

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CARLA PEREIRA DE OLIVEIRA

**COGNIÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA SOBRE O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA – UM ESTUDO “Q”**

UBERLÂNDIA
2011

CARLA PEREIRA DE OLIVEIRA

**COGNIÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA SOBRE O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA – UM ESTUDO “Q”**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Carmen Khnychala Cunha.

Uberlândia

2011

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48c Oliveira, Carla Pereira de, 1971-
Cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso
de sequências didáticas no ensino de língua inglesa – um estudo “Q”
[manuscrito] / Carla Pereira de Oliveira. – Uberlândia, 2011.
207 f.: Il.

Orientadora: Maria Carmem Khnychala Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Tese. 2. Língua inglesa-
Métodos de ensino – Teses. I. Cunha, Maria Carmem Khnychala. II
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Estudos linguísticos. III. Título.

CDU:802.0:37

Carla Pereira de Oliveira

Cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de
sequências didáticas no ensino de língua inglesa – um estudo “Q”

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para obtenção do título de mestre
em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada.

Uberlândia, 12 de maio de 2011.

Banca Examinadora

Titulares

Profª Drª Maria Carmen Khnychala Cunha – UFU/MG (Orientadora)

Profª Drª Paula Tatianne Carréra Szundy – UFRJ/RJ

Profª Drª Maria Inês Vasconcelos Felice – UFU/MG

Suplentes

Profª Drª Vera Lúcia Lopes Cristovão – UEL/PR

Profº Drº Waldenor Barros Moraes Filho – UFU/MG

DEDICATÓRIA

À Deus,
aos meus pais,
ao meu esposo
e às minhas filhas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, a quem tudo devo e agradeço.

A meu esposo, Vanilson, e às minhas filhas, Evelyn, Kimberly e Sthéfany, que souberam compreender e suportar minha ausência e, junto comigo, compartilharam os desafios e dissabores de uma caminhada em prol de uma causa, hoje vencida.

A meus pais, Edson e Vera, que me proporcionaram os meios necessários para me transformar no que eu sou hoje.

Aos meus irmãos, Jean, Karine e Junior que, com certeza, torceram por mim para mais uma vitória.

Em especial à minha orientadora, Dr^a Maria Carmen Khnychala Cunha, pela sua paciência e pelas orientações cabíveis e necessárias ao enriquecimento deste trabalho.

Aos meus tios, Eliane e Wander, pela excepcional acolhida ao longo destes anos de estudos.

Aos professores e colegas do Instituto de Letras e Linguística que participaram e contribuíram nesta caminhada.

À minha amiga Onilda, companheira de viagem para Uberlândia, com quem compartilhei momentos sublimes de luta, aprendizado, reflexões, angústias, alegrias, crescimento humano e acadêmico.

Ao colega Lauro, pela amizade e por estar sempre disponível e disposto a ajudar.

Aos professores e alunos participantes da minha pesquisa, pois sem eles este trabalho não teria se concretizado.

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é investigar as cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa. Estudos recentes têm apontado que o material didático é um dos principais instrumentos para o ensino e aprendizagem de um língua estrangeira e que vem aumentando o interesse por materiais que contemplem as reais necessidades dos alunos das escolas públicas brasileiras, e ainda, estejam de acordo com os PCN de LE. Sabe-se também, que os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira recebem influências diretas das cognições de professores e alunos, isto é, do que eles pensam, sabem e acreditam. Pesquisas sobre cognições de professores têm investigado como se desenvolvem as crenças, o pensamento e conhecimentos de professores, bem como procuram entender como estas interagem com a prática do professor na sala de aula. Em uma abordagem qualitativa três ferramentas distintas foram usadas: entrevistas, Distribuição “Q” (Metodologia Q) e gravações em áudio e vídeo. Utilizamos a técnica Q que oferece aos participantes a oportunidade para que eles produzam narrativas de suas cognições, atitudes ou opiniões expressas subjetivamente, em relação ao tema investigado. Os dados foram coletados em uma escola pública municipal de uma cidade de pequeno porte no interior de Goiás, tendo como universo de participantes professores de língua inglesa e seus respectivos alunos, totalizando 53 participantes. Como resultado desta pesquisa confirmou-se a importância do estudo das cognições dos professores e alunos com vistas à melhoria do ensino e aprendizagem de LI. Percebeu-se a importância do papel das cognições em sala de aula e a possibilidade de adequar o ensino à realidade do contexto escolar com o uso das SD e dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, língua inglesa, gêneros textuais, sequências didáticas, Metodologia “Q”.

ABSTRACT

The main objective of this study is to investigate the cognitions of students and teachers in a public school on the use of didactic sequences in teaching English. Recent studies have pointed out that the didactic material is one of the main tools for teaching and learning a foreign language and has increased the interest in materials that contemplate the real needs of the Brazilian public school students and yet, are according to the PCN of LE. It is also known, that the processes of teaching and learning of foreign language receive direct influences of cognitions of students and teachers, that is, what they think, know and in what they believe. Researches on teachers' cognitions have investigated how to develop the beliefs, the thoughts and the knowledge of teachers, as well as try to understand how this interact with the practice of the teacher in the classroom. In a qualitative approach three distinct tools were used: interviews, "Q" Distribution (Q Methodology) and audio and video recordings. We used the Q technique that offers to the participants the opportunity to let them produce narratives of their cognitions, attitudes or opinions expressed subjectively according to the theme investigated. The data were collected in a municipal public school of a small inland town of Goiás state, using as universe of participants, English language teachers and their students. As result of this research the relevance of the study of teachers and students cognitions, aiming at the improvement of English language teaching, is confirmed. It points to the importance of the role of cognitions in the classrooms and to the viability of matching the teaching to the reality of the school context through the use of didactic sequences and textual genres.

Keywords: Learning and teaching, English language, Textual genres, Didactic sequences, Q Methodology.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURA 1	Processo de distribuição.....	74
FIGURA 2	Processo de distribuição	75
GRÁFICO 1	Representativo dos participantes nos fatores.....	80
QUADRO 1	Quadro de distribuição para ordenação Q deste estudo.....	66
QUADRO 2	Matriz Fatorial.....	78
QUADRO 3	Distribuição modelos dos fatores	79
QUADRO 4	Assertivas de consenso entre F1, F2 e F3	81
QUADRO 5	Participantes que definem o fator 1.....	84
QUADRO 6	Assertivas que definem o fator 1.....	85
QUADRO 7	Participantes que constituem o fator 2.....	94
QUADRO 8	Assertivas que definem o fator 2	95
QUADRO 9	Participantes que constituem o fator 3	103
QUADRO 10	Assertivas que definem o fator 3.....	104
QUADRO 11	Principais assertivas que diferenciam os fatores.....	113

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

E: Entrevistador

A: Aluno

P: Professor

[...]: pausa

XXX: incompreensão de palavras.

ANEXOS

Anexo I: Amostra Q.....	135
Anexo II: Folha de instruções.....	139
Anexo III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	140
Anexo IV: Folha de Gabarito.....	141
Anexo V: Roteiro para entrevista com os professores.....	142
Anexo VI: Roteiro para entrevista com os alunos.....	143
Anexo VII: Transcrições das entrevistas.....	144
Anexo VIII: Transcrições de aula filmada.....	170
Anexo IX: Sequências didática: Folheto de propaganda	172
Anexo X: Sequência didática: Receita de Bolo.....	182
Anexo XI: Sequência didática: Carta.....	195

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
Introdução.....	31
1.1. Gêneros Textuais.....	31
1.2. Gêneros Textuais e Ensino.....	38
1.3. O que são Sequências Didáticas?.....	41
1.4. Conceituando Termos Afins: Crenças e cognições entre outros	44
1.4.1. Cognições.....	49
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	57
Introdução.....	57
2.1. A Natureza da Pesquisa.....	57
2.2. A Metodologia Q	59
2.2.1. Universo de ideias e Amostra Q.....	63
2.2.2. Procedimento de distribuição.....	64
2.2.3. Análise e interpretação dos dados.....	66
2.3. O Contexto da Pesquisa	68
2.3.1. A Escola	68
2.3.2. Os Alunos.....	68
2.3.3. Os Participantes	69
2.4. Perfil dos Professores Participantes	69
2.4.1. Professora 1.....	70
2.4.2. Professora 2.....	70
2.4.3. Professora 3.....	71

2.5.	Perfil dos Alunos.....	72
2.6.	Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	73

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS.....77

Introdução	77
3.1. Análise Fatorial.....	77
3.2. Distribuições e Modelos dos Fatores.....	79
3.3. Categorias Descritivas.....	80
3.4. Itens de Consenso	81
3.5. Discussão dos Itens de Consenso.....	82
3.6. Fator 1.....	84
3.7. Fator 2.....	94
3.8. Fator 3.....	103
3.9. Discussão dos Itens que Diferenciam os Fatores.....	111

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....115

REFERÊNCIAS 119

ANEXOS 135

INTRODUÇÃO

As compreensões sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na educação brasileira são baseadas, na maioria das vezes, nas cognições, tanto de professores como de alunos. O ensino da Língua Inglesa sempre foi alvo de discussão, mesmo fora do meio acadêmico, principalmente por se tratar de uma disciplina que agrega muitas formas diferenciadas de didática, diversidade de materiais didáticos e, também, pela caracterização do modo de ensino do professor.

As propostas de ensino vigentes primam por um trabalho que desenvolva um letramento crítico e comunicação intercultural. No entanto, diversas são as pesquisas (PAIVA, 2005; ALMEIDA FILHO, 2005; CRISTOVÃO, 2005) que nos mostram que o ensino de língua inglesa, em vários contextos, ainda é desvinculado da realidade do aluno, com grande ênfase no ensino de estruturas linguísticas e nas atividades mecânicas, bastando seguir o roteiro preconizado pelo livro didático, ao invés de tomar a língua e cultura como base, ou seja, como foco central e propulsor para o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, é recorrente a reivindicação por materiais que ofereçam condições de ensino e aprendizagem de língua inglesa a professores e alunos da rede pública de ensino que sejam coerentes com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) e com o contexto local. Com o intuito de propor mudanças significativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, doravante LE, os PCN propõem que a aprendizagem “centre-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p.15). Tais diretrizes objetivam promover a aprendizagem de uma maneira mais significativa, levando o aluno a construir uma competência comunicativa por meio de usos realistas de língua. A proposta de desenvolver estudos com gêneros de textos, por meio de sequências didáticas, doravante SD, pode apresentar resultados relevantes, uma vez que se parte da necessidade de desenvolver práticas que levam em conta o conhecimento do aluno, os contextos de uso e de circulação da língua. Machado (2001, p.138), pontua que

a definição de sequências didáticas é consensual, sendo elas definidas como um conjunto de atividades de ensino, integradas por um objetivo unificador, às diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico, que são consideradas como ensináveis para um determinado nível de ensino.

Segundo a autora, esse conjunto de atividades guiadas por um objetivo geral, permite um trabalho que leve em conta tanto os conteúdos fixados pelas instruções oficiais, quanto os objetivos da aquisição do gênero, a variação de atividades e a adequação escolar.

Embora a grande maioria das pesquisas brasileiras sobre o ensino baseado em gêneros textuais dentro da perspectiva sociointeracionista seja direcionada para o ensino de língua materna, o trabalho de Cristovão (2001, 2007) tem mostrado que o uso de sequências didáticas organizadas em torno de gêneros pode proporcionar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Nesse sentido, o tema sobre as cognições dos professores e alunos sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa é bastante válido, uma vez que se trata de uma pesquisa voltada para a Linguística Aplicada e para o acréscimo de conhecimentos na área da Educação.

Apesar dos grandes avanços tecnológicos e educacionais das últimas décadas, a educação oferecida pelas escolas públicas de ensino fundamental e médio em todo o Brasil tem sofrido inúmeras críticas, que denunciam uma séria crise de qualidade, ou, como afirma Bagno (2002, p.194),

[...] um quadro de notável deteriorização, desde o ensino fundamental até as universidades [...]: péssimas condições físicas, material didático ultrapassado, tecnologias obsoletas, condições de trabalho degradantes, salas superlotadas, professores extremamente mal remunerados e mal formados.

Depara-se ainda com um quadro de alunos reprovados, desestimulados nas aulas, alunos se agredindo e também agredindo professores. Por mais que o professor faça, ou mesmo fale, a maioria dos alunos não respeita, conversa o tempo todo na aula, anda pela sala à vontade e não presta atenção ao que o professor está ensinando. Diante deste quadro de violência nas escolas,

evasão, fracasso escolar e falta de motivação, entre outros fatores que compõem o cenário das escolas públicas brasileiras, pode-se constatar que o ensino de língua inglesa sofre um grande desprestígio por parte de muitos alunos, e, muitas vezes, por parte da própria direção, equipe pedagógica e colegas de trabalho que não consideram a disciplina relevante para o contexto escolar, além da desvalorização sofrida no contexto geral de políticas educacionais do país. Esse desprestígio pode ser comprovado, por exemplo, pelas várias alterações na lei que rege o ensino em nosso país, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A partir de estudos sobre a lei e suas alterações, Celani (2000) afirma que, de 1961 a 1986, as línguas estrangeiras foram excluídas do núcleo comum, perdendo, assim, um pouco de sua importância para a formação do indivíduo.

São frequentes as críticas e questionamentos em relação à presença e à obrigatoriedade da disciplina, sobretudo em relação à qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Essas críticas, por sua vez, têm contribuído para um crescente aumento de pesquisas na área visando, sobretudo, a encontrar respostas para os inúmeros problemas que atualmente interferem nesse processo e que geralmente levam ao fracasso escolar, “característica crônica das escolas públicas brasileiras” (SADALLA, 1998). Tem crescido também o número de pesquisas, na área da educação, que buscam investigar e analisar os diferentes problemas que afetam a educação pública no Brasil, de um modo geral, e que podem trazer importantes contribuições para as pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira propriamente dita.

Nosso conceito educacional apresenta problemas sérios e complexos e experiências passadas e recentes convergem e estabelecem os significados que atribuímos para as coisas. Desde os primeiros dias do desenvolvimento humano, nossas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social (VYGOTSKY, 1987). Tal sistema, construído coletivamente, molda nossas concepções em relação ao mundo e sobre como percebemos a realidade. Esse conhecimento cotidiano, proveniente de nossas experiências coletivas, é modificado pelo conhecimento científico, ou formal, adquirido nas instituições de ensino.

Assim, entendemos que as experiências de aprendizado dos professores anteriores ao seu ingresso na docência moldam suas visões em relação ao ensino de línguas. Os professores trazem consigo diversas concepções, ou seja, já possuem imagens implícitas sobre como se aprende e se ensina uma língua. Assim, as práticas pedagógicas dos professores são, muitas vezes, construídas de acordo com suas experiências, crenças, conhecimentos e valores trazidos e/ou adquiridos ao longo de suas vidas.

Apoiar-nos-emos, na perspectiva da “cognição”, em estudos que focalizam processos que se desdobram ao longo do tempo, nos quais informações, crenças e outros conteúdos mentais são manipulados, reestruturados e construídos (PACKER & WINNE, 1995). Borg (2003) criou o termo “cognições de professores” para se referir aos saberes, crenças e pensamentos dos professores. Ainda para esse autor, a cognição do professor abrange os processos cognitivos e estruturas que influenciam, e são influenciadas pela prática docente.

Neste trabalho, necessário se faz situar o conceito de crenças dentro do construto atual das cognições. Segundo Watson-Gegeo (2004), a concepção atual de cognição incorpora muitos outros componentes da vida mental humana, tais como capacidade simbólica, o eu, a vontade, crenças e desejo. Nesse sentido, a intenção, aqui, é abranger as cognições de maneira mais geral, no entanto, damos enfoque às crenças que os professores utilizam como embasamento para o exercício da sua docência.

Podemos concluir, então, que estudos sobre as cognições dos professores, e queremos aqui incluir dos alunos, tornam-se um indicativo determinante no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que passa-se a examinar o modo com que professores e alunos pensam, sentem, creem, e de que forma estes processos cognitivos afetam o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Nesse caso, uma pesquisa que, como esta, tenha por objetivo identificar e analisar as cognições dos professores e alunos de escolas públicas sobre o uso de sequências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa poderia trazer importantes contribuições à linguística aplicada e, sobretudo, aos próprios sujeitos envolvidos nesse processo, haja vista que, ao conhecer e

refletir sobre suas próprias cognições e sobre as possíveis influências dessas em suas atitudes e ações, eles poderiam assumir posicionamentos mais favoráveis ao ensino e aprendizagem de língua inglesa nessas escolas.

Assim, este trabalho trata de levantar e analisar as cognições de professores e alunos sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa de uma escola pública.

Como justificativa para a realização deste trabalho vem, em primeiro lugar, a minha própria necessidade de conhecer, enquanto professora de inglês de escola pública, as minhas próprias cognições sobre o uso desse tipo de material didático e, conseqüentemente, refletir sobre como essas podem conduzir minhas atitudes didático-pedagógicas, muitas vezes inconscientes. Além disso, tomar consciência de nossas cognições nos permitirá produzir as transformações necessárias (aquelas de nossa responsabilidade) no ensino e encontrar um modo de ação didática que possa trazer benefícios para os nossos alunos.

Uma segunda justificativa dessa pesquisa é o fato de que muitas das cognições dos professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública podem ser infundadas, inconsistentes ou ideias pré-concebidas e que precisam ser mais bem investigadas e discutidas, a fim de não serem definitivamente incorporadas como verdadeiras.

Uma terceira e última justificativa desta pesquisa refere-se ao fato de que praticamente não existem trabalhos voltados para investigar e discutir as cognições de professores e alunos sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa no contexto da escola pública, como é a perspectiva deste estudo.

Em suma, esta pesquisa se justifica a partir do momento em que ela se propõe a trazer à tona as cognições de professores e alunos sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa, sobre seus papéis e experiências e sobre os problemas que interferem nesse processo, cognições estas que podem ter implicações nos processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira, conforme têm mostrado pesquisas como as de Abraham & Vann (1987), Barcelos (1995 e 2000).

Acreditando também que essas cognições podem ter implicações, positivas ou negativas, no ensino-aprendizagem de línguas, levá-las e analisá-las pode representar um passo inicial na busca de posicionamentos mais favoráveis ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contexto de escola pública, um contexto que se apresenta bastante problemático e desafiador. No caso dos alunos, o conhecimento de suas cognições pelo professor pode resultar numa melhor adequação de sua prática docente às reais dificuldades, necessidades e objetivos de seus alunos.

A presente pesquisa busca, portanto, responder os seguintes questionamentos:

1) Que cognições possuem alguns professores e alunos do contexto investigado sobre os materiais didáticos utilizados para o ensino e aprendizagem de língua inglesa de maneira geral?

2) Que cognições possuem os professores e alunos do contexto investigado sobre as sequências didáticas¹ utilizadas nas aulas de língua inglesa?

3) Que possíveis impactos o uso das sequências didáticas podem provocar nas perspectivas e atitudes dos participantes?

Acreditamos que os resultados desta pesquisa podem trazer uma contribuição aos estudos linguísticos e à Linguística Aplicada, aos professores e alunos, tendo em vista que, a partir do conhecimento de suas próprias cognições, esses poderão refletir sobre o seu papel (suas maneiras de ensinar/aprender e suas atitudes em relação ao ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira), sobretudo sobre o quê eles podem e devem fazer para resolver ou minimizar os problemas que hoje dificultam o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa. Este trabalho pode, também, despertar no professor a consciência da importância e da necessidade de discutir, com seus alunos, as cognições que embasam e norteiam as suas atitudes em relação à língua inglesa e à própria escola em que estão inseridos.

Temos como objetivo geral dessa pesquisa investigar as cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências

¹ Sequências didáticas elaboradas pelos próprios professores participantes para este estudo.

didáticas no ensino de língua inglesa. E como objetivos específicos: a) Identificar as cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa; b) Identificar e analisar possíveis convergências e divergências de cognições dos participantes em relação ao uso das sequências didáticas no contexto investigado; c) Analisar e contrastar as cognições dos participantes sobre o uso do material didático investigado e estabelecer possíveis relações com suas ações.

Dessa forma, no intuito de contemplar os objetivos mencionados acima, o presente estudo estará estruturado em cinco capítulos:

O primeiro e o segundo capítulos apresentarão a fundamentação teórica. No primeiro, serão abordados os seguintes pontos: 1.1. Gêneros Textuais, 1.2. Os Gêneros Textuais e Ensino; 1.3 O que são Sequências Didáticas?; 1.4. Conceituando Termos Afins: Crenças e cognições entre outros; 1.4.1. Cognições. O segundo capítulo abordará a Metodologia de pesquisa, apresentando a caracterização da pesquisa, o contexto com os participantes, a Metodologia Q, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados. O terceiro capítulo compreenderá a Análise e Discussão dos resultados, onde descreveremos e discutiremos os dados coletados na escola, que serão devidamente interpretados no sentido de buscar informações e respostas para as questões da pesquisa.

Finalmente, apresentaremos as Considerações Finais onde estarão presentes as contribuições desta pesquisa, assim como as conclusões e reflexões sobre este estudo e sua relevância no contexto escolar e na Linguística Aplicada.

Na sequência, seguirão as Referências e os Anexos.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos uma revisão da literatura especializada em relação ao tema desse estudo, retomando não só conceitos, mas alguns estudos relevantes para esta pesquisa.

1.1. GÊNEROS TEXTUAIS

Nos últimos trinta anos, diversas publicações advindas de pesquisas de diversas áreas têm demonstrado o crescente interesse pelo estudo de gêneros. Ao longo do tempo, diversificadas atividades sociais foram desenvolvidas e, com isso, diferentes textos a elas foram adequados.

Lírico, poético e romântico era a classificação dos textos na antiguidade, mais especificamente na época de Aristóteles, na Grécia Antiga; quem tinha contato com os vários gêneros textuais da época eram as pessoas das classes mais abastadas. Faraco (2006, p.108) supõe que foi “Platão quem primeiro abordou os gêneros, no Livro III, da República, que divide a mimese, isto é, a representação literária da vida, em três modalidades, a lírica, a poética e a dramática”.

Na Grécia, o gênero era abordado a partir do agrupamento de textos com características e propriedades comuns, isto é, as propriedades formais, fixas e imutáveis é que caracterizavam os gêneros, os quais possuíam caráter normativo. Ademais, por muito tempo, a teoria dos gêneros literários e retóricos esteve mais direcionada à perspectiva das formas do que ao processo dos mesmos.

Segundo Bazerman (2006, p.25), a visão moderna de gêneros remonta ao tradicionalismo de Aristóteles, ou seja, da avaliação dos trabalhos de acordo

com suas espécies, contudo, nos séculos XVII e XVIII, perdeu a força para a versão normativa de decoro artístico.

