pergunta...isso é o que mais me interessa: eu sou totalmente favorável a aulas diversificadas, porque eu mesmo...eu sou a primeira pessoa a ficar com tédio de uma aula repetitiva. Então, se eu não gosto, não é justo que eu ofereça isso pra vocês. Mas tem uma questão: não adianta a aula ser legal, divertida, engraçadinha, se não tiver aprendizagem. Aí eu preciso saber, e eu preciso que vocês sejam muito sinceros, porque isso vai me ajudar na minha pesquisa: comparando a forma como vocês aprenderam inglês antes...até perguntei isso num questionário [...] vocês estão dizendo que a aula está mais interessante, e eu fico feliz de saber isso... **a minha outra preocupação é: Vocês estão aprendendo? Quando vocês chegam em casa, vocês conseguem**

¹⁵⁰ Dissemos “forçar” devido à dificuldade que encontramos no início do semestre letivo, para convencer esses aprendizes a parar de fazer anotações e se concentrarem no que estavam vendo e ouvindo. Apesar de declararem o desejo de que na aula de LE (Inglês) não houvesse a cópia do quadro, como acontece nas outras disciplinas que cursam, eles não conseguiam se libertar do hábito.

¹⁵¹ Queríamos dizer: e por isso havia tanto material exibido em *data show*.

¹⁵² Bate com a idéia de alguém = combina com o pensamento de mais alguém da sala.

¹⁵³ Usar o quadro um absurdo = usar o quadro uma quantidade absurda (=excessiva) de tempo.

¹⁵⁴ Referindo-se aos mini-cartões usados na dinâmica com a canção *Hello, Goodbye*.

pensar assim: “O que é que foi mesmo que eu vi nessa aula?”. Como é que é?

A1 (Proeja 4): *Excuse-me?*

[Todos os AA riem]

A7 (Proeja 5): *Excuse-me, “Hello, Goodbye”... eu tô lembrando...*

A7 (Proeja 4): Eu achei interessante, o menino [aponta para A5, do Proeja 5] chegou [para essa entrevista] cumprimentando em inglês...então, quer dizer, é sinal que...

A1 (Proeja 4)...que já aprendeu.

A7 (Proeja 4): Isso... os mais atentos estão adiante.

A3 (Proeja 5): É questão de pouco a pouco...ninguém aqui sabe nada de inglês, tirando por mim¹⁵⁵, né? Umas palavrinhas de vez em quando, a gente aprende...

A6 (Proeja 4): Eu e a A5, a gente veio de um colégio em que nós tivemos um inglês muito [olha para A5]... pouco, né? Pro que a gente precisava...muito pouquinho. Então nós chegamos aqui e fomos desembaraçando mais aqui, então agora tá...

P1: Então como é que isso está na sua cabeça agora, A6? Porque essa era a experiência que você tinha e agora você tem essa. Tem hora em que eu tenho a impressão de que estou forçando muito a barra...você vem de uma experiência de aprender inglês com uma lista de palavras, alguém me falou isso, né?

A2 (Proeja 5): Verbo *to be*...

P1: E aí eu já cheguei dando um choque em vocês¹⁵⁶...”tem essa vídeo-carta e vocês tem que fazer”, e eu não abria mão [...] ...tinha que fazer. O máximo que eu fiz foi esperar um dia certo pra gravar. Mas eu não abri mão, em momento nenhum, de vocês gravarem o vídeo. E no vídeo não era uma lista [de palavras], vocês tinham que falar três frases. Nos *slides*, vocês tinham que falar frases de 19 *slides*, e alguns tinham mais de uma frase. Então eu bati muito [bate uma mão contra a outra], insisti muito nessa coisa da frase, frase, frase, em vez de palavra, palavra, palavra. E aí, A6...e pessoal¹⁵⁷?

A6 (Proeja 4): Como eu te falei ontem, o inglês pra mim está sendo uma novidade...inclusive eu acabei de falar [sobre isso] agora, né? Mas pouco a pouco a gente vai aprendendo...pouco, mas vai aprendendo....eu não vou mentir que eu aprendi tudo, mas vai de pouco a pouco.

A5 (Proeja 5): Porque...[olha para A6] eu acho o seguinte...o inglês é que nem¹⁵⁸ na nossa área mesmo, de manutenção...você tem que praticar, você tem que pegar e fazer, senão você não vai conseguir...conforme você vai treinando, você vai evoluindo.

A7 (Proeja 4): E é interessante... a maioria dos alunos está gostando...e também o professor [está gostando] isso é bom. Sinal que as coisas estão interagindo. Tá andando.

A6 (Proeja 4): A gente fica assim, até mais...

P1: Eu acho que quando vocês dão uma resposta positiva, a impressão que eu tenho é que eu estou no caminho certo, porque...todo professor faz isso, né? Você chega com uma proposta... dependendo do retorno, do *feedback* que a turma te dá, você fala: “Hmm, parece que está caminhando”, ou: “Hm...não está caminhando”...né? [...] eu, pelo menos, fico sondando isso na medida do andamento das aulas. [...] quando vocês me dão um retorno que eu sinto que é positivo, eu acho que estou no caminho certo, então vamos continuar e vamos ver... a hora em que bater (bate uma mão na outra) e for muito duro, eu vou ter que recuar um pouco e tentar outro caminho. Eu acho que é assim que funciona. Então a minha resposta pra você [olha para A7] é essa...eu acho que é essa troca mesmo, eu faço e aguardo a reação de vocês. A reação foi positiva? Então vamos caminhando, né? E a questão da variedade, é porque quando...A7¹⁵⁹, por exemplo, me falou que nunca tinha tido aula de inglês. Já A6 acabou de falar que teve [aulas de inglês], mas que não foi uma aula muito...