Bakhtin, em seus manuscritos e a partir da divulgação de sua obra, “A estética da criação verbal” (1953-2000), mais especificamente no capítulo intitulado “Os gêneros discursivos”, frisa questões dos gêneros textuais que indicam um caminho para o estudo da linguagem enquanto atividade sociointeracionista e caracterizada de enunciados, contrapondo-se aos estudos linguísticos como uma unidade tradicional (a sentença). Tais enunciados são oriundos de atividades humanas que devem ser analisadas na função comunicativa no processo interacional; assim, Bakhtin (1992-2003, p.282-283) definiu que:

Falamos apenas através de determinado gênero do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos, podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organiza as formas gramaticais sintáticas

Bakhtin (1953/2003, p.261-262), ao construir a concepção de língua, afirma que ela produz a história humana, é dialógica, e é produzida a partir dos enunciados nas diferentes situações sociais, nos diversos lugares através dos gêneros discursivos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização de língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade do gênero do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana. (BAKHTIN, 1953/2003, p.261-262)

Os gêneros textuais, para Marcuschi (2002, p.22), “se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Sendo assim, de acordo com este autor, os gêneros

textuais são entendidos como uma forma de se atuar no mundo, representando-o e o estruturando. Portanto, ao se encarar o texto desta forma, está-se concebendo-o como gênero textual. Nessa perspectiva, sai-se do núcleo-texto, focando para suas condições de produção, indispensáveis para a sua compreensão completa.

Há casos em que é trabalhada, em sala de aula, apenas a materialidade textual e seu conteúdo, com simples e diretas questões interpretativas. Neste caso, trabalha-se unicamente com o núcleo de algo maior, o qual precisa do todo. Isto é, aspectos como condições de produção; contexto de produção e seus mundos físico, social e subjetivo; o conteúdo temático e a ação propriamente dita de linguagem², precisam ser trabalhados e detalhados. (BRONCKART, 1999)

Ao conceber o texto, Kress (1993) o considera da seguinte maneira:

qualquer explicação sobre a língua tem que começar com o texto como a unidade relevante de análise não com a palavra e não com a sentença, mas com o texto. Além disso, tudo de significativo sobre este texto pode ser explicado, perguntando quem o produziu? Para quem foi produzido? Em que contexto, e sob que circunstâncias foi produzido? Em outras palavras, meu argumento é que todos os aspectos deste texto têm uma origem social e podem ser explicados em termos de contexto social no qual foram produzidos. Qualquer explicação interessante de um texto deve contar com categorias sociais para dar tal explicação. Sem elas, nada de grande relevância pode ser dito sobre qualquer texto. (KRESS, 1993, p.26)

Bonini (2001) menciona a concepção de Swales de gênero textual como:

[...] a unidade básica da comunicação humana [...] o texto que pode ser definido, de modo amplo, como um conjunto de elementos linguísticos que detém caráter de totalidade comunicativa em função de fatores linguísticos, semânticos e pragmáticos. (BONINI, 2001, p.5)

Dessa forma, a prática social determina a estrutura, o estilo linguístico e o conteúdo. Por exemplo: a conversa por telefone e a entrevista em um sentido mais amplo apresentam diferentes textos orais, em devido às diferentes funções da comunicação atreladas a cada tipo de prática social. A linguagem

² Para mais detalhes sobre os itens formadores das condições de produção textuais, ver Bronckart 1999.

humana sofrerá influências estruturais, linguísticas e semânticas devido ao papel e dos participantes envolvidos, como no caso de um telefonema para uma amiga ou de uma entrevista para um possível emprego.

De acordo com Bakhtin (1997, p.279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Assim, Bakhtin (1979/1992) chama os variados tipos de textos de gêneros do discurso, ‘formas padrões e relativamente estáveis de enunciados’, caracterizados por um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional.

A variabilidade de situações comunicativas oportunizadas socialmente irá nos oferecer uma variedade de gêneros do discurso, que representarão de forma relativamente estável enunciados com forma, estilo e conteúdo semântico construído sócio-discursivamente.

É possível dizer, na perspectiva de Bakhtin, que algumas práticas sociais só se tornarão efetivas na medida em que um dado gênero for usado, isto é, para que seja possível o alcance de dados objetivos, será preciso usar determinado gênero textual na escrita ou na fala. Os gêneros, assim, em face de sua função comunicativa, apresentarão forma, estilo e conteúdo pré-determinados, salienta Bakhtin (1997). Entretanto, conforme frisa Marcuschi (2003), não é a forma do gênero que o determinará socialmente, e sim essencialmente a sua função.

Outro autor que concebe o gênero como composto de forma e conteúdos particulares, construído a partir de um propósito comunicativo, é Bonini (2002), que propõe cinco funções essenciais para os gêneros textuais. São elas:

1) representar eventos comunicativos; 2) servir a certo conjunto de propósitos comunicativos compartilhados; 3) apresentar variação de prototipicidade entre seus exemplares; 4) ter seu conteúdo, posicionamento e forma limitados por conhecimentos e convenções relativos à totalidade de seus elementos; e 5) apresentar um nome específico dentro da comunidade discursiva. (BONINI, 2002, p.62)

Segundo Cristovão (2001), a expressão gêneros textuais pode ser usada como sinônima de gêneros de discurso se apoiando fundamentalmente em

Bronckart (1997/1999), assim como em Dolz & Schneuwly (1996, p.75), conforme afirmação:

[...] gêneros de textos, maneira de formar os textos impostos no curso da história, textos compostos geralmente de segmentos de discurso e que, para os usuários da língua, constituem-se como modelos e instrumentos necessários para suas atividades de escrita e leitura. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1996, p.75)³

Bakhtin, por sua vez, divide os gêneros discursivos em primários e secundários. Segundo esse autor, a importância dessa distinção reside no fato que “a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades”. (BAKHTIN, 2003, p.264)

Sobre os gêneros primários, é possível salientar que são constituídos a partir de uma conversa escrita de bilhetes, em suma, de uma comunicação espontânea mais simples, aproximando-se da modalidade oral da linguagem e das esferas cotidianas. Já os gêneros secundários, ao contrário, são formados por uma comunicação cultural dotada de maior complexidade e realizados nas esferas dos sistemas ideológicos, sobretudo, a partir da escrita de textos científicos, artísticos, sócio-políticos, romances, teatro, discursos científicos, discursos ideológicos, entre outros.

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram os primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (BAKHTIN, 2003, p.263)

Os gêneros primários, de acordo com Schneuwly (2004, p.29), são caracterizados pela interação, controle mútuo da situação e funcionamento imediato do gênero como entidade global. Ademais, este tipo de gênero exerce o controle de todo processo como unidade única e possui muito pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso, além de precisar de um contexto

³ “...genres de textes, manière de former des textes imposée au cours de l'histoire, textes composés généralement de segments de discours différents et qui, pour les usagers de la langue, constituent les modèles et les outils nécessaires pour leurs activités de lecture et d'écriture.”

imediatos. Por outro lado, os gêneros secundários não podem ser controlados diretamente pela situação; não são descontextualizados, contudo, não precisam de um contexto imediato como os primários. De acordo com Bakhtin (1997), o gênero é determinado por alguns fatores, quais sejam: esfera social, necessidades temáticas, conjunto de participantes, vontade enunciativa e interação com o locutor. Ademais, são três os elementos caracterizadores dos gêneros discursivos: o conteúdo temático (diz respeito aos conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis através dos gêneros), a construção composicional (são os elementos de estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos dos gêneros) e o estilo (são as marcas linguísticas, ou a configuração específica da unidade da linguagem, traços de posições enunciativas do locutor).

Schneuwly & Dolz (1994/2004) também dissertam sobre o gênero textual. Esses autores basearam em Bakhtin a noção tripla caracterizadora do gênero (o estilo, o conteúdo temático e a forma composicional).

Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com outros participantes de troca verbal [...] um plano comunicacional [...] são caracterizados por um estilo que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero [...] (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.26)

Os mesmos autores ainda afirmam sobre o gênero:

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que podem se tornar dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a sua estrutura. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.75)

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, o grupo de Genebra - Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e outros - teve forte influência de Vygotsky. Para eles, o indivíduo se transforma a partir do seu ingresso no contexto escolar, uma vez que tem contato com os gêneros

primário e/ou secundários fundamentais para o seu desenvolvimento social, pela interação com as diversificadas atividades de linguagem vivenciadas na escola.

Articular as práticas sociais e os objetos escolares por meio de gênero é também uma ideia defendida por Schneuwly & Dolz (2004). Práticas de linguagem como produções de textos orais e escritos se relacionam com as dimensões sociais, cognitivas e linguísticas na função da linguagem. Os mesmos autores salientam que os gêneros textuais devem sofrer agrupamentos como unidade de ensino e aprendizagem da língua materna, através de textos com linguagens dominantes e de cinco aspectos tipológicos, que contemplem os gêneros orais e escritos. Os aspectos tipológicos são os seguintes:

- ✓ Agrupamentos da ordem de relatar (destinados à documentação e memorização como noticiários, diários e relatos históricos);
- ✓ Agrupamentos da ordem de narrar (destinados à recriação de realidades, como contos, romances, lendas);
- ✓ Agrupamentos da ordem de argumentar (destinados à defesa de um ponto de vista, como cartas do leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, teses e trabalhos acadêmicos);
- ✓ Agrupamentos da ordem de descrever (destinados a instruir a realização de atividades e/ou regular um comportamento, como em receitas, regras de jogo e regulamentos);
- ✓ Agrupamentos da ordem de expor (destinados à construção do conhecimento, como artigos, conferências, resenhas, relatos científicos, entre outros).

Assim, é função da escola apresentar aos alunos os mais diversos gêneros textuais, para que esses possam conhecê-los e usá-los em suas atividades comunicacionais, e assim possam saber agir apropriadamente em diferentes situações.

Consideramos importante mencionar Rojo (2000) que afirma a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino das língua materna e estrangeira, a partir do momento que indicam os gêneros discursivos como objeto de ensino; salienta a importância dos mesmos na

leitura e produção textual, dentro da perspectiva de língua dialógica que se internaliza através dos gêneros discursivos advindos das várias esferas sociais.

Nesta nova perspectiva de gênero discursivo, é função da escola, não importa em que grau letivo o aluno esteja, propiciar a ele oportunidades para a construção do conhecimento a partir dos diversos gêneros textuais, bem como a fazer uso destes na sociedade.

Na próxima seção apresentamos o papel dos gêneros textuais e sua importância no ensino e aprendizagem de LI.

1.2. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Dolz & Schneuly (2004, p.74), na tentativa de articular práticas sociais, gêneros textuais e objetos de ensino, argumentam que o “gênero [deve ser] utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Estes autores afirmam que é a partir dos gêneros que as práticas de linguagem se transformam em atividades de linguagem para os alunos. Dessa forma, a “heterogeneidade das práticas de linguagem” (cf. DOLZ & SCHNEUWLY 2004, p.75) é atravessada pelo gênero, que faz surgir regularidades no uso, no propósito e função, ou seja, as atividades de linguagem são capazes de proporcionar maior domínio de um gênero, no tocante ao seu uso, propósito e função.

Com base nas teorias bakhtinianas, que os PCN apontam para o ensino das línguas, seja portuguesa, quanto estrangeira, deve ter como base o ensino de gêneros textuais.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudos gramaticais e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (PCN – LP, p.23).

E ainda:

A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno,

pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade. (PCN – LE, p.45)

Ressaltamos que a citação dos PCN – LE não utiliza o termo “gênero”, contudo, ao mencionar “tipos de textos”, é sobre o conceito de gênero que se refere. Por outro lado, ao abordar os eixos em que os conteúdos de língua estrangeira estão organizados - conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de textos e atitudes – mais uma vez é perceptível que, ao explicar o eixo “tipo de texto”, o conceito se refere ao de gênero textual.

Percebe-se que os PCN, da mesma forma, salientam que a língua estrangeira tenha seu ensino calcado na concepção de língua(gem) como “prática social com possibilidades de expressar opiniões, valores, sentimentos, informações oralmente e por escrito”, bem como em uma concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem, segundo a qual “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém em um contexto histórico, cultural e institucional” (PCN – LE, 1998, p.54-57).

Alguns estudiosos, como Bronckart (1997/1999), Schneuwly (1994), Dolz & Schneuwly (1996 & 1998), Rojo (2000), Machado (2000), Marcuschi (2002), têm seguido a linha de pensamento bakhtiniano, o qual frisa a importância da necessidade do estudo dos gêneros na escola.

O domínio dos gêneros é importante, diante das novas demandas sociais, para a socialização e cidadania dos aprendizes, frisam Marcuschi (2002); e Johns (2002). Marcuschi (2002, p.29) afirma que: “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Já Bronckart (1999, p.103) afirma que “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Corroborando com esta ideia, Meurer (2000, p.149) propõe “que o aprendizado da linguagem humana [...] seja visto como o desenvolvimento da competência no uso de um número crescente de gêneros textuais”. A sugestão deste autor, ao mencionar a importância da competência no uso de gêneros, é que nas escolas, o ensino da linguagem:

explore situações que permitam aos alunos ter acesso a um amplo número de gêneros textuais, levando-os a investigar, comparar, questionar e compreender as regras e recursos implicados em seu uso. Estabelecendo tais relações, o indivíduo estará mais apto ao exercício da cidadania, a realizar as ligações inteligentes, produtivas e vantajosas entre textos e seus contextos de uso (MEURER, 2000,p.158).

Ainda que a sala de aula não seja um lugar autêntico para o ensino de gêneros (FREEDMAN 1994; apud JOHNS, 2002, p.9) e, embora, o número de gêneros esteja na mesma proporção das situações sociais e contextos que exigem os usos específicos de linguagem, se não for apresentado aos discentes o maior número de gêneros quanto possível, estará reduzindo de forma drástica seu acesso ao letramento e engajamento na comunidade discursiva na qual queremos inseri-los como participantes. Salienta Rojo (2000, p.34) que “[...] os gêneros discursivos ou textuais são tomados como objetos de ensino nos PCN e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino”.

Conforme já mencionado, os PCN, tanto de Língua Portuguesa, como de Língua Estrangeira, sugerem que o trabalho com o texto deve se basear nos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Marcuschi (2002, p.35) afirma que quando se fala em Linguística Aplicada, é preponderante que se estudem os gêneros textuais, sobretudo no ensino de línguas, já que se ensina a produzir textos e não enunciados soltos.

Da mesma forma, os PCN da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.23), trazem à tona a visão do gênero em sentido mais amplo, importante para a discussão:

Pode se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p.23)

Os gêneros possuem caráter ilimitado, sendo assim, é possível o resgate de traços dessas famílias de textos, contudo, possuem certa estabilidade, bem como podem surgir novos gêneros a cada dia (MARCUSCHI, 2002). Assim é possível apresentar aos alunos um grande número de gêneros, para que, dessa maneira, tornem-se mais engajados discursivamente na língua

objeto de estudo. Meurer (2000), por sua vez, frisa que vem sendo dada pouca ênfase aos gêneros, no ensino tradicional, contribuindo para sua ineficiência. Assim, diz ele:

o ensino tradicional da linguagem humana fundamentado na gramática, coesão e nas modalidades retóricas, bem como em aspectos da coerência textual, tem se mostrado altamente ineficiente, não se preocupando e não dando conta das situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou de alteração social (MEURER, 2000, p.152)

Contudo, o principal é fazer com que os alunos transitem entre as várias estruturas e funções dos textos como leitores e escritores sendo função do professor possibilitar que os alunos mobilizem conhecimentos para o agir, usando diferentes gêneros textuais.

Como são ferramentas indispensáveis de comunicação, todos usamos gêneros para nos comunicar, por isso acreditamos que quanto mais gêneros textuais as pessoas dominarem, mais oportunidade elas terão de socialização e cidadania.

Na sequência, apresentamos o conceito de sequência didática e a possibilidade de utilização destas, no processo de ensino e aprendizagem de LI.

1.3. O QUE SÃO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS?

A construção de modelos didáticos de gênero e de produção de sequências didáticas pode ser utilizada como valioso instrumento de ensino na sala de aula de língua inglesa.

Schneuwly & Dolz (1997/2004), afirmam que é necessário elaborar um modelo didático e, para tanto, propõem uma revisão de gêneros escolares a partir de três princípios no trabalho didático. São eles:

- ✓ O princípio da legitimidade, o qual diz respeito aos saberes reconhecidos ou dos especialistas;

- ✓ O princípio da pertinência, que diz respeito às capacidades dos alunos, bem como das finalidades e objetivos escolares aos processos ensino-aprendizagem;
- ✓ O princípio de solidarização, que diz respeito à coerência com os saberes, funções e propósitos.

A partir dos estudos dos gêneros textuais, Schneuwly & Dolz (1997/2004, p.82) apresentam um modelo de planejamento e elaboração de uma sequência para auxiliar no ensino das línguas estrangeira e materna. O sistema educacional suíço é exemplo de utilização deste modelo didático, apresentando resultados favoráveis e, assim, servindo como referência para estudiosos da língua materna. Para Schneuwly & Dolz (2004, p.97), sequência didática é:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A estrutura da sequência didática é composta de seis etapas, quais sejam: apresentação da situação (nesta etapa, o professor descreve as atividades de expressão oral ou escrita a serem realizadas em relação ao gênero trabalhado); produção inicial (como o próprio nome diz, é a etapa da elaboração da primeira produção oral ou escrita no gênero que será trabalhado, durante um período específico, objetivando avaliação das capacidades linguísticas dos aprendizes, que servirá também como norteadora de atividades vindouras, regulando a sequência didática tanto para docente como para discente); módulo um, módulo dois, módulo N (pode-se dizer que os módulos são conjuntos de atividades ou exercícios que servirão como base para o domínio do gênero oral ou escrito, de forma que os problemas em relação ao gênero que foi escolhido sejam trabalhados de forma sistemática, com o fim de que sejam dirimidas as dificuldades iniciais); e produção final (é nesta etapa que o aprendiz coloca em prática todo o conhecimento adquirido em relação aos gêneros oral ou escrito trabalhados durante os módulos. A partir do que o aluno produzir, o docente poderá avaliar se houve alcance do

objetivo, com o intuito de que novos gêneros sejam trabalhados e de que os alunos, assim, apropriem-se da língua).

Na sequência didática, a partir da execução da leitura e da escrita, os alunos deverão ser capazes de perceber a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão, bem como sua forma de organização (distribuição de informações) e sua composição estilística, conforme a teoria dos gêneros discursivos.

Ressaltamos que outra vantagem do trabalho com sequências didáticas é que a leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende. Sendo assim, na SD o gênero não aparece apenas como pretexto para ensinar outros conteúdos: ele constitui o foco do processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da SD leva o aluno ao domínio das características do gênero trabalhado.

Para a realização desta pesquisa foram elaboradas três sequências didáticas, organizadas de acordo com os objetivos de aprendizagem que os professores desejavam alcançar com seus alunos, utilizando os seguintes gêneros textuais: Panfleto de propaganda (anexo IX), Receita de bolo (anexo X) e Carta (anexo XI), embora escrever cartas seja um costume em desuso, vale como uma referência histórica de meio de comunicação.

Procuramos utilizar gêneros textuais que, ao longo da história, têm servido de meio de comunicação para diferentes pessoas, isto é, que possuem características sociocomunicativas, que poderiam ser trabalhados na escola de forma que se levasse em conta sua funcionalidade, sua aplicação útil fora do ambiente escolar, possibilitando, assim, situações de ensino que refletem as circunstâncias reais da comunicação

Na próxima seção apresentamos e conceituamos termos como cognições e crenças e possíveis influências no processo de ensino e aprendizagem de LI.

1.4. CONCEITUANDO TERMOS AFINS: CRENÇAS E COGNIÇÕES, DENTRE OUTROS.

A década de 80, no exterior e os anos 1990, no Brasil marcaram, o início das pesquisas sobre crenças, que surgiram a partir da mudança de estudo do produto para o estudo do processo na Linguística Aplicada (doravante LA).

Ressaltamos que o conceito de crenças não é específico da área da LA ou da área educacional e tem sido foco de pesquisas de várias áreas do conhecimento, dentre elas, Antropologia, Sociologia, Psicologia e Filosofia. Ademais, a investigação sobre o tema é dificultada pelo fato de existirem inúmeros termos e definições para este conceito, inclusive dentro de uma mesma área, como já discutido.

Silva (2007) é um dos autores que destaca a complexidade do conceito em virtude dos vários termos e definições usados em referência às crenças. São eles: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social – citados por Pajares (1992), e teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias de ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, sabedoria prática, metáforas e crenças – lembradas por Gimenez (1994) e Garcia (1995).

Na filosofia, por exemplo, que é uma das áreas em que o conceito é o mais antigo, Charles S. Pierce (1877/1958), filósofo americano, definiu crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Afirma ainda o autor que crenças não são sinônimos de conhecimento.

Na área da Educação, em contrapartida, o pedagogo John Dewey (1933) contraria Pierce, já que defende a inter-relação entre crença e conhecimento e sua natureza dinâmica, em constante transformação. Para

entendermos nossos pensamentos, é necessária a compreensão sobre as crenças, afirma Dewey (1933). A esse respeito, afirma:

[...] crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem com os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (p.6).

Ainda segundo Dewey (1993), as crenças envolvem não somente os comprometimentos intelectuais mas também os práticos, e em alguma ocasião será necessário uma investigação mais detalhada para que possa ser descoberto em que bases se apoiam.

Wenden (1986, p.5), por sua vez, uma das precursoras da pesquisa em crenças, utiliza duas terminologias: “*crenças*, - opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem”, e *conhecimento metacognitivo* que seria definido como o:

[...] conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas. (WENDEN, 1986, p.436)

Já Holec (1987, p.152) utiliza-se do termo *representações dos aprendizes*, o qual declara ser “suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino”. Esse autor, assim, restringe o conceito de crenças, não levando em conta sua dinamicidade e a existência de todo um ‘sistema de crenças’⁴ que não podem ser reduzidos a meras ‘suposições’.

Bronckart (1997), utiliza do termo *representações*; para esse autor, o caráter social, histórico e cultural da atividade humana se sustenta por meio das representações que os indivíduos elaboram acerca dos três mundos⁵ do

⁴ “Também fica mais claro em alguns estudos, o conceito de sistema de crenças, talvez como mais adequado para mostrar essa complexa natureza das crenças interligadas umas às outras, embora nem sempre coesas, mas muitas vezes, contraditórias entre si”. (Barcelos, 2007)

⁵ Que são: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. (Harbermas, 1981/1987:28).

agir comunicativo. Essas representações são construídas coletivamente, porém só ganham dinâmica se alimentadas pela relação individual/social. Afirma ainda que as representações são os produtos de uma “colocação em interface” de elementos individuais e coletivos.

Abraham e Vann (1987, p.95) utilizam o termo *filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes*, que seria “crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida”. Essa perspectiva desconsidera, ao que parece, as crenças de docentes ou dos outros agentes ligados ao ambiente escolar, os quais, por sua vez, fazem parte do processo de aprendizagem desses aprendizes.

Gardner (1988, p.110), em seu estudo, apresentou uma definição mais abrangente para crenças, ressaltando seu caráter cultural; sendo assim, utiliza a terminologia crenças culturais, que seriam: “[...] expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”.

Riley (1994, p.8), por sua vez, inter-relaciona vários construtos para explicar as crenças utilizando o termo representações, ou seja, “ideias populares sobre a natureza, a estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem”.

Já Miller e Ginsberg (1995, p.294) utilizam um conceito que, por assim dizer, é bastante restritivo, limitando-se às ideias de aprendizes. Incorporam em seu conceito o prefixo *folk* e nomearam-no, portanto, *teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem* as “ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas”.

Já Barcelos (1995) utiliza em seus trabalhos de investigação o termo *cultura de aprender*, também usado por Almeida Filho (1993), definindo-o como:

[...] conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.(BARCELOS, 1995, p.40)

Barcelos (1995) afirma que, ao utilizar o termo cultura de aprender línguas, Almeida Filho (1993) está argumentando sobre as formas de estudar e se preparar para a utilização da língua-alvo utilizada pelo aluno, de acordo com certas peculiaridades, ou seja, tais formas de aprender são características de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, sendo propagada, como tradição, através do tempo, natural e implicitamente.

Para Cortazzi e Jin (1996, p.230), o termo *cultura de aprender* é o mais indicado, assim como para Barcelos, porém com uma definição diferenciada. Assim, *cultura de aprender* englobaria “os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem, o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural”.

Já Benson e Lor (1999, p.464) fazem a distinção entre os termos *concepções* e *crenças*. Para eles, concepção é aquilo que é acreditado pelos aprendizes, que são tanto os objetos, quanto os processos de aprendizagem; já crença é aquilo no qual o aprendiz vê verdade, ou que ele conceba ser verdadeiro sobre tais objetos e processos, em virtude de certa concepção do que eles venham a ser ou ter.

Segundo Horwitz (1987), as crenças “representam noções ou ideias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros”. As aprendizagens ou experiências de ensino, no entanto, são processos individuais, que afetam o indivíduo de forma muito particular, assim as crenças variam de pessoa para pessoa. Mas vale também ressaltar que as experiências e opiniões das pessoas que admiramos ou em quem confiamos e, por conseguinte, suas crenças, passam a ter influência direta na nossa formação, reorganização ou na manutenção de nossas crenças.

Contudo, é fator preponderante que os professores tenham muito claras suas crenças, já que podem, e certamente irão, influenciar as crenças dos educandos, tendo em vista que, para eles, na maioria das vezes, as ideias, opiniões e ações do professor são altamente confiáveis. Ademais, é de extrema importância que o educador esteja consciente das implicações pedagógicas de suas crenças e práticas, para que estas não dificultem o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que há forte relação entre o que

pensamos e o que procuramos na prática. Assim, pode-se afirmar: as crenças norteiam nossas ações.

De acordo com Richards & Lockhard (1994), as crenças são ideias ou conjunto de ideias baseadas também nos valores e nos objetivos que o professor tem em relação ao processo de ensino-aprendizagem, no papel que ele desempenha e na percepção que tem de onde trabalha. Sendo assim, as crenças são variáveis com base na situação na qual o indivíduo está inserido.

Crenças são, de acordo com Barcelos (2004, p.132), “opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”, sendo que essas crenças podem ser “internamente inconsistentes e contraditórias”. Elas “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p.132). Elas são:

uma forma de pensamento, [como] construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (Barcelos, 2006a, p. 18).

As crenças, por assim dizer, não são iguais em intensidade e poder, e quanto mais central para o indivíduo, mais importante será e, por conseguinte, mais difícil de ser mudada. Nessa perspectiva, a centralidade das crenças é analisada em termos de conexão com outras crenças, ou seja, quanto mais conexão uma crença tiver com a outra, maiores serão as implicações e consequências. Levando em consideração que os valores e as atitudes relacionam-se às crenças por meio dessas conexões, as atitudes interpretam as informações e determinam o comportamento, enquanto os valores determinam a aprendizagem e o questionamento, organizam e definem a nova informação, salienta Rokeach (1968) apud Pajares (1992).

No entanto, mesmo resistentes à mudança, já que se relacionam com as primeiras experiências de aprendizagem, podem também ser fortemente influenciadas por experiências recentes. Dessa maneira, os educadores são influenciados por dois fatores: suas experiências profissionais, bem como suas

experiências como aprendizes durante seu processo de formação. Assim, conforme menciona Nespor (1987), as experiências em sala de aula, bem como o convívio com professores marcantes, produzem uma memória episódica⁶ detalhada e inspiradora e que serve de parâmetro para a prática docente, da mesma forma que as experiências como professores também colaboram para a formação de memória episódica.

Tantos termos só podem reforçar a complexidade desse conceito, a que Woods (1996) denomina a “floresta terminológica”, fornecendo motivações aos pesquisadores para que continuem se debruçando sobre as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001). Entretanto, apesar das diversas definições, todas se encontram no seguinte ponto: a referência à “natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2004, p. 132), bem como ao seu aspecto cultural e social, sendo analisadas como ferramentas que podem auxiliar aprendizes e professores a compreenderem suas experiências.

Portanto, neste trabalho, alinhamo-nos ao conceito de crenças, segundo Barcelos (2004): “opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” e ainda que as crenças influenciam como as pessoas definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem. (BARCELOS, 2001, p. 7)

1.4.1. COGNIÇÕES

As pesquisas referentes à cognição do professor começaram a surgir na década de 70 do século passado, de acordo com Kane *et al.* (2002), inseridas em pesquisas cujo intuito era melhorar a prática de ensino. Entre os estudos pioneiros sobre o tema estão os de Calderhead (1996), Clark & Peterson (1986) e Dann (1990).

⁶ Imagens de ensino que o professor possui vindas de sua memória como aluno.

Cognições e crenças de professores parecem, por vezes, apresentar o mesmo sentido, ao que indicam os estudos consultados para a presente pesquisa. Autores como Borg (2003) e Calderhead (1996) utilizam o termo cognição do professor de forma mais abrangente, referindo-se ao conhecimento, pensamento e crenças no professor. Barcelos (2006) ratifica a colocação de Riley (1989) de que as crenças são definidas também como unidades cognitivas.

Já Sakui e Gaies (2003) fazem a associação do termo cognição com conhecimento, corroborando com Calderhead (1996) e Richardson (1996), os quais enfatizam que a cognição de um professor é um sistema complexo composto de vários tipos de conhecimentos, dentre eles: conhecimento do conteúdo; conhecimento pessoal prático; teorias pessoais; valores e crenças. Para estes autores, o caráter pessoal, avaliativo e afetivo das crenças funciona como filtro, que ajuda o indivíduo a colocar ordem e a fazer sentido nas informações que recebe.

A cognição de professor, de acordo com Borg (2003), abrange não só os processos cognitivos, como estruturas que influenciam e são influenciadas pela prática. Tais processos e estruturas incluem elementos como crenças, conhecimento, princípios, teorias, atitudes, pensamentos e reflexões antes, durante, e depois do processo de ensino. Assim, o estudo da cognição do professor enseja a compreensão dos processos cognitivos desse professor, assim como visa explorar origens e desenvolvimento desses processos, além de entender a relação com o processo ensino-aprendizagem do discente e sua prática de ensino.

No que diz respeito às crenças, Dufva (2003, p.131) enfatiza o termo *'cognitivo, mas não cognitivista'*. Ou seja, caracterizar as crenças enquanto fenômeno cognitivo não quer dizer, absolutamente, a adesão ao termo cognitivista, que considera a mente como recipiente ou, mais precisamente, local onde o conhecimento advém de memorização e é depositado sob forma de representações estáticas, os processos mentais como algo individual, ou ainda, no qual o contexto fica em segundo plano. Para Dufva (2003, p.131), a cognição advém da interação entre indivíduo e ambiente, e não algo que simplesmente acontece “na cabeça de alguém”.

Borg (*op. cit.*), com base em pesquisas na área da educação geral sobre a cognição do professor (CALDERHEAD, 1996; CLARK & PETERSON, 1986, dentre outros) diz que as teses que fundamentam as pesquisas sobre cognição do professor são largamente aceitas. Tais pressupostos indicam que os professores pensam e agem com base em um sistema complexo, pessoal e social de conhecimento, pensamentos e crenças, advindos da prática e do contexto em que as pessoas estão inseridas. Este autor afirma ainda que as pesquisas sobre este assunto têm investigado sobre o desenvolvimento das crenças, pensamentos e conhecimento de professores, assim como tem procurado entender de que forma as crenças, pensamentos e conhecimentos têm interagido com as práticas de ensino.

Os resultados dessas pesquisas apresentam algumas conclusões: a experiência vivida pelo professor como aprendiz influencia sua cognição sobre o ensino- aprendizagem no decorrer da sua carreira; a formação continuada não terá grande influência na cognição do professor, a não ser que as suas crenças sejam levadas em conta no programa de formação; a cognição e a prática de ensino se informam mutuamente, ou seja, o pensamento influencia a ação e vice versa; fatores contextuais podem determinar até que ponto o professor pode agir de acordo com a sua cognição.

De forma geral, os estudos realizados nos anos 1990 sobre este tema têm uma abordagem conceitual examinando certas noções de conhecimento que emergem do contexto de formação de professores. Alguns estudiosos, ao pesquisarem a área de cognição de professores, propõem categorias com respectivos subtipos, procedimento eficiente para que possamos compreender aspectos como crenças e processos reflexivos.

Pajares (1992) sugere que houve uma mudança de foco na pesquisa em cognição de professores - do estudo generalizado para análise mais focada nas crenças, já que se nota um tratamento mais direcionado aos diferentes tipos de crença.

O conhecimento do professor começou a ser o conceito mais usado na área, bem como o interesse por pesquisas na área de cognição de professores se intensificou a partir da entrada do novo milênio. Importantes pesquisas

realizadas nos anos 1990 são retomadas, sobretudo, no que diz respeito ao conhecimento formal e prático do professor.

Termos foram criados por alguns autores, para incluir as esferas de crença e conhecimento, por acreditarem na relação entre elas. Como já mencionado, Borg (2003), por exemplo, criou o termo “cognições de professores” para se referir aos saberes, crenças e pensamentos dos professores. Dessa maneira, fica nítida a inter-relação que o autor faz entre crenças e conhecimento. Woods (2003, p. 226-227) defende que “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” e, dessa maneira, utiliza o termo *BAK* (Beliefs, Assumptions and Knowledge – Crenças, Pressuposições e Conhecimento). Tanto Borg (2003) quanto Woods (2003) utilizam os termos “cognição de professores” e “*BAK*” como termos abrangentes, frisando que não é uma atividade fácil fazer a distinção entre crenças e conhecimento.

A dificuldade de estabelecimento de limites entre os conceitos de crença e conhecimento é pontuada por Woods (1996), que afirma que os termos *conhecimento, pressupostos e crenças*⁷ devem ser interpretados não como conceitos distintos, mas como posições em um continuum semântico. Explica o autor que, neste caso, a definição de “conhecimento” como sendo aquilo que é convencionalmente aceito, em contraposição a “crenças”, as quais se referem à “aceitação de uma proposição da qual não há conhecimento convencional, que não é demonstrável e sobre a qual não há, necessariamente, consenso” (p.195), e a “pressuposto”, que se refere à aceitação temporária (idem) de algo, é uma categorização útil, por facilitar o estudo dessa área, mas que nem sempre é muito clara.

Ademais, afirma Woods (1996) que, mais importante que distinguir crença e conhecimento, é entender como estes podem afetar o sistema de tomada de decisão dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Crenças são, dessa forma, entendidas como algo dentro do continuum citado outrora por Woods (1996), sobre as quais podem ser estabelecidas suas diferenças com o conhecimento, que pode ser tanto a partir de dada convenção

⁷

Originalmente BAK (beliefs, assumptions and knowledge).

terminológica, comumente associada ao conhecimento científico, quanto pelo grau de convicção atribuído mentalmente a uma proposição por um determinado indivíduo, desde que se tenha em mente que esta diferenciação é apenas conceitual, superficial e sincrônica.

Para Nespor (1987, p.321), o conhecimento pode ser avaliado e julgado, mas as crença, não. Diferencia, assim, crença e conhecimento da seguinte forma:

os sistemas de crenças geralmente incluem sentimentos afetivos e avaliações, lembranças vivas de experiências pessoais e considerações sobre a existência de entidades e mundos alternativos que simplesmente não estão abertos a avaliações e críticas externas, assim como acontece com os componentes dos sistemas de conhecimento,[...].

Nespor (1987, p. 319) ainda salienta que, em alguns casos,

os sentimentos, os estados de espírito e as avaliações subjetivas, baseadas em preferências pessoais, parecem operar mais ou menos independentemente de outras formas de cognição tipicamente associadas aos sistemas de conhecimento.

Assim, pode-se comentar que há uma interação clara entre esses dois sistemas, entretanto, conhecer algo pode ser diferente do que se sente a respeito desse algo. Outrossim, o autor comenta que conhecimento, embora muitas vezes separado do sentimento, pode ter influência sobre o ensino, através do afeto e da avaliação, dando a entender que os sentimentos do docente sobre o discente e acerca dos conteúdos, disciplina, currículo, entre outros, podem causar influência sobre sua forma de ensinar.

Da mesma maneira que as crenças apresentam componentes avaliativos e afetivos, o conhecimento cognitivo também os apresenta, salienta Pajares (1992). Para este autor: “a concepção de conhecimento como algo mais pobre do que a crença e mais próximo da verdade ou não-verdade requer uma visão mecânica, não facilmente aceita” (p.310). Já Ernest (1989), *apud* Pajares (1992), afirma que, enquanto o conhecimento é resultado cognitivo do

pensamento, a crença é resultado afetivo, entretanto, também avalia que a crença possui um componente cognitivo, pequeno, mas significativo.

Grossman, Wilson & Shulman (1989), citados por Borg (2003, p.86), defendem que “enquanto nós estamos tentando separar conhecimento e crenças de professores, na tentativa de esclarecê-los, reconhecemos que estes se embaralham cada vez mais”. Nesta mesma linha, Watson-Gegeo (2004), apud Barcelos (2006, dissertam sobre a cognição, deixando clara a ideia de que as crenças estão fortemente inter-relacionadas com o conhecimento. Este autor traz algumas contribuições importantes, tais como: - a cognição não é vista como algo separado do corpo e se apoia no potencial para desenvolvimento neural que temos; - grande parte do pensamento é inconsciente e influencia o pensamento consciente; - as habilidades “superiores” não são independentes de outros processos; - a cognição incorpora a capacidade simbólica, as crenças e o desejo; - o pensamento e a linguagem são metafóricos; e - a cognição é construída socialmente por meio da colaboração.

Contudo, o conhecimento do professor passa a ser encarado de forma mais aprofundada, como o que embasa as ações dos docentes na prática. O conhecimento passa a ser o maior de todos os tipos de construções cognitivas, uma vez que componentes do conhecimento, como crenças, concepções e intuições, estão totalmente interligados na mente do professor. Dessa maneira, a totalidade complexa de cognições e seus desenvolvimentos e a maneira que essas interagem com as ações do docente em sala de aula passam a ser o principal foco de atenção na investigação do conhecimento do professor.

Esta primeira década dos anos 2000 serve como parâmetro para demonstrar como avança e se torna interessante o campo de pesquisas em cognição de professores para a área de formação de professores. Nessa perspectiva, nota-se que o número de pesquisas de conceitos sobre cognição de professores cresceu vertiginosamente ao longo de trinta anos, e mais, percebe-se a continuação de conflitos e dilemas nas recentes pesquisas relacionadas à formação dos professores.

Para Borg (2006, p. 272), uma vasta terminologia delinea a área de estudos em cognição de professores, e isso inclui conceitos variados como cognição, conhecimento (e seus subtipos), crenças, atitudes, concepções, teorias, asserções, princípios, pensamento e tomada de decisão. Afirma ainda este autor que é necessário um esforço pela busca do senso de unidade e coerência conceitual nas pesquisas neste campo de estudos. Sugere assim, o estabelecimento e uso consistente de um sistema terminológico compartilhado entre pesquisadores, com o intuito de evitar o uso de conceitos similares com diferentes significados, assim como, que diferentes termos digam respeito ao mesmo conceito. Nessa perspectiva, Borg define cognições de professores de línguas como:

um termo inclusivo, que se refere às redes de conhecimento, pensamentos e crenças construídas por professores de línguas ao longo de seu trabalho, sendo tais redes complexas, orientadas pela prática, pessoais e sensíveis ao contexto, seja qual for o estágio profissional em que o professor se encontre, ou o contexto de ensino de línguas no qual atue, pense e desenvolva conhecimentos ou crenças sobre qualquer aspecto de seu trabalho. (BORG, 2003, p.272)

Afirma ainda o mesmo autor, referindo-se à pesquisa em cognição de professores, que os dois estudos, tanto sobre as ações de ensino, quanto da cognição de professores de línguas, devem ser integrados entre si, já que o objetivo dos pesquisadores da área é, além de descrever teoricamente as crenças e saberes dos professores, compreender melhor esses professores e seu ensino.

Sendo assim, utilizamos neste trabalho, o termo “Cognições de professores”, segundo Borg (2003), ao nos referir aos pontos de vista, concepções, crenças e percepções que os professores participantes do estudo apresentaram sobre o tema investigado.

Na seção seguinte apresentamos a metodologia e os procedimentos adotados neste estudo.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA.

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, explicitamos sobre os métodos e processos utilizados nesta pesquisa, a pesquisa qualitativa, e as características da Metodologia Q, descrevendo também o contexto da pesquisa, os participantes da investigação, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a realização da análise.

2.1. A NATUREZA DA PESQUISA

As pesquisas qualitativas são muito usadas em pesquisas na área de LA e a aceitação da legitimidade de seus métodos é evidente (JOHNSON, 1992). Segundo a autora, a diversidade de métodos de pesquisa sob essa abordagem aumenta as opções de estudo e compreensão de diferentes fenômenos. Pessoa (2002) pontua que o termo pesquisa qualitativa é usado como um termo abrangente para se referir às modalidades de pesquisa que fornecem dados ricos em descrição dos participantes e seus contextos.

Nunan (2001, p.4) apresenta algumas características da pesquisa qualitativa, dentre elas: a preocupação com a compreensão do comportamento humano do ponto de vista do agente; observação naturalista e não controlada; subjetiva; proximidade da informação (perspectiva do participante); exploratória, descritiva e indutiva; guiada pelo processo e não pelo resultado; realidade vista como dinâmica.

Segundo Freitas (2003), o paradigma interpretativista:

(...) coloca como finalidade da investigação a compreensão e a interpretação, tendo a convicção de que o real não é apreensível,

mas sim uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele. Assim, o que é valorizado na relação do sujeito com o objeto de investigação são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo. São produzidas análises indutivas, qualitativas, centradas sobre a diferença. Nessa perspectiva os valores do pesquisador influenciam na seleção do problema, da teoria e dos métodos de análise. O torna-se um produtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo. (FREITAS, 2003, p.3)

De acordo com Erickson (1986), a pesquisa qualitativa e interpretativista enfatiza a descrição e a análise de eventos de rotina e se realiza por meio da observação participante, entrevistas acompanhadas por gravações em áudio e em vídeo. Os participantes da pesquisa são vistos como seres pensantes, ativos e, portanto, capazes de adquirir autonomia. Para Figueiredo (2000), isso significa que os participantes têm voz durante o processo de investigação, que não ficam à margem dele enquanto são pesquisados.

Este estudo se enquadra nas características acima ressaltadas. Portanto, esta é uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, pois as cognições dos professores e alunos sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa são investigadas em seu contexto natural, e não houve a preocupação em medir e quantificar dados, tampouco em buscar generalizações. E as observações dos participantes, gravações em áudio e vídeo, combinadas com as entrevistas, me permitiram interpretar as considerações e avaliações dos participantes e formular a análise acerca das perspectivas de suas ações.

Considerando que a Metodologia Q é uma abordagem ainda nova na área da LA, e foi utilizada em uma das fases de coleta de dados, faz-se necessária sua apresentação.

2.2. A METODOLOGIA Q

A Metodologia Q dá voz ao participante ao oferecer a ele um meio de modelar sua subjetividade. Esta metodologia foi criada em 1935, pelo psicólogo e físico Willian Stephenson, que assinala as similaridades entre a metodologia Q e a teoria quântica: ambas utilizam a mesma abordagem matemático-estatística e, enquanto a teoria quântica refere-se a estado da matéria, a Metodologia Q refere-se a estados de pensamentos – “*states of mind*”.

Possui como base instrumental a técnica chamada Distribuição Q, que foi primeiramente introduzida, nos anos trinta, pelo britânico Willian Stephenson (1902-1989). Stephenson expressou seu propósito de “levar o método da física para o domínio das medidas da personalidade.” (STEPHENSON, 1936). Como físico (Ph.D. 1926, Universidade de Durham) e psicólogo (Ph.D. 1929, Universidade de Londres), ele estava bem preparado para ser bem sucedido.

A professora doutora Maria Carmen Khnychala Cunha, em 1999, como aluna especial do programa de Pós-Graduação da área de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), cursando a disciplina “A construção do Conhecimento Científico na área da Psicologia”, participou de um curso oferecido pelo professor visitante Marc Bigras, da Universidade de Sherbrooke, no Canadá, e teve contato com os princípios, os métodos e as técnicas que embasam o uso da Metodologia Q. Participou também, em 2002, de um seminário sobre a Metodologia Q, na Fundação Educacional Serra dos Órgãos, em Teresópolis/RJ, ministrado pelo professor Michael Stricklin, da área de Jornalismo e Comunicação em Massa da Universidade de Nebraska, e, posteriormente, fez outro curso, com esse professor, quando, em nova visita ao país, ofereceu, a convite de sua orientadora Dr^a Linda Gentry El Dash, o curso “Metodologia Q”, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. O professor Stricklin, ex-aluno de William Stephenson, criador desta abordagem metodológica, tem divulgado a metodologia no Brasil.

Foi organizada pelo departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2008, a 1ª Conferência Internacional

sobre a Metodologia Q, no Brasil, com a presença de profissionais de diversas áreas do conhecimento. Em nível internacional, essa conferência se encontra na 25ª edição. Anualmente, é editado o *Operant Subjectivity*, jornal oficial da *International Society for the Scientific of Subjectivity*. O jornal apresenta ideias e conceitos da Metodologia Q como enunciados por Stephenson (1902-1989).

No Brasil, sobre a utilização desta metodologia, foi possível ter conhecimento de alguns trabalhos (BIGRAS E DESSEN, 2002), (SANTOS, 2003), (EL-DASH e SCALEANTE, 2005), (TONINI, 2006), dentre eles alguns na área de Linguística Aplicada (CUNHA, 2005), (MAGNUS, 2005), (CARVALHO, 2008), (OLIVEIRA, 2009) e (COELHO, 2010).