A6 (Proeja 4): Adequada...

P1: ...adequada e tal. Então eu fiz de propósito uma variedade de materiais e de aulas pra vocês poderem saber o que é que se pode fazer numa aula. Pro futuro, essas atividades vão existir, mas com uma outra organização...agora, de propósito, eu fiz atividades totalmente diferentes...porque eu poderia ter feito atividades bem parecidas, mudando pouca coisa...mas eu fiz muita diferença de uma para outra, de propósito, pra que vocês tivessem um leque de opções, pra então a gente ter essa conversa de hoje. [...] Então essa era a idéia, que vocês tivessem um cardápio de opções, inclusive para vocês sentirem o que funciona pra vocês. **Agora, um por um, [respondam] qual é a atividade que fez mais efeito, tá? Efeito... na aprendizagem de vocês, que vocês guardaram mais [na memória].**

¹⁵⁵ Tirando por mim = tendo a mim mesma como base, como referência.

¹⁵⁶ Dar um choque = desestabilizar, tirar da zona de conforto.

¹⁵⁷ E pessoal = e vocês (os demais aprendizes presentes)

¹⁵⁸ Que nem = tal e qual; parecido com.

¹⁵⁹ A7 do Proeja 5.

A5 (Proeja 5): Pra mim foi a da repetição das frases...porque eu chegava em casa, colocava o som alto e deixava sua voz¹⁶⁰ lá rodando e aquilo ia entrando na minha cabeça, pouco a pouco.

P1: Quem mais concorda com A5 de que a atividade que mais ficou na cabeça foram os *slides*?

A6 (Proeja 4): Eu gostei daquela em que a gente ficava...[faz movimento circular com o dedo]...

A5 (Proeja 4): A dinâmica com os papéis...

A6 (Proeja 4): Porque um ajudava o outro..

A2 (Proeja 4): Eu acho, professor, no meu caso, que mesmo que eu não tenha aprendido tanto com as frases, mas eu acho que pra mim é mais vantagem eu aprender a frase do que as palavras separadas, porque a minha dificuldade no inglês...porque não adianta eu saber uma palavra aqui, saber 10 palavras, mas não saber juntar as palavras e formar uma frase...porque a minha dificuldade é essa, talvez eu até sei a palavra, mas tem tanta coisinha que, se não souber montar, não vai ter sentido a frase. Então eu acho que, mesmo que eu não tenha aprendido tanto, porque é igual o menino [aponta para A5, do Proeja 5] falou, tem que repetir, tem que treinar, porque senão, não aprende...da primeira vez você vai ouvindo e não vai aprendendo, porque cada um tem um limite, né? Mas eu gostei de trabalhar com as frases.

P1 [para A5, do Proeja 4]: A5, fala um pouquinho...tá quietinha...[risos de A5]

A5 (Proeja 4): Eu fico observando os colegas...é por aí mesmo...eu gostei de fazer a vídeo-carta, pra mim foi a que eu mais gostei mesmo.

P1: Por que?

A5 (Proeja 4): Ah, porque eu falei um pouco de mim, sobre mim, né? Minha profissão, minha idade...e por aí, vai.

P1: E qual você menos gostou de fazer?

A5 (Proeja 4): A foto-história...foi um pouco complicado...eu não consegui fazer ela inteira, fiquei um pouco frustrada.

P1: Tá. E também a gente não teve tempo de trabalhar com o próprio *software* na sala.

A5 (Proeja 4): Isso.

P1: A gente teve problemas com...o uso do laboratório...[olha para A8, do Proeja 4]: A8?

A8 (Proeja 4): A que eu mais gostei?

P1: A que você mais gostou e a que você menos gostou, e porquê.

A8 (Proeja 4): A que eu menos gostei foi a foto-história, professor.

P1: Foi, né? [olha para todos os AA]: Quem mais...?

A8 (Proeja 4): Ficar de frente pra câmera...

A2 e A7 (Proeja 5): Vídeo-carta!

P1: Não, então foi a vídeo-carta o que você menos gostou.

A8 (Proeja 4): Foi, a vídeo-carta...

P1: Quem é que gostou mais da vídeo-carta?

A5 (Proeja 4): Eu!

P1: A que você mais gostou [aponta para A5] foi a que você menos gostou [aponta para A8].

A8 (Proeja): A dificuldade em falar...não é em falar, professor... a gente aprendeu a se apresentar, a falar a idade e a profissão...[aponta para a própria cabeça]...se for pra repetir, a gente consegue falar, já tem aquilo em mente, aprendeu. Mas esse negócio de chegar em frente à câmera...

A7 (Proeja 5): Eu não consigo...não consegui.

P1 [olhando para A8]: E a [atividade] que você mais gostou?

A8 (Proeja 4): O trabalho com a música, eu gostei muito.

P1: Quem mais achou que a música foi o trabalho mais...

A7 (Proeja 5): Eu também gostei.

A8 (Proeja 4): Eu brinquei com o A2 (Proeja 4) que pro semestre que vem a gente conseguiria até gravar a música [dos Beatles] inteira¹⁶¹, porque ficou na [aponta para a cabeça]...parece que vem a melodia da música, você ouviu, então ficou assim...as frases mais bem pronunciadas...

A3 (Proeja 5): É. Escrever, eu não sei se escreve certo depois, mas...

A8 (Proeja 4): Escrever é outra história, mas a pronúncia a gente já consegue fazer...