Segundo Stephenson (1978), as seguintes premissas definem as bases teóricas da Metodologia Q:

- O “eu” subjetivo está no centro de todo o significado, com os sentimentos dando origem à subjetividade;
- Medidas e observações objetivas podem, a princípio, ser feitas por qualquer pessoa (ou mecanicamente, por um aparelho); mas medidas e observações a respeito da subjetividade da própria pessoa só podem ser feitas por ela mesma, a partir de sua própria estrutura interna de referência;
- A subjetividade é comunicada pela linguagem de sentimentos e opiniões, mais do que pela comunicação de fatos;
- Os sentimentos se expressam num *continuum*, não se constituem em categorias;
- Se o objetivo é captar os sentimentos subjetivos do participante, não é adequado avaliar e comparar as reações individuais com as médias das reações para grupos. A estrutura subjacente dos aspectos subjetivos pode, entretanto, ser investigada e esclarecida por intermédio do estudo de um grupo de indivíduos que compartilham pontos de vista em comum, um grupo de cada vez.

- Em um estudo Q, não se fazem generalizações. Em um outro contexto, o estudo deve ser repetido desde a etapa de geração do Universo de Ideias, quando se coleta uma gama de pontos de vista, crenças e percepções da população alvo sobre o tema.

Esta metodologia consiste no uso da distribuição Q, que é uma técnica de coleta de dados para a fatoração, e análise fatorial que, por sua vez, é um procedimento de análise estatística. Embora a distribuição Q e a análise fatorial Q possam ser usadas independentemente, podem também ser combinadas, o que permite que o pesquisador se beneficie de ambas as abordagens, a quantitativa e a qualitativa.

É uma metodologia que engloba um conjunto distinto de princípios operacionais e psicométricos os quais, quando combinados com aplicações estatísticas especializadas de técnicas de análise fatorial e de correlação, oferecem ao pesquisador um meio sistemático para investigar a subjetividade humana. Contudo, o foco é a qualidade e não a quantidade e o objetivo é possibilitar a emergência, de forma natural, de segmentos de subjetividade existentes na comunidade investigada. Subjetividade, no léxico da metodologia Q, significa nada mais que *a comunicação da pessoa de seu ponto de vista*. É central a essa metodologia a preocupação com a autorreferência, para que a mesma seja preservada ao máximo e não confundida com um quadro externo trazido pelo investigador. Esta metodologia “combina as forças de ambas as tradições de pesquisas quantitativas e qualitativas” (DENNIS; GOLDBERG, 1996, p.104) e, em outros aspectos, fornece uma ponte entre as duas (SELL; BROWN, 1984)

Para Stephenson, era de fundamental importância fazer uma clara distinção entre a técnica Q, o método Q e a Metodologia Q. Enquanto a sua metodologia envolve princípios filosóficos, psicológicos, lógicos e experimentais e epistemológicos (STEPHENSON, 1953), a técnica Q é um procedimento operacional (o uso de classificações Q, em oposição ao uso, por exemplo, de escalas ou questionários). Por outro lado, o uso dos procedimentos de análise fatorial e análise de variância definem o método Q (BROWN, 1980).

Segundo, Cunha (2005), a Metodologia Q, desenvolvida há mais de 60 anos, busca desvendar a diversidade subjetiva encontrada entre os indivíduos, mas, ao mesmo tempo, as convergências de pensamentos e torna possível a observação da estrutura e da forma dessa subjetividade sem a utilização de definições operacionais prévias de parâmetros ou variáveis, mas com uma definição *a posteriori* do comportamento subjetivo do indivíduo.

Para Cunha (2005), a abordagem de pesquisa, por meio da técnica Q pode ajudar a responder às perguntas: há concordância de pontos de vista entre os participantes? De que modo isso ocorre? A comparação e interpretação de narrativas que expressam opiniões convergentes, complementares, ou mesmo contraditórias, que emergem espontaneamente dos dados, sem o viés do observador, podem ser extremamente valiosas para pesquisas acerca da subjetividade na área de Linguística Aplicada, que podem iluminar aspectos das construções e interpretações dos envolvidos, levando a reflexões e teorização sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda para essa autora, o pesquisador inicia o estudo com o que os participantes de fato estão dizendo, ele não controla a maneira como as proposições são interpretadas, ou o significado atribuído a elas. Stephenson (1972, p. 263) enfatiza que a distribuição final pertence genuinamente ao participante:

[...] é uma manifestação da subjetividade do ator, e não o que poderia ser considerado objetivo sobre ele [...] apesar disso, é numericamente expressa, permitindo assim que o investigador seja ao mesmo tempo quantitativo e humano [...].

Sendo assim, consideramos essa metodologia adequada para nosso trabalho, porque possui uma técnica preocupada em investigar tanto processos mentais, fenômenos sociais e culturais quanto aspectos individuais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de línguas, que são o nosso objetivo nessa pesquisa.

2.2.1. UNIVERSO DE IDEIAS E AMOSTRA Q

A técnica que envolve a distribuição Q pode ser caracterizada como um processo por meio do qual um indivíduo apresenta seu ponto de vista subjetivo sobre uma dada questão, ordenando itens em colunas, em pontos ao longo de um contínuo, definidos por uma determinada condição de instrução (MCKEOWN e THOMAS, 1988, p.30).

O conjunto de itens que o participante distribui é denominado Amostra Q., que consiste em um grupo de afirmativas, cada uma impressa em um cartão individual. As afirmativas são pontos de vistas diferentes sobre um determinado assunto. Geralmente essas afirmativas são retiradas de entrevistas qualitativas junto à população alvo (não necessariamente os participantes do estudo), sendo, portanto, embasadas na existência concreta; podem, também, originar-se de outras fontes, como estudos já existentes na literatura. O número de afirmativas deve ficar entre 30 e 60. É formada a partir de um grupo maior de itens, que é chamado de “*Concourse of ideas*” (STEPHENSON, 1978), ou traduzido como “Universo de Ideias” (CUNHA, 2005.)

Segundo Cunha (2005), o “universo de ideias” é uma coleção inicial ampla de frases, opiniões e conceitos pessoais; deve ser o mais representativo possível das variações de opiniões da comunidade alvo e serve para a seleção da Amostra Q específica para o experimento. Um “universo de ideias”, como já dito, pode surgir tanto de entrevistas, questionários, diários, de um grupo focal⁸, como também da literatura.

Uma amostra Q é, essencialmente, um instrumento para pesquisa e, como em qualquer outro instrumento, os itens que compõem o conjunto têm que ser válidos e confiáveis. Também precisam ser bem escritos, como em

⁸ O grupo focal é uma técnica de discussão não diretiva em grupo entre participantes com alguma característica ou experiência em comum. O foco da discussão deve ser o tema ou área de interesse. A técnica não busca consenso, mas as diferentes opiniões sobre o tema abordado.

qualquer pesquisa, estes também devem conter apenas uma ideia por cartão e ser escritos em linguagem familiar aos participantes.

Para McKeown e Thomas (1988), uma amostra pode ser selecionada de várias formas: seleção estruturada, não-estruturada, seleção naturalística, seleção pronta (“ready-made”) ou seleção híbrida.

Segundo Cunha (2005), amostras estruturadas são montadas de forma sistemática, a partir da identificação de categorias de significado, e permitem que hipóteses sejam testadas, com a incorporação de considerações hipotéticas na amostra. Nas amostras não estruturadas, o pesquisador escolhe o número de itens que abrangem os aspectos conhecidos ou expressos sobre o assunto sem se preocupar com a identificação de categorias e, eventualmente, acrescenta alguns itens que não aparecem no universo de ideias.

Itens extraídos de comunicações orais ou comunicações escritas dos próprios participantes são chamados naturalísticos e aqueles extraídos de outras fontes que não sejam da própria comunicação dos participantes são as prontas (“ready-made”) e itens das duas podem ser combinados, tornando-se amostras híbridas (MCKEOWN; THOMAS 1988).

2.2.2. PROCEDIMENTOS DE DISTRIBUIÇÃO

A distribuição Q (“*Q-sorting*”) pode ser definida como um processo pelo qual um indivíduo apresenta seu ponto de vista subjetivo sobre a questão colocada ao ordenar itens, em colunas, ao longo de um contínuo, com a localização definida, segundo uma condição de instrução específica. (MCKEOWN & THOMAS, 1988, p. 30). A técnica de distribuição possui um princípio básico que é o fato de que os itens devem ser considerados uns em relação aos outros. Isto é geralmente alcançado, fornecendo-se itens em cartões individuais que o participante distribui fisicamente em sequências de

categorias ordenadas horizontalmente, isto é, ao longo de um contínuo: -5 a +5.

De acordo com Cunha (2005), a técnica mais utilizada envolve uma distribuição na qual o respondente coloca abaixo de cada ponto de escala no contínuo um número pré-determinado de cartões com as afirmativas impressas. Esse tipo recomendado de distribuição é, como afirmam McKeown e Thomas (1988, p. 34),

[...] simplesmente um artifício para encorajar os participantes a examinarem os itens mais sistematicamente do que, de outro modo, fariam. De acordo com a Lei de Erro, pressupõe-se que um número menor de questão é de grande importância do que questões de menor significado.

Por isso, como ressalta a autora, um número menor de itens é encontrado nos extremos da escala. Sendo essa uma tarefa de classificação, os itens colocados nos extremos refletem as posições mais fortes dos participantes, que contêm as informações mais importantes. As colunas do meio contêm a maioria dos cartões e refletem itens mais neutros facilitando assim ao participante dar seu ponto de vista ou opinião de acordo com seu grau de concordância.

Para Cunha (2005), uma condição de instrução, num estudo Q, é a explicitação de como os participantes devem ordenar os itens ou estímulos da amostra Q. Esta informação pode ser um simples pedido, como:

Distribua os itens para identificar aqueles com os quais você concorda totalmente (+5) e com os quais você discorda totalmente (-5)

Assim, o participante modela e demonstra a sua opinião por intermédio de comparação, interpretação e ordenação dos itens da amostra Q ao longo do contínuo. É importante que as instruções expliquem, de forma clara e objetiva,

cada um dos passos da distribuição, já que o processo pode parecer complicado para alguns. Depois de distribuídos todos os cartões, o participante anotará os números dos cartões correspondentes nas células do diagrama de um gabarito fornecido pelo pesquisador, sendo um número em cada célula. Os gabaritos com as distribuições, ou “Q-Sorts”, são então coletados e analisados.

Discordo			Neutro					Concordo		
Totalmente			Não relevante					Totalmente		
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
(2)										(2)
	(4)								(4)	
		(5)						(5)		
			(6)				(6)			
				(7)		(7)				
					(10)					

Quadro 1: Quadro de distribuição para ordenação Q deste estudo

Fonte: próprio autor, 2009

2.2.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para iniciar a análise, digitam-se os dados, isto é, os itens formadores da amostra Q e as distribuições feitas pelos participantes, em um programa estatístico chamado *PQmethod*. O computador checa a soma aritmética de cada entrada e notifica o digitador a respeito de qualquer número que esteja faltando ou duplicado. Em seguida, o gabarito é mostrado na tela como distribuição quase-normal, possibilitando a verificação da correção dos números no quadro de distribuição.

Três etapas são necessárias para realização da análise dos dados: 1) a correlação; 2) a análise fatorial; 3) e o cálculo de escores fatoriais.

Esse programa cruza as informações dadas a partir das distribuições e cria uma tabela de intercorrelação entre os quadros de distribuição, a matriz de correlação. A partir dessa matriz é feita uma análise fatorial por participante, para, então, serem produzidos os fatores. Logo após a extração dos fatores é produzida uma tabela que mostra o grau de correlação de cada distribuição com cada um dos fatores, mostrando as cargas de cada participante em cada um dos fatores. Quanto maior for o peso (positivo ou negativo) do participante em um fator só, mais representativo ele será daquele fator.

A interpretação de cada grupo é feita com base nos escores fatoriais. A posição relativa de cada frase ao longo de um eixo multidimensional ordenado e calculado com base no escore fatorial de cada um dos grupos identificados, criando um gabarito síntese para cada fator. Essas sínteses são expressas numa tabela de escores dos grupos, que representa o grau de concordância para cada item da amostra Q no fator particular (MCKEOWN; THOMAS 1988; BARBOSA *et al.*, 1998).

Alguns respondentes podem ter carga fatorial num único fator. Estes constituem os “definidores de fatores”. Outros podem apresentar carga fatorial significativa em mais de um grupo; eles são chamados de “mistos”, pois compartilham pontos de vistas com mais de um grupo.

Diante disso, cabe ao pesquisador analisar e interpretar as proporções típicas dos fatores e as distribuições que formam o discurso de cada fator, as quais são identificadas pelos seus escores mais elevados, para alcançar o objetivo almejado em seu estudo.

A partir desta fundamentação e tendo em vista a centralidade da subjetividade na proposta de investigação sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa nas escolas públicas, justifica-se a escolha da utilização da Metodologia Q, explorando o viés qualitativo para a análise e interpretação dos dados.

Diante dessa breve explanação sobre a Metodologia Q, apresentamos o contexto pesquisado e o perfil dos participantes envolvidos neste estudo.

2.3. O CONTEXTO DA PESQUISA

2.3.1. A ESCOLA

A instituição em que foi realizada a coleta de dados é uma escola municipal de uma cidade de pequeno porte, funcionando em dois turnos, matutino e vespertino. Está localizada em um bairro um pouco distante do centro da cidade e por isso é considerada uma escola de periferia.

A escola possui 800 alunos, uma média de 30 alunos por turma. E atende de 1º período ao 9º ano. As salas de aula são espaçosas, ventiladas e iluminadas. A escola também possui uma ampla sala para os professores, sala para as coordenadoras com xerox e internet. A biblioteca é bastante organizada e equipada com mesas de estudo e um computador com internet para que os alunos possam fazer suas pesquisas. Possui uma secretaria e uma sala para o gestor não muito espaçosa, uma quadra coberta, um parque, pátio coberto, sala de vídeo e uma sala de informática com 20 computadores que os professores podem utilizar em suas aulas. Também são oferecidas aulas de informática para alunos e professores no contra turno de suas aulas. É uma escola bem conservada e limpa. Em suma, tem uma ótima estrutura física.

2.3.2. OS ALUNOS

No bairro, convivem moradores de classe social menos favorecida. A escola também atende às crianças e aos jovens de um bairro próximo menos favorecido ainda. De um modo geral, os alunos dessa escola são moradores do bairro em que ela está localizada, vêm de bairros próximos ou são procedentes da zona rural.

2.3.3. OS PARTICIPANTES

Três turmas de 8º ano participaram desta pesquisa, sendo duas no período matutino e uma no vespertino. Foram escolhidas as turmas de 8º ano porque eram turmas com professores diferentes para a disciplina de língua inglesa. Sendo assim, três professoras participaram desta pesquisa, sendo que duas ocupam cargo efetivo e uma é de “contrato especial”, que é renovado a cada ano. Todas as três professoras atuam no ensino fundamental de 6º ao 9º ano, nos períodos matutinos e vespertinos, com uma carga horária de 40h semanais. A disciplina de inglês possui uma carga horária de duas aulas semanais por série, com aula de duração de 50 minutos.

2.4. PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Neste estudo, contamos com a participação de três professoras da rede pública municipal, licenciadas pela universidade estadual, localizada na cidade onde se realizou a pesquisa. Todas as três professoras foram colegas de estudo ou de trabalho da pesquisadora, que trabalha nesta escola há 16 anos e conhece a realidade deste contexto que está sendo pesquisado, por isso, assim que tomaram conhecimento do tópico da pesquisa e foram convidadas a participar, aceitaram com prontidão e disponibilidade. Um termo de consentimento de participação da pesquisa foi assinado pelas professoras.

A seguir, discorrerei com mais detalhes sobre o perfil profissional de cada participante, buscando revelar alguns traços de sua identidade profissional e focar alguns momentos de sua história enquanto aprendiz de língua inglesa. O perfil de cada professor foi delineado com base em informações dadas pelos próprios professores nas conversas informais que antecederam a coleta de dados.

2.4.1. PROFESSORA 1

A professora P1 é licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), que cursou no período de 1990 à 1994. Fez especialização em Literatura Brasileira e Língua Portuguesa nos anos de 1995 a 1998. No período de 1995 à 2002, formou-se em língua inglesa em institutos de línguas. É professora da rede municipal efetiva no ensino fundamental há 15 anos e também na rede estadual há 10 anos, sendo também efetiva. Possui carga horária de 40h nas duas redes de ensino.

Apesar da longa trajetória de ensino de inglês na escola pública, a professora P1 diz que o material didático disponível não é adequado ao nível dos alunos nem às condições da sala de aula que, além de numerosa, é muito heterogênea, o que dificulta o trabalho.

Ela demonstrou muito interesse na proposta desenvolvida por essa pesquisa e se reconhece apaixonada pelo seu trabalho, mas queixa-se da falta de tempo para investir mais em suas aulas.

Recentemente, resolveu dar ênfase à sua formação e foi aprovada em uma instituição pública para cursar o mestrado em Linguística Aplicada. Ela avalia suas habilidades linguísticas no idioma de falar, ler, ouvir e escrever, como boa.

2.4.2. PROFESSORA 2

A professora P2 tem formação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UEG), tendo terminado o curso no ano de 2008. Estudou a língua inglesa também em institutos de línguas de 2002 a 2008. Possui contrato do tipo “especial” com o município, desde janeiro de 2009. Trabalha na rede municipal e em um instituto de línguas. Na rede municipal possui carga horária de 40h e no instituto de línguas, de 30h semanais.

A professora tem uma pequena experiência em ensino de inglês, já que é recém-formada. Sua experiência como professora de um instituto de idiomas parece nortear sua prática. Ela ingressou na rede pública municipal em 2009 e observa que ainda é curto o prazo que está trabalhando naquela escola para poder experimentar uma realização semelhante à que vivencia no instituto de idiomas, já que, nessa escola, ela já trabalha há três anos. Parece um pouco descrente com a aprendizagem do inglês na rede pública de ensino.

Ela não demonstrou muita abertura para mudanças em suas aulas. Devido à falta de tempo e à pouca experiência que tem, parece insegura com inovações.

Sobre suas habilidades linguísticas enquanto professora de inglês, considera falar, ouvir, ler e escrever muito bem, em inglês.

2.4.3. PROFESSORA 3

Começou na educação em 1994, como professora leiga de Educação Física. Em 1996, ingressou no curso de Biologia na Universidade Estadual de Goiás. Neste mesmo ano, foi transferida para Educação Infantil, onde permaneceu durante 5 anos. Deixou a escola para morar em Londres, onde despertou o interesse e a necessidade de aprender a língua inglesa, procurando, então, uma escola. Morou em Londres por 6 anos. Logo ao regressar ao Brasil, começou a ministrar aulas em um instituto de línguas. Prestou um concurso do município, em 2007, para área de sua formação, e se tornou professora efetiva. Desde que iniciou sua carreira no município, dá aulas das duas disciplinas, biologia e inglês.

Esta professora parece muito dinâmica no sentido de sempre estar procurando inovar suas aulas. Apesar de dar aulas em duas escolas, sempre se organiza para planejar as aulas e buscar novidades.

Ela considera suas habilidades linguísticas de falar, ler, ouvir e escrever a língua inglesa como muito boas. Deseja ter a oportunidade de desenvolver um projeto na escola sobre a importância que o inglês pode ter na vida das pessoas.

2.5. PERFIL DOS ALUNOS

Neste estudo, contamos com a participação de três turmas do 8º ano do ensino fundamental, sendo que duas são do período matutino e uma do vespertino. As turmas foram previamente selecionadas por serem as únicas que possuíam professores diferentes para essa disciplina. O número total de alunos que participaram das aulas com a utilização das sequências didáticas foram 75, sendo que 30 destes participaram das entrevistas e 41 fizeram a distribuição Q. Todos os alunos se encontravam devidamente matriculados na escola e foram autorizados pelos pais, que assinaram o termo de consentimento, a participar dessa pesquisa.

Os alunos são moradores do bairro onde fica localizada a escola, ou de bairros próximos e, em alguns casos, da zona rural. A faixa etária dos alunos participantes varia de 12 a 14 anos. De um modo geral, os alunos são oriundos de famílias pouco favorecidas economicamente e a escolaridade dos pais alcança, em grande maioria, apenas o ensino fundamental.

Vale ressaltar que todos esses alunos iniciaram a aprendizagem de inglês no 6º ano.

Na seção seguinte apresentamos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados usados neste estudo.

2.6. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a elaboração das sequências didáticas foram realizados muitos encontros, que chamávamos de “sessões colaborativas”: encontros das três professoras pesquisadas, com a participação da pesquisadora para o estudo e busca de embasamento teórico e orientação sobre a preparação das sequências didáticas que seriam utilizadas por elas. Essas sessões colaborativas aconteciam às sextas-feiras, após o horário de aula das professoras, na própria escola, de quinze em quinze dias, no período de maio a junho de 2009.

Diferentes instrumentos para a coleta de dados foram usados nesta pesquisa. Estudos com diferentes métodos de coleta são necessários para possibilitar uma visão mais completa do fenômeno investigado. Desse modo, com o objetivo de realizar esta pesquisa com base em uma abordagem contextual e tendo em mente as perguntas de pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

Observação de aulas, com filmagens e notas de campo feitas pela pesquisadora, com o intuito de observar como seria a realização das sequências didáticas, o contexto da sala de aula, o envolvimento dos alunos e do professor e avaliação do processo, buscando evidências que fortalecessem o estudo. A realização das sequências didáticas com a observação das aulas e as filmagens aconteceram no período de agosto a dezembro de 2009.

Entrevistas semi-estruturadas (Anexo VII) individuais foram realizadas com as três professoras participantes e dez alunos de cada 8º ano, alunos estes indicados pelos professores, seguindo o critério de comprometimento e interesse desses alunos pelos estudos. Essas entrevistas foram realizadas com o objetivo de elaboração do “universo de ideias”, que seria utilizado para realização da “Amostra Q”. Nessas entrevistas, alunos e professores puderam dar suas opiniões sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa no seu contexto de ensino. As entrevistas foram realizadas em novembro de 2009.

A amostra emergiu de uma seleção estruturada e foi montada de forma sistemática, a partir da identificação de categorias de significado. Essas categorias emergiram a partir da análise das entrevistas. Foram levantadas, inicialmente, 63 assertivas, mas procurando uma amostra equilibrada, estruturada e representativa do universo de ideias do grupo de participantes, reduzi para 58 o número de assertivas constituintes da Amostra Q (Anexo I). As 58 assertivas que formaram a amostra Q foram estruturadas em cinco categorias: papel do aluno, o ensino e aprendizagem de LI, papel do professor, material didático e as SD e os gêneros textuais.

A técnica de Distribuição Q foi utilizada da seguinte forma: os participantes leram um número de 58 assertivas, numeradas aleatoriamente e impressas em cartões (Anexo I) e as distribuíram em colunas ao longo de um contínuo com as expressões “concordo totalmente” em um extremo e “discordo totalmente” no outro. Assim, os participantes fizeram suas próprias interpretações das assertivas, as compararam e se posicionaram em termos de concordância, discordância e relevância. Desta forma, expressaram seus pontos de vista sobre o uso das sequências didáticas no ensino de inglês, lembrando que a Amostra Q foi formada a partir de suas próprias opiniões e pontos de vista, expressos na entrevista. A aplicação do instrumento de “Distribuição Q” aconteceu na própria escola, no mês de abril de 2010.