P1: Alguém pode perguntar: "Professor, mas e a escrita?". Bom, é o seguinte...são propostas de ensino, tá? Então, por exemplo...vocês se lembra de quando eu fiz aquela viagem para os EUA em outubro do ano passado? Eu visitei uma faculdade, né, com quem o Instituto talvez venha a fazer

¹⁶⁰ Os aprendizes tinham em seus *pen drives*, além dos slides audiovisuais, uma gravação com minha voz de todas as frases em formato mp3.

¹⁶¹ Talvez uma referência à possibilidade de gravar a música com a própria voz, como uma forma de treinar.

uma parceria no futuro, e eu conheci o laboratório de línguas da faculdade¹⁶². Eles têm alunos do mundo inteiro estudando lá, inclusive brasileiros. Então eu perguntei como é que era a sequência em que eles trabalhavam. Bom, os alunos estão morando nos EUA, com a intenção de fazer uma faculdade, mas eles têm que primeiro aprender inglês pra depois poderem passar¹⁶³ e entrar para a faculdade. Então eles vão para a faculdade aprender línguas, mas não são alunos do curso universitário...são alunos do centro de línguas. Deu para entender?

A2 (Projeja 5): Deu.

P1: Tem um Centro de Línguas que é aberto à comunidade. [...] Bom, então... como as pessoas moram lá, elas precisam se virar oralmente em inglês, né? Acho que todo mundo concorda. Então lá é o inverso do que acontece em muitas escolas aqui. Primeiro o aluno tem que aprender a falar. Aí com o tempo ele vai evoluindo na leitura e na escrita, até ele juntar tudo e aí estar preparado para fazer um exame que vai dizer se ele pode ou não começar uma faculdade. Isso para estrangeiros, né? Os nativos não, porque os nativos falam a língua. Eu estou falando dos estrangeiros. Isso foi uma coisa que ficou na minha cabeça. Eu falei: “Gente, mas e se a gente inverter o processo? Nem que seja um semestre só? Fazer atividades orais, que é o que menos se faz em muitas escolas, tanto públicas quanto particulares...[...] o que mais se faz no Brasil é a leitura e a escrita de inglês, e o que menos se faz é a oralidade. E eu falei pra mim: “E se a gente mudar isso pelo menos um semestre? Em que isso vai dar? Vamos dar um choque no pessoal. Vamos ver o que acontece”. Então a proposta era que vocês tivessem a oportunidade, pelo menos um semestre na vida e, se depender de mim, outros semestres também, de vocês poderem abrir a boca e falar inglês. Porque curso para ensinar a ler e a escrever não falta. Então eu pensei: “Qual é a experiência que esses alunos aqui menos tiveram na vida com inglês?”. Falar. Então é essa experiência que nós vamos ter. Porque aí, depois que vocês tiverem a experiência, aí, sim, vocês podem dizer se querem ou não. Porque sem provar, como é que você sabe se gosta? [olha para A4, do Projeja 5]...você achou que ia ficar calada?

A3 (Projeja 5): Ela tá dodói¹⁶⁴.

A4 (Projeja 5): Eu gostei de duas. Aquela dinâmica que nós fizemos em sala de aula com os cartazes, e a tal da...dos *slides* que você passou pra gente, 19 *slides*...tanto que eu chorei¹⁶⁵ lá pra você deixar eu passar sem falar...gostei...porque eu tenho dificuldade, você sabe que eu tenho dificuldade na linguagem (sic)...

P1 [brincando]: Só ela, né, gente? Ainda bem que é só ela [que tem dificuldade para aprender inglês].

A4 (Projeja 5): Então eu gostei muito desse estilo de aprendizado (sic). Você perguntou numa folha “O que você gostaria que continuasse?”. Esse trabalho seria muito bom, continuar nesse estilo, sabe? Você passar e a gente ouvir e falar.

P1: Agora o A7 (Projeja 4) falou uma coisa interessante numa das aulas: “Ué, mas cadê a parte de informática?”

A7 (Projeja 4): É, fazer a inclusão pro que nós mais vamos precisar no [curso de manutenção].

P1: Isso. Nós precisamos fazer uma inclusão, nós temos que achar um caminho, que eu ainda estou pensando: “que caminho é esse?”, mas um caminho que a gente consiga, em breve, fluir os conteúdos de informática em todos os trabalhos que a gente fizer...oralidade, leitura...nós não vamos deixar de fazer leitura e escrita...só que a gente vai, agora, incorporar a oralidade nas aulas. Que não [estava] muito desenvolvida antes, e a gente está tentando descobrir como é que desenvolve...porque tem limitações...aqui não é¹⁶⁶...vocês não tem muita...não tem uma carga horária muito grande pra estudar [LE(Inglês)], então a gente tem que pensar, com o pouco tempo que a gente tem, como é que a coisa¹⁶⁷ vai render. **Eu tenho uma outra pergunta importante pra fazer, que é a seguinte: Vocês sentiram, em alguma atividade, em todas ou em nenhuma, enfim, que vocês conseguiram subir um degrauzinho a cada dia?** Ou houve momentos em que o buraco era muito grande e dava a impressão que vocês iam cair?

A6 (Projeja 4): Antes de você viajar¹⁶⁸, você lembra que você fez uma...eu quase não vim aquele dia,

¹⁶² Fizemos uma visita de uma semana, no mês de outubro, para conhecermos o *Northern Virginia Community College*, como representantes de nosso IF estadual.

¹⁶³ Passar = ser aprovados num processo seletivo.

¹⁶⁴ A4 estava resfriada e um pouco abatida nesse dia.

¹⁶⁵ Eu chorei é usado aqui em sentido figurado: eu pedi, eu implorei.

¹⁶⁶ Queríamos dizer: “Aqui não é um curso de inglês, é um curso de informática que tem o inglês como uma de suas disciplinas”.

¹⁶⁷ A coisa = o trabalho de ensino-aprendizagem de LE (Inglês) com esse público-alvo.

¹⁶⁸ Nossa segunda viagem aos EUA, dessa vez em janeiro de 2010, para participar do programa de intercâmbio ILEP (International Leaders in Education Program). Para saber mais informações, visitar o endereço eletrônico <http://www.irex.org/project/international-leaders-education-program-ilep-0>

tremendo [de medo].

P1: Aquela apresentação das celebridades da informática. Foi o último trabalho do ano passado.

A6 (Proeja 4): Graças a Deus, agora eu fiz...

P1: É, vocês já tinham rodado um pouquinho no ano passado. Na verdade, naquele final [de ano letivo] eu já estava começando a ter uma idéia do que eu iria fazer. Então, aquilo foi um primeiro teste. Eu acho que eu errei em algumas coisas. Eu poderia talvez ter amaciado um pouco mais o motor de vocês, antes de partir para aquela atividade final. Eu queria fazer, eu sabia que vocês davam conta de fazer, mas talvez eu devesse ter amaciado um pouquinho mais o caminho, umas duas ou três aulas de amaciamento, antes de chegar naquela fase [das apresentações]. Aí eu não sei, é com vocês. Então [...] a pergunta é justamente essa, que a A6 está falando e eu vou retomar a pergunta: se você sentiu que nesse semestre [o segundo de 2010] você conseguiu subir um degrau de cada vez, se não ficou muito alto que desse dor na perna [na hora] de subir, igual a vocês [que] sobem todos os dias cinco andares para assistirem aula.

A3 (Proeja 5): Depois daquela apresentação das celebridades, eu acho que praticamente não tive quase dificuldade nenhuma, né?

P1: Aquela foi a pior experiência?

A3 (Proeja 5): Foi, porque...aquela ali foi a primeira, né? A primeira experiência você não esquece, né? Você está ali, primeiramente com a câmera¹⁶⁹ ligada pra você, e ainda apresentar lá na frente¹⁷⁰...e era grande a fala, né? Não é uma fala como a dos *slides*.

A4 (Proeja 5): Se eu pegar o Steve Jobs¹⁷¹ de novo, eu sei tudinho que está escrito lá [no texto de apresentação que montaram].

A2 (Proeja 5): Como é que é? [olha para A4] “*Steve Jobs was born on February 24th...*”

A4 (Proeja 5): Ave-Maria! Eu ainda tenho isso no computador.

P1: Eu sei, eu vi isso nos *pen drives* de vocês quando eu fui gravar [os MDs de 2010], eu vi que alguns de vocês ainda têm aqueles materiais gravados nos *pen drives*...**Bom, deixa eu perguntar uma outra coisa [...] Em alguma atividade que nós fizemos nesse bimestre, vocês conseguiram usar conhecimentos anteriores de Inglês que ajudassem vocês agora?**

A4 (Proeja 5): Os números. As idades¹⁷². Na vídeo-carta. Tinha que falar a idade, ué.

P1: Então vocês conseguiram resgatar um pouco isso? A1, você conseguiu?

A1 (Proeja 4): Consegui, professor. Até com relação à própria parte do computador, operar ele¹⁷³, eu aprendi, um degrauzinho a mais. Pra mim, foi bom.

P1: Mais alguém sentiu isso?

A7 (Proeja 4): A1 já dá cada notícia de Internet...e ele era leigo de tudo...

[AA riem]

P1: Vocês se lembra que o choque, com vocês [olhando para os AA do Proeja 4] foi maior do que o do quinto período, porque o quinto período tem duas vantagens: um semestre adiantado, então vocês já são macacos velhos, né? [AA do Proeja 5 riem] E a turma é menor. Então nunca falta equipamento pra vocês...tudo funciona em termos da quantidade, porque a turma é pequena. [Olha para Proeja 4] Essa turma aqui entrou no Laboratório naquele dia [de prova bimestral em 2009] e aí [bate uma mão na outra] vamos fazer. E aí o A1 não sabia passar um email.

A1 (Proeja 4): Não. Nem ligar o computador.

P1: E hoje?

A1 (Proeja 4): Hoje eu entro na Internet.

A7 (Proeja 4): Ele agora tem computador em casa!

A1 (Proeja 4): Eu entro na Internet, fuço¹⁷⁴ na Internet, fuço tudo [ri]. Eu estou sendo sincero...dia

¹⁶⁹ Não era uma filmadora como a que utilizamos nesse trabalho de pesquisa, mas uma máquina fotográfica ligada no modo filmadora.

¹⁷⁰ Na frente da sala de aula, diante de todos os colegas.

¹⁷¹ CEO da empresa *Apple Computers*, uma das celebridades apresentadas no trabalho desenvolvido no ano passado (2009) com os aprendizes que hoje estão no quinto período do curso de Informática na modalidade Proeja.

¹⁷² No trabalho sobre as celebridades da informática realizado em 2009, ensinamos esses aprendizes a falar números relativos à idade das celebridades e suas datas de nascimento (dia, mês, ano). Depois personalizamos o conteúdo, para que nossos aprendizes falassem a própria idade, e data de nascimento.

¹⁷³ A1 se refere ao seu próprio processo de letramento tecnológico, iniciado em aulas de informática e consolidado em nossas aulas de LE (Inglês).

¹⁷⁴ Fuçar = mexer, explorar, investigar.

daquele seu medalhão¹⁷⁵, professor...fingir que sabe... inclusive, isso é dado de pesquisa. No Brasil tem muita inclusão digital...