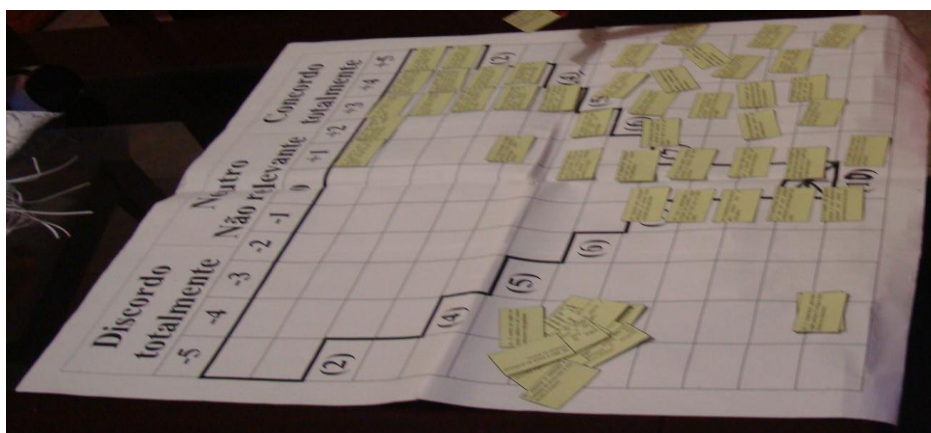


Figura 1: Processo de distribuição

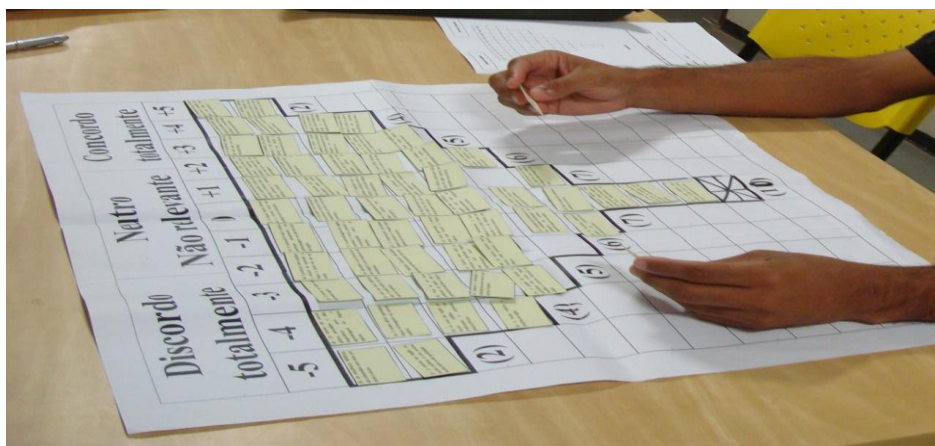


Figura 2: Processo de distribuição

O consentimento para que os alunos participassem do estudo (Anexo III) já havia sido dado pelos pais ao assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido. Utilizamos a sala dos professores para a coleta junto aos professores de inglês daquela instituição de ensino e a biblioteca para o procedimento junto aos alunos.

Cada participante recebeu um quadro contendo as sete colunas, confeccionado em tamanho 0,60 X 0,60 em cartolina; e um envelope contendo 58 assertivas impressas em cartões de tamanho 3x5cm, as instruções (Anexo II) detalhadas por escrito sobre como proceder para realizarem a distribuição dos itens sobre o quadro; e o gabarito (Anexo IV), com campos para a identificação do participante, escola e data.

Não houve problemas no entendimento das instruções tampouco das afirmativas, mas a pesquisadora acompanhou de perto todas as distribuições, para oferecer os esclarecimentos que se fizessem necessários trabalhando com grupos de 5 alunos por vez.

O tempo gasto pelos participantes para todo o processo de distribuição e transposição dos números dos itens para o gabarito foi de 50 a 60 minutos. O quadro de distribuição, em forma de tabuleiro de jogo, facilitou para os participantes a visualização do processo e a eventual reorganização dos cartões com as assertivas. Durante o processo os participantes foram

orientados a comparar as afirmações e mudar os cartões de lugar, se necessário, para melhor expor suas opiniões.

No momento de inserir os dados das distribuições dos participantes no programa *PQmethod*, para uma possível identificação posterior dos participantes, foi utilizado um código com letras e números para cada um deles. Sendo assim, foram identificados da seguinte forma - Sequência de letras: PP= professor participante da elaboração e utilização das SD em sala, P= professor, G= graduado na área, NG= não graduado na área, A= aluno, F= feminino, M= masculino, A= alto rendimento, B= baixo rendimento. Sequência de números: a 1ª sequência - a ordem em que as distribuições foram realizadas; 2ª sequência – 1= professor da rede municipal, 2= professor da rede estadual e 3= professor de centro de línguas.

Apresentamos, a seguir, os procedimentos usados para a análise e discussão dos dados deste estudo.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos os resultados da análise fatorial e a análise e discussão dos dados da pesquisa descrita neste estudo.

3.1. ANÁLISE FATORIAL

A análise fatorial identifica quantos grupos de opiniões similares existem e apresenta esses diferentes conjuntos de participantes. Mostra, então, padrões de relações entre variáveis, que são os próprios participantes; sendo assim, apresenta padrões de convergências entre os indivíduos, mostrando os diferentes grupos ou fatores. Cada fator é formado pelos participantes que mostraram distribuições similares em certo ponto e tiveram tendência a considerar e distribuir os itens de maneira parecida, indicando, portanto, semelhança de pontos de vistas e valores.

A análise realizada seguiu os seguintes passos:

- 1- Analisamos a distribuição prototípica (*“factor array”* cf. tabela), isto é, as distribuições que indicam os aspectos comuns de cada fator.
- 2- Fizemos também as comparações e contrastes gerais das distribuições prototípicas, o exame dos escores fatoriais (= média dos escores dados a uma assertiva por todos os participantes *associados com o fator*), que indicam aqueles *itens que diferenciam* um fator do outro.
- 3- Analisamos os itens de *consenso* que sugerem atitudes comuns aos participantes de *todos os fatores*, passo também muito importante para a interpretação dos resultados.

Após a análise dos dados, o programa estatístico extraiu três fatores. Também destacou os itens que distinguem fatores, onde houve divergência de opiniões entre os participantes, além dos itens de consenso.

Sendo assim, com o intuito de interpretar as opiniões e pontos de vistas dos participantes de cada fator, todos os itens significativos que caracterizam e distinguem fatores, tanto positivos quanto negativos, foram destacados e analisados separadamente para cada fator.

Apresentaremos agora o quadro geral da divisão dos fatores e seus respectivos participantes, identificados com x diante das cargas:

Factor Matrix with an X Indicating a Defining Sort Loadings			
QSORT	1	2	3
1 PP1G12	-0.0174	0.7175X	0.0750
2 PP2G13	0.0324	0.6262X	0.2863
3 PP3NG13	0.1926	0.4745X	0.1815
4 P4G1	0.4541X	0.0546	0.2585
5 P5G12	-0.0048	0.8803X	0.1461
6 P6NG123	0.2638	0.4583X	0.1819
7 P7NG12	0.3129	0.7661X	0.1756
8 P8G2	0.0166	0.6690X	0.0754
9 P9G1	0.2009	0.7017X	0.0441
10 P10G12	-0.2042	0.8654X	0.0549
11 P11G2	-0.0475	0.5783X	0.1528
12 P12G1	0.2736	0.6387X	0.2060
13 AFA13	0.6961X	0.4121X	0.2108
14 AFA14	0.3813	0.2355	0.5365X
15 AFA15	0.4727X	0.3748	0.2550
16 AFA16	0.7569X	0.0545	0.0611
17 AFA17	0.6337X	0.1944	0.1492
18 AFA18	0.5615X	0.1702	0.3657
19 AFA19	0.6609X	0.1966	0.2068
20 AFA20	0.3988X	0.2796	0.5660X
21 AFB21	0.6747X	0.1697	0.4965X
22 AFB22	0.3198X	0.0075	0.0842
23 AFB23	0.2173	0.3037	0.4225X
24 AFB24	0.5822X	-0.0435	0.2281
25 AFB25	0.0754	0.1825	0.4864X
26 AFB26	0.0362	0.3882X	0.2412
27 AFB27	0.6123X	-0.0564	0.2087
28 AFB28	0.5921X	0.1955	0.1584
29 AFB29	0.2774	0.3763X	0.0178
30 AFB30	0.5978X	0.2563	0.1312
31 AFB31	0.5137X	0.1306	0.1495
32 AFB32	0.5033X	0.2370	0.0512
33 AFB33	0.4938X	0.2920	0.5931X
34 AFB34	0.4107X	0.1053	0.4602X
35 AFB35	0.3003X	0.0713	0.0764
36 AFB36	0.4658X	0.0084	0.0927
37 AMA37	0.2405	0.2560	0.4684X
38 AMA38	0.6648X	0.1552	0.1228
39 AMA39	0.4845X	0.1062	0.5502X
40 AMA40	0.6589X	-0.0037	0.4401X
41 AMA41	-0.0328	0.1979	0.4042X
42 AMA42	0.3385	0.0085	0.5126X
43 AMA43	0.7936X	0.2051	0.2577
44 AMB44	0.4383X	0.4586X	0.2122
45 AMB45	0.1786	0.2794	-0.0568
46 AMB46	0.1921	0.2506	0.0847
47 AMB47	0.4973X	0.2078	0.4638X
48 AMB48	0.5870X	0.2421	0.3032
49 AMB49	0.5287X	-0.1312	0.3564
50 AMB50	0.3501	0.1211	0.5940X
51 AMB51	0.1490	0.3624X	0.1562
52 AMB52	0.3774X	0.0652	0.3914X
53 AMB53	0.3393	0.2139	0.4064X

Quadro 2: Matriz Fatorial.

Apresentamos a seguir as distribuições modelos de cada fator.

3.2. DISTRIBUIÇÕES MODELOS DOS FATORES

O quadro abaixo apresenta as 58 assertivas das distribuições modelos e as comparações dos escores de cada assertiva nos três fatores. Estas são a base para a identificação de questões consensuais e divergentes.

Factor Arrays					
No.	Statement	No.	1	2	3
1	A contribuição dos alunos na sala de aula poderia melhorar a	1	4	0	2
2	É importante aprender inglês porque é a língua mais falada n	2	-1	-2	3
3	O livro didático dá um suporte importante ao professor e dev	3	1	1	0
4	O desinteresse dos alunos pela matéria leva à indisciplina.	4	0	0	2
5	Os gêneros textuais, organizados em SD, possibilitam trabalh	5	0	5	0
6	As sequências didáticas possibilitam a interação dos alunos	6	0	4	1
7	Muitos alunos não valorizam a língua inglesa, então como ele	7	0	-2	2
8	Geralmente o livro didático é a única fonte de consulta e de	8	-2	-3	-3
9	Fazer dinâmicas nas aulas de inglês faz com que os alunos go	9	5	0	5
10	São fatores que ajudam o aluno a aprender: a força de vontade	10	3	2	4
11	Para aprender, o aluno tem que 'amar' a língua inglesa.	11	-3	-2	-1
12	O trabalho com gêneros textuais, é uma alternativa possível	12	1	3	0
13	É muito importante que o professor tenha consciência e adapt	13	0	4	3
14	Os gêneros textuais são ótimos para ensinar o aluno a reconh	14	1	4	-1
15	Uma sequência didática ensina os alunos um gênero textual co	15	1	2	1
16	É muito difícil aprender língua estrangeira na escola públic	16	-3	-3	-4
17	A aprendizagem de inglês estimula e torna possível a comunic	17	2	-1	4
18	Muitos professores dão aula de inglês apenas para completar	18	-3	1	-2
19	O papel do professor é o de mediador/facilitador no processo	19	-1	5	-1
20	O uso de SD pode facilitar o efetivo aprendizado e uso de ca	20	1	3	1
21	O ensino de inglês na escola pública é um ensino muito bom e	21	4	-4	0
22	Aprender uma língua estrangeira pode ajudar bastante para a	22	4	0	4
23	Facilita a aprendizagem o fato das SDs serem atividades liga	23	0	2	0
24	É necessário que o aluno participe ativamente da aprendizagem	24	3	2	2
25	O professor tem dificuldade e lhe falta tempo para elaborar	25	-5	-2	-4
26	Usar um livro didático ruim é ainda melhor do que não usar n	26	-1	-3	-3
27	Um papel muito importante do professor é mostrar o valor, a	27	2	1	1
28	É preciso ter dom para aprender inglês.	28	-5	-4	-4
29	Os materiais didáticos devem ser visualmente atraentes/bonit	29	-4	-1	-2
30	As sequências didáticas são elaboradas sem levar em conta o	30	-3	-5	-3
31	Adequar o conteúdo à realidade do aluno com o uso de SDs é i	31	-2	-4	-2
32	A língua inglesa deveria ter o mesmo status que qualquer out	32	0	2	3
33	Planejando uma SD que condiz com a realidade dos alunos eles	33	1	4	2
34	Aprender a se comunicar em inglês é uma exigência da socieda	34	-2	-1	-1
35	O papel do aluno é participar das aulas, fazer tarefas e pre	35	5	-1	3
36	Para ser um bom professor de inglês, não é necessário falar	36	-4	-4	-5
37	A escolha do material didático, muitas vezes, não é pela qua	37	-2	0	-3
38	Não é papel do professor motivar os alunos.	38	-4	-5	-5
39	Os livros didáticos devem trazer temas dentro da realidade d	39	-1	1	0
40	Muitos alunos estudam apenas para passar de ano.	40	-1	0	-2
41	É com base no conhecimento do aluno que o professor encaminh	41	1	2	0
42	Quando tem atividades diferentes os alunos ficam curiosos pa	42	3	1	1
43	As sequências didáticas são boas para um ensino mais signifi	43	2	3	0
44	Usando outros recursos, além do livro didático, o professor	44	2	3	1
45	É muito difícil trabalhar quando os alunos não têm material.	45	0	-1	-1
46	O material didático usado na sala de aula é um dos principai	46	0	-1	2
47	O livro didático não garante o ensino e aprendizagem de qual	47	-3	0	-3
48	Os alunos acham que nunca irão precisar dessa língua.	48	-2	-2	-4
49	Os alunos da escola pública percebem e dão importância para	49	0	-3	0
50	As aulas de inglês em escola pública são tradicionais e, por	50	-4	-1	-2
51	Um bom professor é aquele que tem um relacionamento amigável	51	4	-2	4
52	Quanto mais cedo se começar a aprender inglês, mais fácil se	52	2	1	3
53	O livro didático não tem tudo que se precisa para atender as	53	-1	1	-1
54	A escola valoriza a disciplina de inglês.	54	3	-3	1
55	O livro didático nem sempre condiz com o nível, com a realid	55	-1	0	-2
56	Com a globalização o mercado de trabalho exige cada vez mais	56	2	0	5
57	É importante que o professor conheça primeiro a escola e a t	57	-2	3	-1
58	O professor deve explicar o porquê de aprender a língua e co	58	3	0	0

Quadro 3: Distribuições modelos dos fatores.

3.3. CATEGORIAS DESCRITIVAS

A partir da análise dos escores dos fatores, i. e. dos escores para cada afirmativa, e das comparações entre os fatores, obtivemos as categorias descritivas, provisoriamente denominadas Fator 1, Fator 2 e Fator 3. Os participantes dos três grupos apresentam carga fatorial acima de 0,35⁹ e, portanto, são agrupados de acordo com a carga fatorial de maior significância.

FATOR 1 (29 participantes, sendo 1 professor e 28 alunos)

FATOR 2 (16 participantes, sendo 11 professores e 5 alunos)

FATOR 3 (16 participantes, sendo todos alunos)

Observe que, entre os 53 participantes, 10 participantes são “*mixed loaders*”, ou seja, indivíduos prototípicos com cargas mistas, ou ainda, que compartilham idéias com os participantes de outro fator. Dois obtiveram cargas significativas nos Fatores 1 e 2 e oito nos fatores 1 e 3.

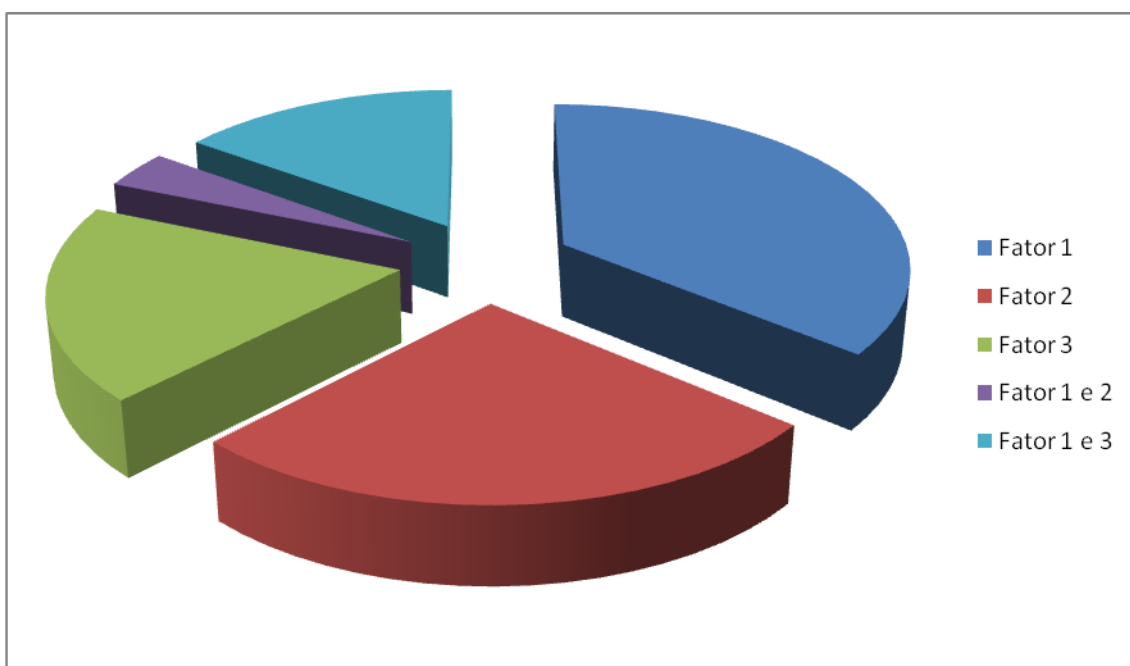


Gráfico 1 representativo dos participantes nos fatores

⁹ 0,35 é a carga significativa gerada pelo QMethod Program (PQMethod 2.10) para a identificação dos grupos deste estudo em questão.

3.4. ITENS DE CONSENSO

As assertivas que não definiram nenhum fator em particular (sem diferenças significativas) sugerem atitudes comuns aos três fatores, podendo, no entanto, ser, em grande parte, simbólicas, indicando consenso apenas no sentido de que seus significados não geram controvérsias. Apresentamos no quadro a seguir, as 13 assertivas em relação às quais há convergências de pontos de vistas, destacando aquelas de escores mais altos.

O ensino e aprendizagem de inglês.			
28 É preciso ter dom para aprender inglês.	-5	-4	-4
16 É muito difícil aprender língua estrangeira na escola pública.	-3	-3	-4
34 Aprender a se comunicar em inglês é uma exigência da sociedade.	-2	-1	-1
Papel do professor.			
38 Não é papel do professor motivar os alunos.	-4	-5	-5
36 Para ser um bom professor de inglês, não é necessário falar bem a língua.	-4	-4	-5
27 Um papel muito importante do professor é mostrar o valor, a importância, ou seja, o seu amor pela língua.	2	1	1
41 É com base no conhecimento do aluno que o professor encaminha as atividades e busca fazer com que esse aluno melhore sua aprendizagem.	1	2	0
Papel do aluno.			
24 É necessário que o aluno participe ativamente da aprendizagem na sala de aula de inglês.	3	2	2
40 Muitos alunos estudam apenas para passar de ano.	-1	0	-2
4 O desinteresse dos alunos pela matéria leva à indisciplina.	0	0	2
Material Didático.			
8 Geralmente o livro didático é a única fonte de consulta e de leitura dos professores e alunos.	-2	-3	-3
3 O livro didático dá um suporte importante ao professor e deve ser usado como apoio.	1	1	0
As SDs e os gêneros textuais.			
15 Uma sequência didática ensina os alunos um gênero textual com atividades diversificadas, passo a passo.	1	2	1

Quadro 4: Assertivas de consenso entre F1, F2 e F3

3.5. DISCUSSÃO DOS ITENS DE CONSENSO

Analisando os principais aspectos consensuais, as opiniões dos três fatores convergem em relação a 13 itens, principalmente naqueles que se referem a papel do professor de inglês em sala de aula, valorizando características do professor como boa pronúncia, motivação, valorização da língua alvo e o reconhecimento, por parte do professor, das necessidades específicas dos alunos (28, 16, 38, 36)¹⁰. Podemos confirmar isto no excerto da entrevista de uma professora:

PP1G12 – Então como alguns não valorizam (a língua alvo) é claro que tem aqueles que gostam, tem habilidades e que eu acho que é um papel muito importante do professor olhar isso, mostrando o valor, a importância, ou o seu amor pela língua. Acho que o professor passando isso pro aluno ele vai ter um maior reconhecimento, ele vai valorizar mais a língua.

Em nosso entendimento fica clara por parte dos participantes deste estudo, a relevância que as atitudes do professor em sala de aula possuem para que a aprendizagem de LI aconteça. Parece-nos que, para estes participantes, para o professor atingir seus objetivos precisará dispor de certas habilidades que, segundo eles, fazem parte do papel de um “bom” professor.

Há um consenso significativo também em relação à necessidade de aprender inglês nos dias atuais, o que não é entendido como uma exigência social (34). Não consideram difícil a tarefa de aprender inglês em uma escola pública e concordam, também que, a capacidade de aprender a língua estrangeira independe do fator “dom” (16, 28). Como podemos confirmar no depoimento de uma professora, quando perguntamos o que ajuda o aluno a aprender:

PP1G12 – Eu acredito muito que seja a boa vontade, a habilidade, ...mas o aluno também gostar de inglês.

¹⁰ Os números correspondem à numeração das assertivas comentadas de acordo com a Amostra Q.

Em nosso entendimento, para estes participantes, qualquer aluno tem a capacidade de aprender uma língua estrangeira, independente de ter ou não “dom”; mas reconhecem a importância do aluno ter “vontade” e “querer” aprender, ou seja, ser agente no processo de aprendizagem.

Os pontos de vistas dos participantes também convergem significativamente no que diz respeito ao papel do aluno em sala de aula: avaliam como importante o comportamento, a participação e o interesse dele na aprendizagem da LI (24, 40, 4). Vejamos algumas respostas dos participantes quando perguntados sobre o papel do aluno na sala de aula de LI:

AFA16 - cooperar com o professor.

AMB44 – participar de tudo.

AMA38 – prestar atenção nas aulas.

Entendemos que, para eles, o comportamento do aluno pode ser um diferencial para o sucesso do ensino-aprendizagem de LI, e o aluno divide a responsabilidade do seu êxito com o professor e a escola em que estuda.

Alguns pontos de vista sobre os materiais didáticos também foram consensuais. O livro didático é considerado um apoio muito importante, não sendo este o único material usado na sala de aula pelos professores, juntamente com a eficácia do uso de uma SD para a aprendizagem de um gênero textual. Como podemos confirmar no excerto da entrevista de um professor abaixo:

PP1G12 – Muitos (professores) se fixam apenas nos livros didáticos não usando outros recursos, não se utilizando de outros materiais. Então isso assim é ruim porque como eu já falei não tem um livro ideal né. Então tem aquele que pode se aproximar, ser um pouco melhor, mas se o professor só fica ali é... o conhecimento do aluno fica defasado, às vezes o livro não contempla a realidade do aluno. Então se o professor só segue um livro X e deixam outros recursos que poderia facilitar muito mais a aprendizagem dos alunos, isso é prejuízo para o aluno.

Podemos inferir, a partir do consenso nestas assertivas, que os participantes valorizam o uso do livro didático utilizado, mas reconhecem a falta

de outros recursos para atender a realidade do contexto trabalhado e vêem nas SD e nos gêneros textuais uma possibilidade para sanar estas dificuldades e trabalhar dentro da realidade de cada professor (3, 8, 15).

A seguir, discutiremos a perspectiva do fator 1.

3.6. FATOR 1 – “Os Otimistas”

No quadro de respondentes abaixo se pode notar que, dos 53 participantes, 29 são respondentes prototípicos e constituem o Fator 1. Correspondem aos seguintes participantes:

1- P4G1	Professora	0.4541
2- AFA13*	Aluna	0.6961
3- AFA15	Aluna	0.4727
4- AFA16	Aluna	0.7569
5- AFA17	Aluna	0.6337
6- AFA18	Aluna	0.5615
7- AFA19	Aluna	0.6609
8- AFA20*	Aluna	0.3988
9- AFB21*	Aluna	0.6747
10- AFB22	Aluna	0.3198
11- AFB24	Aluna	0.5822
12- AFB27	Aluna	0.6123
13- AFB28	Aluna	0.5921
14- AFB30	Aluna	0.5978
15- AFB31	Aluna	0.5137
16- AFB32	Aluna	0.5033
17- AFB33*	Aluna	0.4938
18- AFB34*	Aluna	0.4107
19- AFB35	Aluna	0.3003
20- AFB36	Aluna	0.4658
21- AMA38	Aluno	0.6648
22- AMA39*	Aluno	0.4845
23- AMA40*	Aluno	0.6589
24- AMA43	Aluno	0.7936
25- AMB44*	Aluno	0.4383
26- AMB47*	Aluno	0.4973
27- AMB48	Aluno	0.5870
28- AMB49	Aluno	0.5287
29- AMB52*	Aluno	0.3774

Quadro 5: Participantes que definem o Fator 1

Neste fator, temos uma professora, 19 alunas e 9 alunos.

Dez dos participantes, identificados com *, apresentaram cargas significativas nos fatores 1 - 2 e 1 - 3, sendo tipos mistos (“*mixed loaders*”), ou seja, podem estar numa posição ambígua ou compartilhando pontos de vista típicos dos indivíduos que compõem os dois fatores.

As assertivas de escores mais elevados que definem o fator e que serão analisadas em nosso recorte dos dados são as seguintes:

Nº	Statements	F1
9	Fazer dinâmicas nas aulas de inglês faz com que os alunos gostem das aulas.	5
35	O papel do aluno, participar das aulas, fazer tarefas e prestar atenção nas aulas.	5
22	Aprender uma língua estrangeira pode ajudar bastante para a formação do aluno.	4
51	Um bom professor é aquele que tem um relacionamento amigável com seus alunos.	4
21	O ensino de inglês na escola pública é um ensino muito bom e de qualidade.	4
1	A contribuição dos alunos na sala de aula poderia melhorar a aprendizagem nas aulas.	4
10	São fatores que ajudam o aluno a aprender: a força de vontade e interesse dele, o bom professor, o material didático e a escola.	3
24	É necessário que o aluno participe ativamente da aprendizagem na sala de aula de inglês.	3
42	Quando tem atividades diferentes os alunos ficam curiosos para aprender.	3
58	O professor deve explicar o porquê de aprender a língua e como ela vai ser usada.	3
16	É muito difícil aprender língua estrangeira na escola pública.	-3
11	Para aprender, o aluno tem que ‘amar’ a língua inglesa.	-3
30	As sequências didáticas são elaboradas sem levar em conta o aluno.	-3
18	Muitos professores dão aula de inglês apenas para completar carga horária.	-3
50	As aulas de inglês em escola pública são tradicionais e, portanto, pouco eficazes.	-4
29	Os materiais didáticos devem ser visualmente atraentes/bonitos.	-4
36	Para ser um bom professor de inglês, não é necessário falar bem a língua.	-4

38	Não é papel do professor motivar os alunos.	-4
28	É preciso ter dom para aprender inglês.	-5
25	O professor tem dificuldade e lhe falta tempo para elaborar seu próprio material didático.	-5

Quadro 6: Assertivas que definem o Fator 1

As falas dos participantes giram em torno dos seguintes temas: o professor, aspectos metodológicos de ensino, os alunos e o ensino de inglês na escola pública. Por isso, apresentaremos o discurso¹¹ do fator, abordando cada um destes temas.

O PROFESSOR:

Estes participantes entendem que o professor tem tempo e a capacidade para elaborar seu próprio material didático e não creem que ele dê aulas de Inglês apenas para completar carga horária (25, 18). Ele deve saber falar bem a LE, motivar os alunos e ter um relacionamento amigável com os mesmos (36, 51).

ASPECTOS METODOLÓGICOS:

Acreditam que fazer dinâmicas faz com que os alunos gostem das aulas e que atividades diferentes tornam os alunos curiosos para aprender (9, 42). Para eles, as sequências didáticas trabalhadas foram elaboradas levando em conta o aluno (30).

Não atribuem importância ao aspecto visual da apresentação dos materiais didáticos utilizados e acreditam que é importante esclarecer o porquê de aprender inglês e como a língua vai ser usada por eles (29, 58).

OS ALUNOS:

Para este grupo de participantes, a contribuição do aluno na sala de aula poderia melhorar a aprendizagem e ele deve participar ativamente, fazer

¹¹ O sentido do termo “discurso” é exposição metódica sobre certo assunto, arrazoado. Sentido do dicionário Aurélio (2001, pg. 239).

tarefas, prestar atenção nas aulas (1, 24, 35). Aprender uma LE em muito contribui para a formação do aluno (22). Discordam enfaticamente que seja necessário ter dom para aprender inglês tampouco que o aluno tenha que “amar” a LE pra aprendê-la (28, 11).

O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:

Os participantes neste fator acreditam que o ensino de inglês na escola pública é muito bom, de boa qualidade (21). Discordam que as aulas sejam tradicionais e, portanto, pouco eficazes. Não acham que seja difícil aprender a língua estrangeira naquele contexto (50, 16).

Enfim, acreditam que, além da força de vontade e interesse do aluno, de um bom professor e materiais didáticos, a escola é um dos fatores que ajudam o aluno a aprender (10).

Diversos aspectos que emergiram neste fator têm sido investigados por pesquisadores da área de LA, sendo que alguns corroboram os dados e outros os contradizem.

O papel do professor é um dos primeiros fatores apontados por este grupo de participantes para que a aprendizagem aconteça. Eles concordam que as estratégias, a metodologia usada e o relacionamento do professor com os alunos é um fator determinante para o ensino e aprendizagem de língua inglesa (9, 51, 58). Alguns alunos relataram nas entrevistas esta opinião, quando perguntados sobre o papel do professor.

AFA13- Motivar o aluno, planejar aulas diferentes, trazer novidades pra sala de aula.

AFA16 – ...dar aulas diferentes que prendam a atenção do aluno.

Ao afirmarem que o professor deve ministrar *aulas diferentes*, que *prendam a atenção do aluno*, nos parece que esses alunos acreditam que a metodologia e as estratégias usadas por ele podem contribuir para a aprendizagem ou não da LI. Sant’anna e Sant’anna (2004, p. 9-10) afirmam que o professor necessita tornar suas aulas estimulantes, fazendo com que os alunos sintam enorme desejo de aprender. Segundo tais pesquisadores, para

atingir este objetivo, o professor precisará estimular os sentidos do aprendiz, de forma com que este se sinta totalmente envolvido no processo de aprendizagem. Na oportunidade, também ressalta que a participação meramente passiva do aprendiz em sala de aula bloqueia desenvolvimentos individuais, psicológicos, sociais e culturais. Para uma busca eficaz do conhecimento faz-se necessário o envolvimento dinâmico e interativo dos alunos, priorizando sempre suas respectivas capacidades produtivas.

Vejamos os excertos de entrevistas abaixo, ainda respondendo à pergunta sobre o papel do professor na sala de aula.

AFA17- é o de ensinar, correr atrás dos alunos, ver porque está faltando.

AMA43- dar uma boa aula.

AMA38- ajudar os alunos com mais dificuldades.

AFB21- conseguir fazer com que todos aprendam.

Podemos notar pelas falas dos alunos que, para eles, a responsabilidade pela aprendizagem na sala de aula fica restrita ao professor, ficando a cargo deste *fazer com que todos aprendam*, sanar os problemas dos alunos com dificuldades e procurar com *uma boa aula* resolver todos os problemas de aprendizagem da sala. Parece-nos que, para esses alunos, a aprendizagem e o sucesso dos alunos são um termômetro para saber se o professor deu uma boa aula. Esta atitude é parte integrante e fundamental do papel do educador, assim como argumenta Souza (2003, p.199), ao mencionar que o educador é “aquele que auxilia o aluno a descobrir suas potencialidades, que o ajuda no conhecer-se como ser de ação, com a possibilidade de transformar e construir”.

A importância do papel do professor, para estes participantes, fica clara também quando discordam da assertiva (38) relativa ao papel do professor na motivação dos alunos e na preparação do material por parte dos professores (25). Podemos notar isso nos excertos de entrevista abaixo:

AFA13- É o de motivar, planejar aulas diferentes, trazer novidades para a sala de aula.

AMA40- É dar motivação para que os alunos aprendam.

A opinião dos alunos revela que acreditam que a motivação estimulada pelo professor pode ser um diferencial para o sucesso da aprendizagem na sala de aula de LI. Outros estudos (BASSO, 2006; COELHO, 2006) também confirmam dados levantados como ser papel do professor preparar as aulas e conhecer técnicas de ensino, bem como motivar o aluno. Para eles a motivação é um aspecto importante no ensino de língua inglesa e a preparação pode auxiliar o professor a prever diferentes situações em sala de aula, otimizando o ensino e sendo um diferencial no sucesso da aprendizagem da língua inglesa.

Para esse grupo de participantes, um professor, para alcançar êxito nas aulas de língua inglesa, precisa falar bem a língua alvo (36), o que vemos no estudo de Garbuio (2006), que indica que o bom professor sabe a língua, domina a gramática, tem bom vocabulário e pronúncia. Os participantes deste fator não demonstram preocupação com o desenvolvimento da competência linguística dos alunos; como já foi visto, priorizam outras competências na sala de aula.

Os participantes típicos deste fator destacam a atitude participativa, esforçada e interessada do aluno na sala de aula como sendo de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa (35, 1, 10, 42, 24,11). Como podemos perceber quando perguntamos qual deveria ser o papel dos alunos no ensino-aprendizagem da LI:

AFA13 - participar das aulas, fazer tarefas, prestar atenção.

AMA43 - ter um bom comportamento.

AFB27 - os alunos têm que contribuir com o silêncio e assim a professora consegue fazer com que todos aprendam, se os alunos participarem da aula fica mais fácil e a compreensão é melhor.

Podemos inferir pelos relatos nas entrevistas e escolhas das assertivas que esse grupo de participantes sabe e reconhece a importância do bom comportamento, da participação e envolvimento do aluno durante a aula para o

sucesso do ensino-aprendizagem de LI. Para Moita Lopes (2003), é fundamental que o aprendiz se envolva no discurso e nos significados construídos naquela língua, com o objetivo de pensar os referidos significados em relação ao mundo no qual ele vive. Aprender uma nova língua é tornar-se capaz de envolver-se em posicionamentos discursivos que os discursos ao qual o aprendiz é exposto em tal língua venham possibilitar. Vale lembrar a opinião de Allwright, citada por Bohn (1988), que alerta sobre o fato de que o professor somente conseguirá ensinar por “consentimento do aluno”. Portanto, o papel do aluno, por mais acomodado que ele seja, é ainda crucial, reconhecendo o papel essencial que ele deve desempenhar na sua própria aprendizagem.

Outro ponto relevante para este grupo de participantes é sobre o ensino de inglês na escola pública (21,16, 50), que acreditam ser o lugar ideal para se aprender LI e que proporciona as condições necessárias para um ensino e uma aprendizagem satisfatórias, o que podemos conferir nos relatos abaixo quando perguntados sobre a opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública:

AMA40 - apesar de ser escola pública ensina muito bem o inglês.

AMA38 – um ensino muito bom e tem qualidade.

AFB19 – eu acho ótimo, para mim as escolas particulares e as escolas públicas têm um ensino igual.

Em nosso entendimento, estes participantes são extremamente otimistas quanto ao ensino de inglês nas escolas públicas. Parece-nos que, para eles, tudo está funcionando bem, os professores são excelentes, o material é adequado, assim como a estrutura da escola, com aulas interessantes e eficazes, sendo o ensino bom e *de qualidade*. Este posicionamento não corrobora com o estudo de Oliveira e Mota (2003) e tampouco o de Basso (2006), que revelam certo descrédito e/ou descaso com o ensino de LE na escola pública.

Quando discordam da assertiva (28), demonstram que acreditam que para uma pessoa aprender a LI, é preciso que se esforce e se dedique ao aprendizado, não há expectativa de um dom especial. Opinião contrária ao estudo de Moreira (2000), no qual a falta de aptidão do aluno foi apontada como causa do fracasso na aprendizagem.

Demonstram também acreditar ser irrelevante o tipo de apresentação gráfica do material didático usado nas aulas de LI (29), como pode ser constatado no relato de um professor quando perguntado sobre alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola em que trabalha:

P4G1 – única coisa assim que eu acho mais difícil é quando os alunos não dispõem de material, porque ficam ociosos, estando ociosos poderão atrapalhar, embora a gente trabalhe com outros recursos, com outros materiais como eu já falei, mas como eu também disse, o livro didático ele é um suporte para o professor, ele é um recurso muito importante. Então caso ele não tenha esse material, é onde dificulta pra gente trabalhar com ele.

Parece-nos que o material didático é de fundamental importância nas aulas de LI. Este grupo de participantes leva-nos a crer que o material didático comercial, independente de se mostrar adequado ou não para determinado contexto escolar, seria ainda melhor do que não usar nenhum, o que corrobora com o estudo de Coelho (2006), no qual os informantes também reconhecem a importância do papel do material didático na aprendizagem de LI.

Ao discordarem da assertiva (30), fica claro que entendem que com as SDs o professor consegue contemplar as dificuldades e necessidades do seu grupo de alunos, além de poder auxiliar os alunos a atingir seus objetivos. Podemos notar isso no relato de um professor quando perguntado sobre as dificuldades que encontrava ao ensinar inglês na escola em que trabalha:

P4G1- primeiramente o livro adotado porque é um livro que apesar de ser muito bom não está adequado para a realidade de nossos alunos. Acredito que no livro a gramática seja muito puxada pra eles.

No nosso entendimento esse grupo de participantes vê nas SD uma possibilidade de adequar o ensino à realidade do contexto escolar, sendo que

na maioria das vezes o livro ou material didático comercial utilizado, não contempla as especificidades e diversidades de uma turma. A esse respeito, Celani (2003) chama a atenção para a necessidade de o professor estabelecer uma prática mais realista e atentar mais para a reflexão sobre a razão do seu trabalho, dentro do contexto, considerando as necessidades e desejos do seu aluno e, a partir daí, estabelecer objetivos realistas, mais adequados à realidade vivida. Alinhamo-nos com os postulados da autora, pois quando adotamos uma prática mais realista, a nossa prática tem maior possibilidade de produção de sentido e, conseqüentemente, pode colaborar para com a formação integral dos nossos alunos e, inclusive, pode abrir espaço para uma abordagem mais humanista, capaz de facilitar o gerenciamento dos problemas da diversidade da sala de aula com maior conhecimento de causa.

Os participantes percebem o ambiente escolar como um espaço de formação que deve formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade, e o papel da LI nesse contexto ajuda nesta formação (22). Como podemos notar no relato abaixo:

P4G1 – Sabemos que, hoje, a língua inglesa é a mais falada e nossos alunos precisam estar inseridos nesse contexto, e é papel da escola pública conscientizar os alunos desta importância e ser ponte entre o aluno e esse mundo globalizado, porque estamos cientes que com a globalização o mercado de trabalho exige cada vez mais.

PP2G13 - é importante porque o aluno hoje em dia não vai precisar da língua inglesa não só pra fazer vestibular, não só pra tá estudando na escola, até para trabalhar ele vai precisar da língua inglesa que ele aprende na escola pública.

Estes participantes mostram-nos a preocupação com o impacto da LI, no futuro profissional dos alunos, como se aprender inglês fosse uma garantia para a entrada no mercado de trabalho, o que, na prática, muitas vezes, não acontece. Gimenez (1999, p.33), em um estudo sobre como a “aula de língua estrangeira pode ser espaço de criação de um público, fundamental para o exercício da cidadania”, apresenta algumas definições deste termo, ressaltando que se trata de um conceito ao qual não se aplica uma definição única. A autora ressalta que o ensino de língua estrangeira envolve processos

educacionais variados e que cidadania também se aprende na escola. Dentre os conceitos apresentados por ela como modos de se pensar a educação, o ensino de línguas e a cidadania, e que convergem para este estudo, destaca-se o conceito de cidadania crítica apresentado por Giroux (1998). Este vê cidadania como algo que contribui para a emancipação do sujeito, num contexto em que professores exercem o papel de intelectuais, aproximando aspectos políticos dos pedagógicos e vice-versa, por meio de questionamentos sobre a construção do conhecimento e sua relação com o poder, além do engajamento em questões sociais e políticas.

Portanto, o discurso deste fator revela que os participantes acreditam que a metodologia e as estratégias usadas pelo professor podem contribuir para a aprendizagem de LI. A responsabilidade pela aprendizagem na sala de aula é, em grande parte, atribuída ao professor, mas reconhecem a importância do comportamento do aluno nas aulas de LI e acham importante saber inglês para o sucesso profissional.

Destacamos, também, no discurso destes participantes, a visão que demonstram ter da escola pública, de que ela possui excelentes professores, material didático adequado e aulas interessantes, e, além disso, reconhecem nas SD uma possibilidade de adequar o ensino à realidade do contexto escolar em questão.

3.7. FATOR 2 – “Os Realistas”

No quadro de respondentes abaixo se pode notar que, dos 53 participantes, 16 são respondentes prototípicos que constituem o Fator 2. A grande maioria dos professores se encontra neste fator. Correspondem aos seguintes participantes:

1-PP1G12	professora	0.7175
2- PP2G13	professora	0.6262
3-PP3NG13	professora	0.4745
4- P5G12	professora	0.8803
5- P6NG123	professor	0.4583
6- P7NG12	professora	0.7661
7-P8G2	professora	0.6690
8- P9G1	professora	0.7017
9-P10G12	professora	0.8654
10-P11G2	professora	0.5783
11-P12G1	professora	0.6387
12-AFA13*	aluna	0.4121
13- AFB26	aluna	0.3882
14-AFB29	aluna	0.3763
15-AMB44*	aluno	0.4586
16- AMB51	aluno	0.3624

Quadro 7: Participantes que constituem o Fator 2

Temos, portanto, no segundo fator, 11 professores, dois alunos e três alunas

De acordo com nosso recorte de dados, as assertivas que compõem o conjunto de opiniões mais relevantes deste fator são as seguintes:

Nº	Statements	F2
19	O papel do professor é o de mediador/facilitador no processo de ensino-aprendizagem de inglês.	5
5	Os gêneros textuais, organizados em sequências didáticas, possibilitam trabalhar adequadamente com a linguagem em diferentes situações de uso.	5
13	É muito importante que o professor tenha consciência e adapte o material didático para atender as necessidades específicas do seu aluno.	5
14	Os Gêneros textuais são ótimos para ensinar o aluno a reconhecer e compreender diferentes tipos de textos.	4
6	As sequências didáticas possibilitam a interação dos alunos com os textos de forma significativa, levando em conta os conhecimentos que eles já têm.	4
33	Planejando uma SD que condiz com a realidade dos alunos eles terão mais interesse em aprender.	4
57	É importante que o professor conheça primeiro a escola e a turma para depois fazer o planejamento.	3
44	Usando outros recursos, além do livro didático, o professor poderia facilitar muito mais a aprendizagem de seus alunos.	3
20	O uso de SD pode facilitar o efetivo aprendizado e uso de cada gênero.	3
12	O trabalho com gêneros textuais, é uma alternativa possível que facilita o desenvolvimento dos alunos.	3
8	Geralmente o livro didático é a única fonte de consulta e de leitura dos professores e alunos.	-3
54	A escola valoriza a disciplina de inglês.	-3
26	Usar um livro didático ruim é ainda melhor do que não usar nenhum.	-3
49	Os alunos da escola pública percebem e dão importância para a aprendizagem da língua inglesa.	-3
28	É preciso ter dom para aprender inglês.	-4
21	O ensino de inglês na escola pública é um ensino muito bom e de qualidade.	-4
36	Para ser um bom professor de inglês, não é necessário falar bem a língua.	-4
31	Adequar o conteúdo à realidade do aluno com o uso de SDs é inviável.	-4
30	As sequências didáticas são elaboradas sem levar em conta o aluno.	-5
38	Não é papel do professor motivar os alunos.	-5

Quadro 8: Assertivas que definem o fator 2

O discurso dos participantes gira em torno dos seguintes temas: o professor, aspectos pedagógicos de ensino, os alunos e o ensino de Inglês na escola pública. Por isso, apresentaremos o discurso do fator 2 abordando cada um destes temas.

ASPECTOS METODÓLOGICOS:

Estes participantes entendem que os gêneros textuais, organizados em sequências didáticas, possibilitam trabalhar adequadamente a linguagem em diferentes situações de uso (5). São considerados uma alternativa possível que facilita o desenvolvimento dos alunos, ótimos para ensiná-los a reconhecer e compreender diferentes tipos de textos (12, 14).