A2 (Proeja 5): Falta inclusão digital...

A1 (Proeja 4): Muitos...

A2 (Proeja 5): Falta...

P1: Eu acho que vocês têm muita experiência pra passar. Inclusive, talvez fosse interessante vocês conversarem com os calouros, porque eles estão pensando...não só comigo... no geral¹⁷⁶.

A2 (Proeja 5): Quando a gente entrou [no curso de Informática] a gente começou do zero. A gente não tinha nada... a gente não tinha computador, não tinha livro, não tinha mochila, não tinha *pen drive*, não tinha nada. Pra gente tirar uma *xerox*...assim, até para o professor ir lá [numa das copiadoras da cidade], levar lá [os originais das apostilas para cópia]. Aí [imita a voz do professor] "Gente, tá lá, vai todo mundo buscar". Aí a gente buscava. Aí a gente ficava no quadro e no lápis, no quadro e no lápis...e ficava naquilo.

A5 (Proeja 5): Era um porre, velho.

P1: E no caso do inglês, isso aconteceu também? Vocês começaram talvez com um choque total, ou nem tanto, e aí a coisa foi melhorando aos poucos?

A1 (Proeja 5): Foi fluindo...

P1: Por falar em fluir, **eu tenho uma outra pergunta, sobre os materiais... [...] quando vocês começaram a estudar aqui no Instituto e quando começaram a estudar comigo, vocês se lembram que eu comecei com uma xerox e umas apostilas?**

AA: Sim.

P1: Vocês se lembram que eu abandonei aquilo de fininho e não avisei ninguém? Por quê?

A5 (Proeja 5): Porque não estava pegando, ninguém estava evoluindo...

P1: Exatamente. Então ali foi o toque que eu tive. Eu falei: "Gente..."

A5 (Proeja 5): Sabe qual é a diferença que eu noto? Se você continuasse com aquilo, seria igual a mais um professor do Estado que está tentando empurrar inglês com palavras na cabeça da gente. E nunca funcionou, e acho que não vai funcionar. Só para aquelas pessoas que já têm uma certa facilidade, gostam da língua, aí vão atrás e lêem coisas e querem ver mais coisas. Mas para a gente, que trabalha o dia todo, chega meio cansado [à escola] cansado, esse não é o caminho...

P1: **Mas você consegue enxergar que o que nós estamos trabalhando é um material didático?**

A2, A3 (Proeja 5): Sim

A5 (Proeja 5): É até mais fácil.

P1: Ou se você fosse um menino e chegasse em casa e diria pros pais: "Não tem nada na aula de inglês".

[AA riem]

P1: Porque não tem papel, não tem tarefa [de casa]...

A2 (Proeja 5): Não tem quadro¹⁷⁷...

P1: Não tem quadro. Então tem o que?

A5 (Proeja 5): A tarefa, no meu ponto de vista, é tipo essa: você passou e eu fico revendo e escutando, sabe? O inglês é que nem você falou para a sua monitora: *a priori*, tinha que dar uma primeira noção de inglês. Quando a gente obtivesse aquela primeira noção, a gente daria um jeito, por nós mesmos, de evoluir e aumentar o vocabulário. Então é isso o que tem que acontecer. Quando todo mundo tiver uma noçãozinha básica, aí por nós mesmos a gente já vai querer aumentar o nosso vocabulário. Vai sair mais do que o "*May I come in?*", sabe? ...

A1 (Proeja 4): E essa pesquisa que o senhor fez lá nos EUA foi boa, porque [aponta para a cabeça] ouvir e falar, que é onde entra o conhecimento. [...] Foi bom [você] ir lá, porque nós ouvimos bastante, falamos...errado, muito errado...

P1: Ah, **você está falando daquela atividade com os professores, com o Skype.**

A1 (Proeja 4): É.

P1: Hmmm! **Como é que foi aquilo?** Porque eu estava lá, então eu meio que sentia o que estava acontecendo aqui, mas com a câmera (*webcam*), do jeito que ela estava ligada, eu não conseguia ver a sala inteira.

A5 (Proeja 5): O que saiu de *help me, teacher*, foi uma coisa...

¹⁷⁵ A1 se refere ao puxão de orelha que demos nos aprendizes que não sabiam navegar na Internet depois de terem cursado Informática Básica na escola. Nossa bronca foi no sentido de pararem de esconder o que não sabem, para que nós, professores, possamos auxiliá-los de fato em seu processo de aprendizagem.

¹⁷⁶ No geral = nas demais disciplinas.

¹⁷⁷ Temos um quadro branco na sala de aula, mas foi pouco utilizado nesse semestre letivo.

[AA riem]

P1: Eu fiquei numa adrenalina total, fiquei eletrizado naquele dia. Eu estava na minha casa... porque eu fiz essa atividade com vocês e com o pessoal do [turno] matutino. No matutino eu fiz dentro de uma escola, só que eu não tinha acesso a uma escola que tivesse aula no curso noturno... existe curso noturno, claro que existe, mas eu não tinha acesso a uma escola naquele momento que tivesse curso noturno. Então, o que eu fiz? Eu convidei os professores [colegas do programa de intercâmbio ILEP] para irem para a minha casa...

A5 (Proeja 5): Festinha e tudo¹⁷⁸...

P1: É. Vocês conversaram, na verdade, no quarto do meu colega, o professor de matemática. A gente montou um esqueminha de computador com *webcam* dentro do quarto dele, porque ele tinha uma mesa maior. Colocamos uma cadeira, os [professores] convidados iam sentando, a gente fechava a porta para ter um pouco mais de silêncio...foi assim que aconteceu.

A6 (Proeja 4): Naquele dia não saiu nada, professor, a professora¹⁷⁹ até...[risos]

A2 (Proeja 5): Gente, eu ria, mas eu ria, eu ria tanto...

A6 (Proeja 4): Ele falou bonito [aponta para A5, do Proeja 5], mas eu...

A1 (Proeja 4): E o pessoal lá, professor? O que eles acharam?

P1: Eles adoraram. Teve professor que ficou com raiva, porque acabou o horário e não deu tempo. A professora do Marrocos ficou brava: "Mas como? Eu queria conversar com os seus alunos" e eu falei: "Olha, a escola fechou, deu 10 horas"¹⁸⁰. Dez e meia, no [nosso] caso, né? E ela falou assim: "Mas tá cedol" e eu falei: "Não, no Brasil são dez e meia, a escola já acabou, o pessoal tá indo pra casa, ninguém vai ficar lá". Eles queriam conhecer vocês, conversar.

A5 (Proeja 5): Eu fiz isso com a minha mãe...ela ligou e eu...

P1: Onde sua mãe mora?

A5 (Proeja 5): Na Espanha. Aí eu conversei com um amigo dela, colombiano.

P1: Ah, que legal...em inglês, ou em espanhol?

A5 (Proeja 5): Em espanhol...foi portunhol...

[AA riem]

A5 (Proeja 5): Mas deu para sacar¹⁸¹...Ele falava rápido, e eu sempre pedindo para ele: "Vai mais devagar" e ele diminuiu e dava para entender. Tinha hora em que ele empolgava conversando comigo, nossa, era uma tristeza, não saía nada...

P1: É legal isso, quando a pessoa [se] empolga, ela nem percebe mais que está, na verdade, a quilômetros de distância.

A5 (Proeja 5): É, e não percebe que está conversando com outra pessoa, de outra língua diferente.

P1: Mas eu te interrompi, A1, você estava falando, tinha alguma coisa que você queria falar, parece.

A1 (Proeja 4): Não, era só isso mesmo.

P1: **Então... o que ficou daquela experiência para você?** Quando terminou, você foi para casa pensando o que?

A1 (Proeja 4): Eu quase não apareci, né? [risos]... pra não aparecer mesmo... eu achei interessante porque foi diferente, né? Foi diferente a situação...você conversar com uma pessoa do outro lado do...país, né? Uma pessoa que você não conhece, não sabe o que vai falar para a pessoa direito... de repente, você vai falar uma coisa e ela nem vai entender se é português, se é inglês... mas foi bom, foi uma experiência boa... é o que eu estava falando pra você: lá você aprendeu também algumas coisas... você também é aluno, né, você tá aprendendo também, né?... [retoma o assunto] a respeito de... primeiro, você trouxe "ouvir"...né? Fez uma mudança de esquema, do passado que era escrever, escrever o tempo todo...ouvir e falar...né? Porque ouvir e falar, hoje, é importante no inglês. Aí depois passa para a escrita.

A5 (Proeja 5): É. Porque a partir do momento que você aprende a falar, você já tem, mais ou menos, a noção de como você vai escrever. Tá certo que você precisa ler e ver a palavra pra poder saber escrever...

P1: **Vocês acham que aprender a falar e ouvir os sons como vocês estão ouvindo motiva para**

¹⁷⁸ Era a noite de aniversário de 40 anos de P1, o que facilitou a tarefa de convidar os professores estrangeiros. Além disso, era uma terça-feira e a maioria dos convidados não tinha aulas e nem outros compromisso naquela noite.

¹⁷⁹ Nossa colega que também é professora de LE (Inglês) no IF em que trabalhamos e com quem trabalhamos em parceria nesse projeto de comunicação dos alunos do Proeja com professores estrangeiros do programa ILEP com o uso da plataforma Skype.

¹⁸⁰ Estamos nos referindo ao horário de aula no Brasil. A sessão aconteceu das 21h às 22h30min, horário do Brasil (19h às 20h30min, horário de Kentucky, onde estávamos no momento da atividade).

¹⁸¹ Deu para sacar = deu para entender.

fazer o restante?

AA: Motiva!

A3 (Proeja 5): Se você fala uma palavra, você quer saber como ela é escrita.

A5 (Proeja 5): A partir do momento que você sabe falar ela corretamente, uma frase por exemplo, você vai querer saber escrever.

A7 (Proeja 4): No início a gente vai tentar escrever conforme a pronúncia¹⁸², depois...

A2 (Proeja 4): No meu caso, professor, se eu aprender a escrever primeiro, até dificulta eu aprender a falar, porque escreve de um jeito e fala de outro... então, no meu caso, eu [me] sinto assim... igual eu sempre falei pro senhor, que eu tenho dificuldade na pronúncia, mas por que? Porque eu aprendo a escrever, por exemplo, um "aa", só que o som, na hora de falar, não é "aa", é outra coisa... então me causa dificuldade, no caso, se eu aprender a escrever primeiro.

P1: **Vocês conseguem vislumbrar, pensar em alguma utilidade desse tipo de inglês que vocês estão aprendendo para o futuro? [Futuro] pessoal**, não aquela respostinha de sempre de que "Ah, isso vai ser bom para a minha profissão". Não é isso. Que vai, vai¹⁸³. Mas vocês conseguem vislumbrar... [olha para A5, do Proeja 5]... você, por exemplo, tem a possibilidade de ir pra Europa visitar sua mãe, é uma coisa bem concreta...

A5 (Proeja 5): Eu... a gente já tinha comentado mesmo, de marcar uma viagem pra eu ir pra lá e tal, só que não está uma coisa [já definida]... ela tem isso em mente, eu também. Mas o meu foco mesmo, eu quero passar pelo menos um mês nos Estados Unidos, pra eu pegar esse clima assim, sabe? É muito legal.