Acreditam, além disso, que o uso de SD pode facilitar o efetivo aprendizado e uso de cada gênero (20). Elas possibilitam a interação dos alunos com os textos de forma significativa, levando em conta os conhecimentos que eles já têm, e que, planejando uma SD que condiz com a realidade dos alunos, eles terão mais interesse em aprender (6, 33).

Não acham que adequar o conteúdo à realidade do aluno com o uso de SD seja inviável e que estas são elaboradas sem levar em conta o aluno (31, 30). Discordam que o livro didático seja a única fonte de consulta e de leitura de professores e alunos, e além do mais, discordam que usar um livro didático ruim é ainda melhor do que não usar nenhum (8, 26).

O PROFESSOR:

Acreditam que o papel do professor é o de mediador/facilitador no processo de ensino-aprendizagem de inglês (19), e que é muito importante que ele tenha consciência e adapte o material didático para atender as necessidades específicas do aluno (13). Acham que é importante que ele conheça primeiro a escola e a turma para depois fazer o planejamento, além do mais, acreditam que o professor poderia facilitar muito mais a aprendizagem de seus alunos usando outros recursos além do livro didático (57, 44).

Pensam que, para ser um bom professor de inglês, é necessário falar bem a língua, e que é papel do professor motivar os alunos (36, 38).

OS ALUNOS:

Os participantes não acreditam que os alunos da escola pública percebem e dão importância para a aprendizagem da língua inglesa e discordam que o aluno tenha que ter o dom para aprender Inglês (49, 29).

O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:

Enfim, os participantes neste fator não acreditam que a escola valorize a disciplina de inglês, tampouco que o ensino de inglês na escola pública seja um ensino muito bom e de qualidade, e que usar um livro didático ruim, ainda seja, melhor do que não usar nenhum. (54, 21, 26)

Diversos dos aspectos que surgiram têm sido investigados por pesquisadores da área da Linguística Aplicada, sendo que alguns corroboram os dados e outros não.

Para os participantes do fator 2, o trabalho com a SD e os gêneros textuais é favorável a aprendizagem de língua inglesa (5, 14, 6, 33, 20, 12). Conforme explicitado nos excertos de filmagem de uma aula:

PP1G12 - Eu acho que esse tipo de aula, que nós estamos tendo tem contribuído, porque se vocês têm percebido, tem sido mais rápido da gente estar ensinando, trabalhando assim de forma diferenciada. Eu acredito que isso tem refletido na avaliação de vocês, o que vocês acham?

AFA13 – Eu acho que sim professora, porque assim a gente não aprende, assim com aquela aula monótona, que vê todo dia do mesmo jeito, não aprende uma coisa assim lenta.

Em nosso entendimento, estes participantes encontraram, nas SD, um caminho para inovação das aulas de LI. Quando a professora utiliza a expressão “forma diferenciada” para as aulas com o uso das SD e a aluna se refere às aulas dadas anteriormente, como “aula monótona” porque eram aulas que só seguiam o livro didático, revelam que o uso das SD e gêneros textuais possibilitam, na visão deste grupo, um trabalho diferenciado e dinâmico, respeitando as peculiaridades do contexto trabalhado. Corrobora com o estudo de Marcuschi e Johns (2002). Para estes autores o domínio dos gêneros é

importante diante das novas demandas sociais, para socialização e desenvolvimento da cidadania dos aprendizes; assim, o principal é fazer com que os alunos transitem entre várias estruturas e funções dos textos como leitores e escritores. Para esse grupo de participantes, essa é uma responsabilidade do professor, possibilitar que os alunos pratiquem esses comportamentos, usando diferentes gêneros textuais. E os estudos dos gêneros textuais através de sequências didáticas apresentam resultados favoráveis, para estes participantes, como os estudos de Schneuwly e Dolz (1997/2004) e o sistema educacional suíço, que é exemplo de utilização deste modelo didático, apresentando resultados favoráveis e, assim, servindo como referência para estudiosos da língua materna. Ao discordar das assertivas (30,31), esse grupo de participantes deixa claro que concorda com o recurso que a elaboração das SD disponibiliza para o professor fundamentar sua prática em aspectos mais próximos da realidade, das necessidades e dos desejos dos alunos (Celani, 2003), e refletir sobre a maneira pela qual poderia esse professor desenvolver a função social da linguagem, naquele determinado contexto, com peculiaridades singulares.

O papel do professor é um dos fatores de maior relevância para esses participantes (19, 13, 57, 44, 36, 38). Como podemos constatar nos excertos de entrevistas quando perguntados qual deveria ser o papel do professor de LI:

AFB29 - é o de ensinar.

AMB44 - dar uma aula diferente, que todos os alunos interessem e aprendam.

AMB51 - ajudar os alunos com mais dificuldade.

AFB26 - é ensinar, com aulas diferentes para que todos prestem atenção.

Levando em consideração as afirmativas desses participantes em relação aos papéis dos professores, eles pensam ser necessário o professor atuar de diversas maneiras dentro da sala de aula. Portanto, o professor faz uso de diversos papéis em sala, ou seja, ele é extremamente influenciado pelo contexto no qual trabalha. Diferentes momentos da aula pedem uma atuação singular em cada um deles. Para Souza (2004, p. 72), o professor “[...] no seu cotidiano representa uma série de papéis, os quais caracterizam e determinam

os tipos de comportamentos aceitáveis ou não aceitáveis pelo grupo social do qual ele participa”. Percebo que o professor deve representar diversos papéis, variáveis de acordo com o contexto no qual se encontra inserido. De acordo com Souza (2004, p. 73), o papel estaria relacionado “[...] à função ou algo que se espera de alguém. Ele revela a identidade do indivíduo, a qual é construída com base nos valores adquiridos e aprendidos nas suas relações sociais”.

A falta de aptidão do aluno foi identificada no estudo de Moreira (2000). No estudo, porém, diferentemente do que expressam os participantes do Fator 2 do presente estudo, os professores acreditam na falta de aptidão para aprendizagem de LE por parte dos alunos.

Em relação ao material didático, esses participantes acreditam ser necessário utilizar materiais diversificados nas aulas de LI. Confirmamos isto na resposta de um professor quando perguntamos o que achava sobre a adequação do material didático utilizado para atender os objetivos do ensino de LI no seu contexto escolar:

PP1G12 - Eu acho muito importante, porque como eu falei anteriormente, o livro didático ele não vem completo, não garante o sucesso. Então ali no livro didático você não tem tudo que você precisa para estar ensinando seu aluno, então você precisa adequar principalmente por causa do contexto, do seu local. Geralmente quando eles elaboram um livro é... eles elaboram pensando no geral, às vezes a realidade daquele livro não contempla a sua situação ali, local, da sua cidade, da sua região, da sua escola. Então é muito importante que o professor tenha essa consciência e vá fazendo essa adaptação desse material, desse livro didático para contemplar o que seu aluno precisa saber.

Parece-nos que este é um aspecto que, para eles, dificulta bastante o processo de ensino e aprendizagem de inglês nessa escola pública devido ao fato de o material por eles utilizado, o livro didático, não ser adequado para a realidade do contexto em questão. Nesse caso, os critérios para a escolha do material foi feita levando em consideração a situação financeira dos alunos e não a qualidade do material de ensino e aprendizagem da LI. Em relação ao uso do livro didático, eles veem como um recurso altamente necessário e útil ao ensino e aprendizagem de LI, mas com esse critério de escolha, a utilização

desse recurso pode dificultar ainda mais o trabalho docente e favorecer um ensino e aprendizagem de baixa qualidade, o que significa dizer que, antes ficar sem livro do que adotar um ruim, como podemos confirmar no excerto de entrevista desta mesma professora, transcrito:

PP1G12 – A escolha do material didático, ela é não pela qualidade do material didático, mas pelo valor que ele tem. Como eu trabalho em uma escola pública, às vezes um livro que a gente gostaria de adotar, mesmo não havendo um livro ideal, um livro perfeito, aquele que contempla mais textos, mais atividades, atividades contextualizadas, a gente não pode adotar porque o valor dele é maior, então a gente acaba optando por, por comprar um material mais barato para o aluno, todos os alunos possam ter acesso. Porque embora o livro didático ele não garantisse o ensino-aprendizagem de qualidade ele é um apoio pedagógico que o professor tem e quando o aluno não dispõe desse material ainda fica pior para o professor embora ele não seja o único recurso que o professor utiliza, mas ele é um apoio que dá um suporte muito grande para o professor. Por isso ele tem que ser bom se não só atrapalha.

Outro ponto de vista de grande relevância expresso por esses participantes é quando discordam de que o ensino de inglês na escola pública é um ensino muito bom e de qualidade (-4). Segundo eles, o ensino da escola pública impossibilita um conhecimento satisfatório da língua, conhecimento este necessário para preparar o aluno para o mercado de trabalho. Podemos observar isso claramente no excerto de entrevista abaixo:

PP2G13 - A disciplina de LI na escola pública tem um déficit um tanto grande no ensino, porque em minha opinião os livros não condizem com o nível dos alunos, são muito puxados e o aluno possui muita dificuldade. E a escola não tem estrutura para trabalhar com essas dificuldades. Diferente, por exemplo, de um curso de idiomas, que disponibiliza recursos para um trabalho diferenciado.

Sendo assim, é possível perceber que as escolas públicas são apontadas como instituições que não proporcionam as condições necessárias para um ensino e aprendizagem de qualidade, razão esta utilizada pelos

participantes deste fator para justificar seu pensamento de que os centros de línguas são mais apropriados para a aprendizagem de línguas estrangeiras do que as escolas públicas (questão que emergiu, também, nas pesquisas de BARCELOS, 1995; de FÉLIX, 1998; e de ROLIM, 1998).

Segundo este grupo de participantes, outro fator que se pode constatar é que o ensino de língua inglesa sofre um grande desprestígio no cenário das escolas públicas (-3). Essa desvalorização se dá por parte de muitos alunos, e, muitas vezes, por parte da própria direção, da equipe pedagógica e de colegas de trabalho que não consideram a disciplina relevante para o contexto escolar, além da desvalorização sofrida no contexto geral de políticas educacionais do país. Este desprestígio é apontado no excerto de entrevista abaixo:

PP1G12 - A língua inglesa em minha opinião, ela deveria ter o mesmo status que qualquer outra disciplina, a mesma importância, mas, no entanto eu não vejo que ela é tida com esse valor: o mesmo valor que a matemática tem, o mesmo valor que o português tem. As pessoas não têm a consciência de que nós vivemos num mundo globalizado, onde nós deveríamos ter acesso a essa língua; o inglês, o espanhol deveria ter o mesmo nível de importância, tanto que muitos professores nunca nem reprovam um aluno, por quê? Porque é "inglês". Então isso desvaloriza a disciplina. Então às vezes vindo da própria escola acaba passando para o aluno, que muitas vezes não conhece a importância que a disciplina de inglês deveria ter. Então em minha opinião a língua inglesa deveria ter o mesmo nível de igualdade, de importância que qualquer outra disciplina.

Esse desprestígio pode ser comprovado, por exemplo, pelas várias alterações na lei que rege o ensino em nosso país, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A partir de estudos sobre a lei e suas alterações, Celani (2000) afirma que, de 1961 a 1986, as línguas estrangeiras foram excluídas do núcleo comum perdendo, assim, um pouco de sua importância para a formação do indivíduo.

Portanto, o discurso deste fator revela que os participantes acreditam ter encontrado nas SD um caminho para inovação das aulas de LI, possibilitando ao professor respeitar as peculiaridades do contexto trabalhado. O professor, para estes participantes, é extremamente influenciado pelo

contexto em que trabalha, e o material didático um recurso altamente necessário ao ensino e aprendizagem de LI.

A atribuição de diversos papéis ao professor indica uma perspectiva de ensino que tem o aluno e sua aprendizagem como foco central, pois expressam que o professor deve facilitar a aprendizagem, motivar e atentar para os interesses, conhecimentos prévios e necessidades de aprendizagem, e para a realidade dos alunos. Dessa forma, todavia, o papel do aluno como agente e responsável pela construção de seu conhecimento parece não ser valorizado por este grupo de participantes. A responsabilidade pela aprendizagem parece recair, entendemos nós, de maneira unilateral, nas mãos do professor, que é quem tem todo o poder e controle da aprendizagem. O aluno, por sua vez, parece se apresentar passivo, objeto do ensino promovido por outro.

Destacamos, também, que as escolas públicas são apontadas, por eles, como instituições que não proporcionam as condições necessárias para um ensino e aprendizagem de qualidade. E a língua inglesa sofre um grande desprestígio no cenário das escolas públicas.

A seguir, analisamos e discutimos o Fator 3.

3.8. FATOR 3 – “Os Conscientes”

No quadro de respondentes abaixo se pode notar que, dos 53 participantes, 16 são prototípicos e seus pontos de vista definem o Fator 3. Oito deles são mistos com o Fator 1. Correspondem aos seguintes participantes:

1-AFA14	aluna	0.5365
2-AFA20*	aluna	0.5660
3- AFB21*	aluna	0.4965
4-AFB23	aluna	0.4225
5- AFB25	aluna	0.4864
6- AFB33*	aluna	0.5931
7- AFB34*	aluna	0.4602
8-AMA37	aluno	0.4684
9-AMA39*	aluno	0.5502
10-AMA40*	aluno	0.4401
11- AMA41	aluno	0.4042
12- AMA42	aluno	0.5126
13-AMB47*	aluno	0.4638
14-AMB50	aluno	0.5940
15- AMB52*	aluno	0.3914
16-AMB53	aluno	0.4064

Quadro 9: Participantes que constituem o Fator 3

Temos, portanto um fator formado exclusivamente por alunos.

As assertivas mais significativas que definem o fator são as seguintes:

Nº	Statements	F3
56	Com a globalização o mercado de trabalho exige cada vez mais que se saiba inglês.	5
9	Fazer dinâmicas nas aulas de inglês faz com que os alunos gostem das aulas.	5
10	São fatores que ajudam o aluno a aprender: a força de vontade e interesse dele, o bom professor, o material didático e a escola.	4
51	Um bom professor é aquele que tem um relacionamento amigável com seus alunos.	4
22	Aprender uma língua estrangeira pode ajudar bastante para a formação do aluno.	4
17	A aprendizagem de inglês estimula e torna possível a comunicação entre as pessoas.	4
32	A língua inglesa deveria ter o mesmo status que qualquer outra disciplina	3
52	Quanto mais cedo se começar a aprender inglês, mais fácil será a aprendizagem.	3
2	É importante aprender inglês porque é a língua mais falada no momento.	3
35	O papel do aluno é participar das aulas, fazer tarefas e prestar atenção as aulas.	3
8	Geralmente o livro didático é a única fonte de consulta e de leitura dos professores e alunos.	-3
26	Usar um livro didático ruim é ainda melhor do que não usar nenhum.	-3
47	O livro didático não garante o ensino e aprendizagem de qualidade.	-3
30	As sequências didáticas são elaboradas sem levar em conta o aluno.	-3
48	Os alunos acham que nunca irão precisar dessa língua.	-4
25	O professor tem dificuldades e lhe falta tempo para elaborar seu próprio material didático.	-4
28	É preciso ter dom para aprender inglês.	-4
16	É muito difícil aprender língua estrangeira na escola pública.	-4
36	Para ser um bom professor de inglês, não é necessário falar bem a língua.	-5
38	Não é papel do professor motivar os alunos.	-5

Quadro 10: Assertivas que definem o fator 3

As assertivas mais relevantes para os participantes deste fator giram em torno dos seguintes temas: o ensino de inglês na escola pública, o professor, aspectos metodológicos de ensino e os alunos. Por isso, apresentaremos os pontos de vista mais destacados abordando cada um destes temas:

O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:

Os participantes neste fator acreditam que, com a globalização, o mercado de trabalho exige cada vez mais que se saiba inglês, que é a língua mais falada no momento. Aprender uma língua pode ajudar bastante para a formação do aluno, além de estimular e tornar possível a comunicação entre as pessoas. A disciplina deveria ter o mesmo status que qualquer outra do currículo (56, 2, 22, 17, 32).

Discordam de que seja preciso ter dom para aprender inglês tampouco que seja muito difícil aprender língua estrangeira nas escolas públicas. Pensam que, quanto mais cedo se começar a aprender inglês, mais fácil será a aprendizagem (28, 16, 52).

O PROFESSOR:

Estes participantes acreditam que um bom professor é aquele que tem um relacionamento amigável com seus alunos. Entendem que, para ser um bom professor de inglês, é necessário falar bem a língua e que é papel do professor motivar os alunos. Eles não acham que o professor tem dificuldades e lhe falta tempo para elaborar seu próprio material didático (51, 36, 38, 25).

OS ALUNOS:

Entendem que os fatores que ajudam o aluno a aprender são: a força de vontade e interesse dele, o bom professor, material didático e a escola. Para eles, os alunos têm consciência de que irão precisar dessa língua e afirmam que é papel do aluno participar das aulas, fazer tarefas e prestar atenção nas aulas (10, 48, 35).

ASPECTOS METODOLÓGICOS:

Acreditam que fazer dinâmicas nas aulas de inglês faz com que os alunos gostem delas (9), que as sequências didáticas trabalhadas foram elaboradas levando em conta o aluno e que o livro didático garante o ensino e aprendizagem de qualidade (30).

Enfim, não concordam que usar um livro didático ruim seja melhor do que não usar nenhum, além do mais, discordam de que o livro didático não garanta o ensino e aprendizagem de qualidade (26, 47).

Diversos dos aspectos que surgiram têm sido investigado por pesquisadores da área de Linguística Aplicada, sendo que alguns corroboram os dados e outros os contradizem.

Para os participantes do fator 3, a questão do papel do professor na sala de aula também mostrou-se significativa para o sucesso do ensino-aprendizagem de LI. Estes participantes também acreditam que um bom professor é aquele que consegue promover a comunicação na língua alvo. Isto fica bem claro no depoimento de uma, aluna, quando perguntada sobre o que poderia ajudá-la a aprender nas aulas de LI:

AFA14 – O interesse do professor em planejar uma boa aula para que tenhamos interesse em aprender, porque se a aula não for bem planejada, porque é outra realidade, é outra língua e não vai haver interesse vai haver bloqueio. Então eu acredito que seja 100% o professor.

Ao afirmar que é responsabilidade da aprendizagem de LI é 100% do professor, parece-nos que essa aluna acredita que ela só conseguirá ser bem sucedido nas aulas de LI se o professor for consciente e responsável com o planejamento das aulas e dominar completamente o idioma na língua alvo. Independente de qualquer outro fator, se o professor quiser, tiver domínio do inglês e planejar boas aulas, o aluno irá aprender. Contudo, Holden e Rogers (2001, p. 11), ao discorrerem sobre os papéis do professor de língua inglesa e o aprendizado, destacam um papel fundamental para o professor, declarando que um dos papéis-chaves desse profissional é certificar-se de que, tanto as

metas de aprendizado, bem como os métodos de ensino estejam adequados ao contexto no qual ele está inserido. Para tais autores, ao ser realista sobre sua possibilidade de trabalho em um determinado contexto, não estaria o professor deixando de buscar o melhor para seus alunos, não estaria deixando de ser ambicioso no que compete à qualidade e bons resultados no processo de ensino; tal atitude por parte do professor denota reflexão e análise dos recursos de que dispõe, e desta forma, o professor estará buscando novas possibilidades. Concordamos com tais autores quando revelam a importância de o professor buscar esta adequação entre ensino e contexto. Por meio de uma inteligente exploração dos recursos que temos ao nosso alcance, podemos transformar realidades e alcançar objetivos que visem o aprimoramento da qualidade de ensino.

De acordo com Damianovic, Penna e Gazotti-Vallim (2003, p. 112-113), para os PCN, um idioma estrangeiro é incluído na grade curricular das escolas públicas brasileiras por três objetivos relevantes: a) de caráter educacional ou formativo, fato que leva o aprendiz a obter informações para aprender a respeitar outras culturas, além de ter aquele à oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas; b) de caráter instrumental, que propõe que a língua seja ensinada para que o aluno atinja um propósito determinado em uma situação de comunicação; e c) de caráter social, o qual está relacionado à contribuição que a aprendizagem de línguas estrangeiras pode dar ao indivíduo, ajudando-o a inserir-se em diferentes grupos sociais, além de contribuir para com o auxílio deste aprendiz no acesso a níveis mais complexos de seus estudos.

Resta-nos questionar se o que está sendo ensinado nas aulas de Língua Inglesa, pelo professor, tem significado para o aluno; se este professor tem buscado conhecimentos que contribuam para a desmistificação de crenças que não colaboram positivamente para com o aprendizado satisfatório dos alunos; se este ensino aplicado pelo professor está, de fato, tornando tais aprendizes cidadãos críticos e reflexivos; e como este professor poderia aprimorar seu planejamento a despeito de suas limitações contextuais.

Quando mencionamos a necessidade de aulas significativas para o aluno, estou me pautando no pensamento de Sousa (2003, p. 197-198), quando afirma que tais aulas são aquelas que tenham significado para a vida do aluno, aulas em que ele encontre uma razão para tal aprendizado, algo que não esteja tão distante

Os participantes deste fator também fazem referência ao papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem. O interessante, porém, é perceber que este grupo acredita ser o professor um pouco mais responsável que o aluno. Demonstrem, talvez, inconscientemente, a sua visão de aluno como agente passivo, que não sabe e que deve ser guiado pelo professor, seguindo o pensamento de Barros (1996, p. 74), ao afirmar que “as mentes dos discípulos são recipientes das ideias do professor (metáfora do recipiente), ou seja, vão receber o conhecimento daquele que possui o saber”. Nesse caso, cabe ao professor o papel de orientar o aluno, sobretudo conscientizá-lo das suas próprias obrigações e responsabilidades, ou, como diz Bohn (1988, p.294), de gerenciar a ação didática, a ação comunicativa interpessoal e todo o processo de aprendizagem. Quanto a essa questão, vale lembrar a opinião de Allwright, citado por Bohn (1988), que alerta sobre o fato de que o professor somente conseguirá ensinar por “consentimento do aluno”. Portanto, o papel do aluno, por mais acomodado que ele seja, é ainda crucial. Conforme confirmado no excerto de entrevista abaixo:

AFA21 - Por mais que tentam colocar na cabeça deles a importância da língua inglesa em nossas vidas, penso que ainda é algo que está longe deles, pois pensam que nunca irão precisar. Existe uma minoria que vê de uma forma diferente e levam à sério as aulas de LI.

AFA20 – ...não tanto uma dificuldade às vezes, é...alguns alunos demonstram desinteresse porque acham que não irão precisar dessa língua, por isso não aprendem.

Além do envolvimento, estes participantes, também enfatizam a necessidade de investimento estratégico, por parte do aluno, como conferimos nos excertos de entrevista acima. A crença do professor de que os alunos necessitam exibir autonomia, e postura mais independente e ativa em relação à

aprendizagem foi apontada também no estudo de Silva (2005), Pirovano (2001) e Vieira-Abrahão (2004). Por outro lado, estudos cujos informantes são alunos, apontam crenças de que o professor é responsável pela aprendizagem do aluno (RODRIGUES, 2006) e bem como pelo seu fracasso (ANDRADE, 2004).