P1: É. Pensem, também, na possibilidade de Estados Unidos, ou um outro país em que o inglês seja falado... é que aqui a gente tem muito essa ligação com os EUA, aí o professor foi para os EUA, né? Mas lembrem-se que não tem só os EUA¹⁸⁴.

A5 (Proeja 5): É porque na Espanha mesmo... eu penso... não tenho nenhuma experiência, mas eu penso que deve ser mais fácil, por causa doportunhol. Porque você vai chegar lá e falar com um cara... se ele começar a falar rápido, você vai pedir e ele vai falar mais devagar e você vai entender. Dependendo das palavras, tem coisas que você não vai entender, mas tem coisas que você vai entender. Eu penso assim.

P1: Vocês conseguem pensar hoje em dificuldades específicas que vocês queiram vencer na aprendizagem de inglês? Qual é uma dificuldade bem específica que você tem hoje, pela experiência que vocês agora tiveram e que você fala assim: "Eu quero vencer essa dificuldade", como uma meta de curto prazo, ou médio prazo.

A1 (Proeja 4): Falar.

AA: Falar.

A3 (Proeja 5): É outra língua, né gente? É igual na computação... tem várias pessoas aqui... eu mesmo não sabia quase nada de computação...

A7 (Proeja 5): Duas, né, A3?

A4 (Proeja 5): A computação mesmo, tem hora que você vai instalar um negócio, está tudo em inglês, a gente não tá sabendo o que [as instruções no *software*] tá falando, ué.

A3 (Proeja 5): Vai ser uma nova língua, mas... igual ao português, né? A Copa¹⁸⁵ tá vindo aí, né, gente? Os estrangeiros aí...

P1: Nossa, você sabe que está uma loucura, não tem pessoas que falem inglês [em número] suficiente] no Brasil.

A3 (Proeja 5): É, o pessoal... tá todo mundo fazendo cursos... está passando muito no jornal¹⁸⁶... os taxistas, o pessoal dos hotéis do Rio, de São Paulo... é uma oportunidade... e não tá distante, não.

P1: **Tem alguma coisa que vocês gostariam de falar, estão com vontade de falar, que eu não perguntei com relação à aprendizagem de vocês? Ou alguma sugestão que vocês queiram me dar, um puxão de orelha, alguma coisa que venha à cabeça, assim: "Eu não vou sair daqui sem**

¹⁸² De fato, observamos alguns aprendizes utilizando uma escrita própria para reproduzir os sons da LE (Inglês) quando faziam suas gravações em áudio e vídeo. Isso nos remete à necessidade de futuramente introduzirmos o ensino-aprendizagem da escrita fonética para facilitar o desempenho dos aprendizes nas tarefas de produção oral.

¹⁸³ Que vai, vai = que vai ser bom para a profissão.

¹⁸⁴ Os entraves burocráticos para a obtenção de visto para os EUA eram a nossa maior preocupação quando fizemos esse comentário. Não queremos que nossos aprendizes desistam da idéia de se darem a oportunidade de viajar para um país de língua inglesa caso não consigam especificamente um visto norte-americano.

¹⁸⁵ A3 refere-se à Copa do Mundo de Futebol de 2014, que será realizada no Brasil.

¹⁸⁶ Jornal = telejornal.

ter a oportunidade de falar isso”?

A2 (Proeja 4): Professor, o senhor perguntou qual das três tarefas o pessoal gostou mais...eu acho que tinha que ter uma continuidade das três, ou até mais tipos de tarefas que o senhor conseguisse implantar, porque eu acho que está no caminho. Eu vejo que na minha sala o pessoal em geral¹⁸⁷ participa da aula. Se fosse naquela época da apostila, tinha dois batendo papo ali, outros saíam não sei para onde. Na aula do senhor, agora, está todo mundo lá, todo mundo participando...

A2 (Proeja 5): Não dá tempo, né? Não dá tempo de conversar...

P1: Não é que vocês não queiram [bater papo], né?

A5 (Proeja 5): Tá interessante, né? Dá prazer em aprender...

A2 (Proeja 4): E a aula fica prazerosa, todo mundo conversa, [se] distrai¹⁸⁸, fazendo o que tem que fazer, né, estudando...

A6 (Proeja 4): O professor [chega] feliz também...é ruim quando o professor não está feliz [AA e P1 riem]

A2 (Proeja 5): Concordo, A6! [risos]

P1: A gente aqui na maior dificuldade e tem professor...

A5 (Proeja 5): Estressado...

A6 (Proeja 4): Não é? Deus me livre!

P1: Mas eu tenho meus dias ruins também... eu quero escutar o que a A8 falou. O que você falou, A8? Depois eu volto na A6 (Proeja 4).

A8 (Proeja 4): Eu estava falando com a A2 (Proeja 5). Nós não entendemos o inglês... [faz gesto como se abrisse um livro] ... se você pegar uma apostila em inglês pra olhar assim de cara, você vê algumas palavras cognatas, algumas coisas você consegue, mas você não tem aquela [capacidade] de entender tudo o que está escrito ali... [agora referindo-se a P1] ... você trabalha na dinâmica... em vez de eu ter um material, uma apostila em casa, para eu... precisar depois pesquisar, eu não vou entender muito, agora se eu tiver um material como tem [agora] em mp3, que você possa ouvir, você aprende mais...

P1: Então você acha que o material em mp3 é bom.

A8 (Proeja 4): É bom.

P1: Áudio e vídeo...

A8 (Proeja 4): Você vê a frase e você pronuncia...

P1: E vocês gravando? É bom gravar? É bom vocês tomarem...?¹⁸⁹

AA: É.

A2 (Proeja 5): Não deixa de ser engraçado.

P1: Engração

[AA comentam todos ao mesmo tempo, fica um burburinho na sala]

A2 (Proeja 5): [comentando a voz do professor gravada no MD]. Uma voz suave, assim... aí a gente grava... aí depois você vai escutar pra ver como ficou, e eu penso: “Meu Deus, não fui eu que falei isso!”

[AA riem]

A5 (Proeja 5): Quando a gente foi conversar com o pessoal [= os professores estrangeiros], quando você estava para lá [= nos EUA], você devia ter feito o trabalho da gravação antes, porque a gente já ia ficar meio que preparado pra...

P1: Hmm...

A5 (Proeja 5): Você entendeu? Porque agora o que eu penso é o seguinte [marca com os dedos os itens que vai falar]... escutar, aí você fala pra pegar, pra saber como é que vai ser... aí depois você conversa com uma pessoa da língua que você tá treinando, pra você ver como é que... porque aí você associa: “Ah, eu tô errando isso” e tal. Eu acho que você deveria ter feito assim.

A3 (Proeja 5): Caso hoje tivesse outra videoconferência, nós nos sairíamos melhor.

[AA falam ao mesmo tempo. P1 faz uma pergunta para devolver a fala para A3]

P1: Ah, é? Você acha que se sairia melhor?

A2 (Proeja 5): Eu acho que o choque que aconteceu, nas duas turmas, foi que... a gente estava acostumado com o professor, com o modo dele dar aula, depois a gente voltou no tempo... de apostilinha, de xerox...

A4 (Proeja 5): Um-rum

A2 (Proeja 5): ... de copiar e tal, de ver... tradução de música, ver as palavras conhecidas... sabe? Então isso foi, mais ou menos, uma barreira pra videoconferência. Porque a gente já tinha tido o

¹⁸⁷ Em geral, aqui, significa *como um todo, em sua grande maioria*.

¹⁸⁸ No sentido de descontração e não de distração.

¹⁸⁹ Queríamos dizer “É bom vocês tomarem o controle da própria aprendizagem?”

trabalho do Steve Jobs... aí a gente voltou pro papel...aí, de cara, a videoconferência. Ficou todo mundo assim [faz cara de susto]... No dia da videoconferência, estava todo mundo com um monte de papelzinho na mão, com as perguntas, com as respostas, as possíveis respostas, lá no pátio, tentando decorar a pergunta, ao pé da letra, pra poder perguntar, pra ver se dava conta. Eu fiquei muito nervosa, porque eu fui a primeira!

A1 (Proeja 4): Professor, não tem uma forma assim... pra gente ver a evolução... da aprendizagem da gente? Por exemplo, nós fizemos essa vídeo-carta, né? Ver até onde eu acertei as palavras, até onde eu errei. Como seria?

P1: Aí é o que nós vamos fazer na próxima vez que a gente for pro laboratório. Só que talvez isso aconteça num sábado letivo, porque a gente não tá tendo horário pra ir pro laboratório nos nossos dias de aula. A evolução, nesse caso, é vocês voltarem pro laboratório, com o material antigo, e melhorar o material. Ou seja, gravar de novo mas, antes, anotando o que precisa melhorar. Então essa é uma evolução. A outra... [é interrompido por A2, que pede para falar] ...

A2 (Proeja 5): É porque... a gente tem que subir [pra outra aula], já é dez e vinte.

A5 (Proeja 5): Time's up.

P1: Ah, desculpa. Então, só terminando... uma evolução é você corrigir o próprio material... outra coisa é você manter essa gravação, fazer outra e comparar em que você melhorou. E a outra coisa é o que o A2 (Proeja 4) e o A5 (Proeja 5) falaram: é fazer mais atividades, para você pegar mais prática e ficar mais tranquilo com a atividade e melhorar sua pronúncia, sua fala, seu entendimento...tá?

Última pergunta: o que vocês acham que está faltando pra vocês...ah, deixa eu falar uma coisa: não tá errado fazer o trabalho de leitura e escrita, mas é bom fazer quando a gente tem um embasamento de fala, não dá pra negar. A pergunta é: O que vocês acham que está faltando para vocês, individualmente, deslancharem com o inglês e aprenderem de vez... as coisas ficarem na cabeça, e vocês não esquecerem mais, e somar e ir pra frente?

A2 (Proeja 5): O que está faltando mesmo? Mais hora-aula, só isso.

A4 (Proeja 5): O meu é [perder] a vergonha de falar.

A5 (Proeja 5): É, eu também concordo.

A3 (Proeja 5): A vergonha...

A1 (Proeja 4): Medo de errar.

[A2, A5 e A7 pedem para sair e saem. Do Proeja 5, fica somente A3]

A3 (Proeja 5): O medo de errar põe uma barreira porque se você falar errado, sem mais sem menos, por exemplo, o outro ri, não deixa de dar aquele...constrangimento, né? Às vezes está tudo ali, uma dinâmica e tudo, mas...

P1: O constrangimento...

A3 (Proeja 5): Tem que quebrar

P1: A gente tem que achar formas de ir desinibindo e ficando mais à vontade.

A6 (Proeja 4): E além disso, professor, eu não tenho computador em casa. É difícil pra mim. E, além disso, tem a timidez.

P1: Nós temos que dar um jeito nisso, A6.

[A4 pede para sair da sala e sai. Professor encerra as perguntas. AA do Proeja 4 ficam mais alguns minutos conversando com o professor sobre outros assunto. Fim da entrevista.]