Para este grupo de participantes, a língua inglesa é extremamente importante, pois permite o acesso e a inclusão no mundo globalizado (56). Podemos notar isso no depoimento de uma aluna na entrevista:

AFA14 – Nós temos a necessidade de termos pelo menos o mínimo de inglês porque a língua inglesa é a mais falada no momento e com a globalização o mercado de trabalho exige cada vez mais, então se quisermos ter mais oportunidade lá fora, temos que saber inglês.

A opinião desta aluna revela que acredita no diferencial que pode ser saber inglês, para o mercado de trabalho. Quando coloca que saber inglês dá mais oportunidade lá fora, acredito que esteja se referindo, além do mercado de trabalho, na sua experiência no exterior. A concepção da importância e papel do inglês no mundo globalizado pode ter se originado da sua experiência direta (FISHBEIN & AJZEN, 1975) de imersão no exterior. Ao mesmo tempo, observo uma reprodução de um discurso (FISHBEIN & AJZEN, *op. cit.*) massificado, presente no âmbito de aprendizagem de língua inglesa. Essa visão de posicionamento da língua inglesa como imprescindível à inclusão no mundo global é evidente, também, em outros estudos recentes que apontam crenças similares por parte de alunos (GRATÃO, 2006; OLIVEIRA, 2007) professores (COELHO, 2006; FERNANDEZ, 2006; MARQUES, 2007) e pais (OLIVEIRA, *op. cit.*).

Para estes participantes, um aspecto que facilitaria o ensino e aprendizagem de LI seria começar mais cedo a aprender a língua alvo. Como podemos confirmar no depoimento da aluna, quando perguntada sobre as razões das dificuldades enfrentadas pelos alunos das escolas públicas para aprender LI:

AFA14 – outra causa seria a introdução do inglês somente no 6º ano. Em minha opinião deveria ser desde o 1º do ensino fundamental. Porque quando nós iniciamos o 6º ano não temos noção do inglês e vemos uma gramática bem difícil.

Como no estudo de Garbuio (2005), esses participantes acreditam que o ensino de inglês seria mais eficaz se aulas dinâmicas com várias técnicas de ensino forem utilizadas. Como podemos reafirmar no excerto da entrevista feita com uma aluna, quando perguntada sobre as principais dificuldades, na opinião dela, que os alunos da escola pública têm para aprender LI:

AFA20 - Acredito que seja de como as aulas são dadas, aulas monótonas, sem estímulos para os alunos. Acredito que essas aulas têm que ter mais interesse, aulas diferentes, com técnicas diferentes e materiais diversificados, como por exemplo uma aula com uma SD dentro da nossa realidade, acho que teríamos mais facilidade em aprender.

Mas podemos inferir que, enquanto no estudo de Garbuio (op. cit.) a utilização de várias técnicas de ensino é para tornar as aulas mais interessantes, os participantes deste fator, por sua vez, consideram a adoção dessas técnicas como ferramenta de solução de problemas de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto de fundamental importância para os participantes deste fator é o uso do material didático adequado nas aulas de LI. Uma aluna relatou esta opinião quando perguntada se o material didático utilizado nas aulas facilitava ou dificultava a aprendizagem. Conforme excerto de entrevista abaixo:

AFA20 - Eu acho que poderia ser mais adequado com a nossa realidade, eu acho que ainda não está de acordo com o nível que estamos e com a nossa capacidade, eu acho que cobra muito e poderia estar puxando um pouco menos e com isso ter um resultado melhor.

Podemos notar pela fala da aluna que o material utilizado por eles nas aulas de LI não contempla a realidade do contexto em questão e, por isso, os objetivos do professor e o bom aproveitamento dos alunos nas aulas fica comprometido. No estudo de Coelho (2006), os informantes também reconhecem a importância do papel do material didático no ensino aprendizagem.

Portanto, o discurso do fator 3 revela que estes participantes acreditam que, independentemente de qualquer outro aspecto, se o professor quiser, tiver domínio de inglês e planejar boas aulas, o aluno irá aprender, mas destacam a importância do envolvimento dos alunos nas aulas de LI.

Destacamos, enfim, a importância dada por estes participantes ao material didático; segundo eles, se o material utilizado nas aulas de inglês não contemplar a realidade do contexto trabalhado pode comprometer o bom aproveitamento dos alunos e, para eles, a adoção de várias técnicas de ensino é vista como solução de problemas de aprendizagem dos alunos.

3.9. DISCUSSÃO DOS ITENS QUE DIFERENCIAM OS FATORES

Nesta seção apresentamos as principais assertivas que diferenciam os três fatores com base nas tabelas “Distinguishing Statemants for factor 1, 2 e 3”.

O quadro 10 permite uma visualização dos aspectos que distinguem os fatores de forma significativa. As assertivas estão agrupadas de acordo com as categorias a que pertencem (Anexo I). Assim podemos comparar mais facilmente estes elementos nos três fatores.

O **fator 1** distingue-se dos demais por não acreditar, de forma significativa, que as aulas de LI em escolas públicas sejam tradicionais e pouco eficazes (50). E também acham que a contribuição dos alunos na sala de aula

poderia melhorar a aprendizagem nas aulas e que o papel do aluno é participar das aulas, fazer tarefas e prestar atenção nas aulas (1, 35).

Há grande diferença de posicionamento entre os participantes do fator 1 e 2 sobre o ensino de inglês na escola pública ser um ensino muito bom e de qualidade, já que os primeiros concordam com tal assertiva, enquanto os outros, não (21).

Esse é um fator formado basicamente por professores, assim, o **fator 2** distingue-se dos outros fatores por acreditarem que o papel do professor é o de mediador/facilitador no processo de ensino aprendizagem (19). E também por achar que os gêneros textuais, organizados em sequências didáticas, possibilitam trabalhar adequadamente com a linguagem em diferentes situações de uso, que as sequências didáticas possibilitam a interação dos alunos com os textos de forma significativa, levando em conta os conhecimentos que eles já tem, e que, planejando uma SD que condiz com a realidade dos alunos, eles terão mais interesse em aprender (5, 6, 33).

Os participantes do fator 2 distinguem-se dos participantes do fator 1 e 3 por discordarem de que um bom professor seja aquele que tem um relacionamento amigável com seus alunos, que o papel do aluno é participar das aulas, fazer tarefas e prestar atenção nas aulas. E também por não concordarem que a aprendizagem de inglês estimule e torne possível a comunicação entre as pessoas (51, 35, 17).

No **fator 3**, os participantes, que são todos os alunos, distinguem-se dos outros fatores por acreditarem que a aprendizagem de inglês estimula e torna possível a comunicação entre as pessoas e que, com a globalização, o mercado de trabalho exige cada vez mais que se saiba inglês (17, 56).

O fator 2 se distingue do fator 1 e 3 por achar irrelevante que aprender uma língua estrangeira possa ajudar bastante para a formação do aluno e que fazer dinâmica nas aulas de inglês faz com que os alunos gostem das aulas (22, 9).

Para finalizar, o fator 1 se distingue do fator 2 e 3, por não concordar que seja muito importante que o professor tenha consciência e adapte o material didático para atender as necessidades específicas do aluno (13).

Apresentamos, abaixo, o quadro com as assertivas que diferenciam os fatores acima discutidos e passamos para as considerações finais.

O ensino e Aprendizagem de LI	F1	F2	F3
17. A aprendizagem de inglês estimula e torna possível a comunicação entre as pessoas.	2	-1	4
21. O ensino de inglês na escola pública é um ensino muito bom e de qualidade.	4	-4	0
22. Aprender uma língua estrangeira pode ajudar bastante para a formação do aluno.	4	0	4
50. As aulas de inglês em escola pública são tradicionais e, portanto, pouco eficazes.	-4	-1	-2
56. Com a globalização o mercado de trabalho exige cada vez mais que se saiba inglês.	2	0	5
O papel do professor			
9. Fazer dinâmicas nas aulas de inglês faz com que os alunos gostem das aulas.	5	0	5
13. É muito importante que o professor tenha consciência e adapte o material didático para atender as necessidades específicas do seu aluno.	0	4	3
19. O papel do professor é o de mediador/facilitador no processo de ensino e aprendizagem.	-1	5	-1
51. Um bom professor é aquele que um relacionamento amigável com seus alunos.	4	-2	4
O papel do aluno			
1. A contribuição dos alunos na sala de aula poderia melhorar a aprendizagem nas aulas.	4	0	2
35. O papel do aluno é participar das aulas, fazer tarefas e prestar atenção as aulas.	5	-1	3
As SDs e os gêneros textuais			
5. Os gêneros textuais, organizados em sequências didáticas, possibilitam trabalhar adequadamente com a linguagem em diferentes situações de uso.	0	5	0
6. As sequências didáticas possibilitam a interação dos alunos com os textos de forma significativa, levando em conta os conhecimentos que eles já tem.	0	4	1
33. Planejando uma SD que condiz com a realidade dos alunos eles terão mais interesse em aprender.	1	4	2

Quadro 11: Principais assertivas que diferenciam os fatores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta última parte está dividida em duas seções. Na primeira retomamos as perguntas de pesquisa procurando respondê-las, baseando-nos nas análises apresentadas no capítulo anterior. Na segunda seção, apresentamos as implicações deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem de LI, expomos as contribuições do estudo e, logo após, apresentamos nossas considerações finais

RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Este estudo procurou investigar as cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa. Desta maneira, buscamos identificar as cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso das sequências didáticas no ensino de língua inglesa; identificar possíveis convergências e divergências de cognições dos participantes em relação ao uso das sequências didáticas no contexto investigado e analisar e contrastar as cognições dos participantes sobre o uso do material investigado e estabelecer possíveis relações com suas ações. Apresentamos, a seguir, as conclusões do estudo, guiando-nos pelas perguntas de pesquisa propostas.

1 - Que cognições possuem alguns professores e alunos do contexto investigado sobre os materiais didáticos utilizados para o ensino e aprendizagem de língua inglesa de maneira geral?

O material didático utilizado por eles, nas aulas de LI, não contempla a realidade do contexto em questão e, por isso, os objetivos do professor e o bom aproveitamento dos alunos nas aulas fica comprometido.

E este é um aspecto que, para eles, dificulta bastante o processo de ensino e aprendizagem de inglês nessa escola pública, devido ao fato da escolha do material, do livro didático, ser feita levando em consideração a situação financeira dos alunos e não a qualidade do material de ensino e aprendizagem.

Em relação ao uso do livro didático, dois pontos de vista emergiram; um é que a veem como um recurso altamente necessário e útil ao ensino e aprendizagem de LI, mas com esse critério de escolha, a utilização desse

recurso pode dificultar ainda mais o trabalho docente e favorecer um ensino e aprendizagem de baixa qualidade, o que significa dizer que, antes ficar sem livro do que adotar um ruim. E o outro, que o material didático comercial, independente de se mostrar adequado ou não para determinado contexto escolar, seria ainda melhor do que não usar nenhum. Parece-nos que o que motivou esta divergência de opinião é o fato de que na constituição do fator da primeira opinião podemos observar que a maioria de participantes é de professores, e no outro, ao contrário, a maioria dos participantes são alunos.

2 - Que cognições possuem os professores e alunos do contexto investigado sobre as sequências didáticas utilizadas nas salas de língua inglesa?

Ficou claro que entendem que, com as SD, o professor consegue contemplar as dificuldades e necessidades do seu grupo de alunos, além de poder auxiliar os alunos a atingir seus objetivos.

Os participantes encontram nas SD um caminho para a inovação das aulas de LI. Quando a professora utiliza a expressão *forma diferenciada* para as aulas com o uso das SD e a aluna se refere às aulas dadas anteriormente, como *aula monótona* porque eram aulas que só seguiam o livro didático, revelam que o uso das SD e gêneros textuais possibilitam, na visão dos participantes, um trabalho diferenciado e dinâmico, respeitando as peculiaridades do contexto trabalhado.

Veem nas SD uma possibilidade de adequar o ensino à realidade do contexto escolar, sendo que, na maioria das vezes, o livro ou material didático comercial utilizado, não contempla as especificidades e diversidades de uma turma.

3 - Que possíveis impactos o uso das sequências didáticas podem provocar nas perspectivas e atitudes dos participantes?

Deixam claro que concordam com o recurso que a elaboração das SD disponibiliza para o professor fundamentar sua prática em aspectos mais próximos da realidade, das necessidades e dos desejos dos alunos (CELANI, 2003), e refletir sobre a maneira pela qual poderia esse professor desenvolver a função social da linguagem, naquele determinado contexto, peculiaridades singulares.

Parece ter se iniciado um processo de conscientização de que o domínio dos gêneros é importante diante das novas demandas sociais, para socialização e desenvolvimento da cidadania do aluno e que, assim, o principal é fazer com que os alunos transitem entre várias estruturas e funções dos textos, como leitores e escritores. E essa é uma responsabilidade do professor,

possibilitar que os alunos pratiquem esses comportamentos, usando diferentes gêneros textuais.

Utilizamos a metodologia Q, por ser uma metodologia de pesquisa adequada para se investigar questões subjetivas e que ofereceu ao participante a oportunidade para que ele produzisse narrativas de suas cognições, atitudes ou opiniões e que, juntamente com as entrevistas e as filmagens, possibilitaram a triangulação dos dados e verificação da consistência das respostas dos participantes, conferindo maior confiabilidade aos resultados alcançados.

É importante, ainda, destacar a contribuição deste trabalho para a pesquisa na área de ensino e aprendizagem de LI. Primeiramente, pelo levantamento das cognições que se buscou realizar, visto que estas cognições refletem a visão de quem está no centro do processo de ensino e aprendizagem de LI: o professor e o aluno¹². É preciso olhar para o professor e o aluno da sala de aula de LI, saber quais são suas cognições, seus objetivos, suas verdades, em quem ele acredita. Não validamos um processo de ensino e aprendizagem em que o professor e tampouco os alunos não sejam enxergados. É fundamental que exista um espaço para que o professor discuta com seus alunos as cognições que embasam e norteiam as suas atitudes e práticas em relação à língua inglesa e à própria escola em que estão inseridos.

Sabemos que mudar não é fácil; é preciso confrontar velhas práticas e posicionar-se ativamente. Mudanças de práticas em sala de aula é um processo que ocorre, geralmente de maneira lenta e gradual. É preciso ter isso bem claro para não se estabelecer expectativas muito altas em relação a mudanças. Por outro lado, faz-se necessário que os professores confrontem a antiga prática com modelos alternativos de ensino e aprendizagem e promovam mudanças que considerem adequadas aos seus contextos escolares. Nessa perspectiva, os professores passam a tomar decisões melhor informadas para promover melhorias da qualidade de ensino.

Também foi possível perceber a importância do papel do professor em sala de aula, pois cabe ao professor analisar e refletir sobre os recursos de que dispõe e buscar adequação entre o ensino e o contexto, proporcionando condições necessárias para o desenvolvimento de um ambiente favorável à aprendizagem dentro das expectativas de seus alunos.

E considerando-se a teoria estudada, os dados e suas análises e discussões, confirma-se a importância do estudo das cognições dos professores e alunos com vistas à melhoria do ensino e aprendizagem de LI.

¹² E subjazem ações e atitudes que possuem impacto no processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que é a partir de uma compreensão mais ampla do que se passa na sala de aula, na mente destes indivíduos, as relações com o contexto e as interações vivenciadas por eles e por outros membros da comunidade escolar é que teremos condições de almejar melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem de língua inglesa. Sendo assim, futuros estudos poderiam se direcionar para os outros membros da comunidade escolar, que estejam diretamente ligados à produção de material didático para a sala de LI.

Pensamos ter alcançado os objetivos a que nos propusemos neste trabalho e esperamos ter contribuído de alguma forma para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Sabemos que muitos outros estudos hão de ser realizados para que se alcance, um dia, o patamar de qualidade com que todos nós sonhamos e buscamos para as salas de língua inglesa.

Para finalizar este trabalho, gostaríamos de salientar que esta pesquisa estimulou, ainda mais, nosso desejo de nos envolver com o ensino e aprendizagem de língua inglesa, especialmente da escola pública, como é o foco desta pesquisa, por entendermos que os aprendizes desse contexto escolar têm direito a um ensino e aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, 1987. pp.85-102.

ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. pp. 163-175.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística Aplicada** – ensino de língua e comunicação. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.

ANDRADE, A. A. C. **Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

BAGNO, Marcos. Língua, história & sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, J. C.; WILLOUGHBY, P.; ROSENBERG, C. A.; MRTEK, R. C. **Statistical Methodology**. Acad emerg Med (1998).

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Campinas, 1995. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras, Universidade de Campinas.

_____. **Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach**. Tuscaloosa, Alabama, 2000. 357 p. Tese de Doutorado, Universidade do Alabama.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001. pp.71-92.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, 2004. pp.123-156.

_____. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., **Crenças e Ensino de Línguas**. SP: Pontes, 2006. pp.15-41.

_____. Narrativas, crença e experiência de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, pp.145-175, 2006a.

BARROS, S. G. C. Crenças no discurso do professor universitário. **Intercâmbio**, vol. 5, 1996. pp.67-78.

BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System**, v. 27, n. 4, 1999. pp.459-472.

BOHN, H. Avaliação de materiais. **Tópicos de Linguística Aplicada**. H. BOHN & P. VANDRESEN (Org.). Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. pp.292-313.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: A questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.geocities.yahoo.com.br/adbbonini/ensigenero.htm>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. **Gêneros textuais e cognição**. Florianópolis: Insular, 2002.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v. 36, 2003. pp.81-109.

_____. **Teacher cognition and Language Education. Research and Practice**. London: Continuum, 2006. 314p.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira.** Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.** (5ª a 8ª Séries)- 1998.

BRIGAS, M.; DESSEN, M. A. O Método Q na avaliação psicológica: utilizando a família como ilustração. In: **Avaliação Psicológica.** Casa do Psicólogo, vol. 1, n. 2, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, S. R. **Political subjectivity.** New Haven: Yale University Press, 1980.

CALDERHEAD, J. Teachers: Beliefs and knowledge. In: D. C. BERLINER and R. C. CALFEE (Eds.), **Handbook of educational psychology.** New York: Macmillan. 1996. pp.709-725.

CARVALHO, A. B. Vocabulário e leitura: pontos de vista de professores revelados pela metodologia “Q”. Dissertação de Mestrado, Linguística Aplicada. 2008.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada:** estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. pp.17-32.

_____. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CLARK, C. M., & PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. 3. Ed. New York: Macmillan, 1986. pp.255-296.

COELHO, H. S. H. "É Possível Aprender Inglês na Escola? Crenças de professores sobre o Ensino de Inglês em Escolas Públicas. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

COELHO, M. A. B. **As oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos professores de língua inglesa: um estudo "Q"**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. 2010.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (org.), **Society and the language classroom**. Cambridge University Press, 1996. pp.169-203.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:< <http://lael.pucsp.br/lael/teses/index.html>>Acesso em 15 de janeiro de 2009.

_____. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (org.). 3º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

CUNHA, M. C. K. **Ambientes de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes revelados pela Metodologia Q.** 2005. 248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006.

_____. A técnica Q: Coletando dados subjetivos na área de Linguística Aplicada. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (orgs.) **Linguística Aplicada : Aspectos da leitura e do ensino de línguas.** Uberlândia. EDUFU. 2005. pp.252-256.

DAMIANOVIC, M. C.; PENNA, L.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. O Instrumento descrição de aula visto sob três olhares. In: BARBOSA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. Coleção As Faces da Linguística Aplicada.

DENNIS, K.; GOLDBERG, A. P. Weight control self-efficacy types and transitions affect weight loss outcomes in obese Women. **Addictive Behaviors**, Oxford, v. 21, 1996. pp.102-116.

DEWEY, J. **How We Think.** Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DUFVA, H. Beliefs in Dialogue: a Bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.), **Beliefs About SLA: New Research Approaches**, Dordrecht; Kluwer, 2003. pp.131-151.

EL-DASH; SCALEANTE, **Atitudes de frequentadores de cavernas**: um estudo usando Metodologia Q. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro Espeleologia, Campinas. SP. 05 a 07 de junho de 2005. Sociedade Brasileira de Espeleologia.

ERICKSON, F. Qualitative methods in Research on Teaching. In: Wittrock, M. C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. 3 ed. New York: Macmillan, 1986. pp.119-161.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: As ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Criar, 2006.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: Step by Step**. 2. ed. Applied Social research methods series; vol. 17, 1998.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura Crítica**: mas isso faz parte do ensino de leitura? – subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2000. 255f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FISHBEIN, M., & AJZEN, I. **Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **26ª Reunião Annual da Anped** – Novo Governo. Novas Políticas, Poços de Caldas, 2003. CD-ROM, v. 1.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. 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: Pontes Editores, 2006, pp.87-104.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v. 39, n. 1, 1988, pp.101-126.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

_____. O Ensino de Língua Estrangeira e a Formação do Público. In: **Revista da Área de Humanas**, UEL Londrina, n. 37, pp.33-43, jul./dez, 1999.

GRATÃO, I. B. **Crenças sobre aprendizagem da língua inglesa em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de letras**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. **O ensino da língua inglesa**. 1ª ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (orgs.), **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. pp.145-156.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, 1985. pp.333-340.

_____. **Surveying students' beliefs about language learning**. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ek). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. pp.119-129.

HOSENFELD, C. Beliefs of second language learners viewed as “emergent phenomena”. Trabalho apresentado no 12th Worked Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

JOHNS, A. M. **Genre in the classroom: multiple perspectives**. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associate Publishers, 2002.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

KRESS, G. Genre as Social Process. In: COPE, B. & KALANTZIS, M. **The powers of Literacy – A genre approach to teaching writing**. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993.

MACHADO, A. R. An experience in advice for teaching and materials preparation for the teaching of writing at a university. **DELTA.**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

_____.Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, n. 10, 2001. pp.137-147.

MAGNUS, S. P. F. **Estratégias de Aprendizagem em Língua Estrangeira: um Estudo “Q”**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, junho de 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: **Minicurso – 10ª Jornada Nacional de Literatura**, 2003.

MCKEOWN, B. e THOMAS, D. **Q methodology**. Newbury Park: Sage Publications, 1988. 83p.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. & TOMICH, L. M. B. (Orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. pp.149-166.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language. In: B. F. Freed (org.), **Second language acquisition in a study abroad context**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. pp.293-315.

MOITA LOPES, L. P. **A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política**. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). Reflexões e Ações no Ensino – Aprendizagem de Línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOREIRA, M. L. G. **Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação: uma análise de suas implicações no desempenho de aprendizes e instrutores**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, 1987. pp.317-328.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. 9. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OLIVEIRA, E. P. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos**. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I. O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 42, 2003. pp.125-134.

_____. **O país chamado leitura e a descoberta do Sr. "Q"**: Um estudo sobre os pontos de vista dos professores de inglês revelados pela metodologia "Q". Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas. 2009.

PACKER, M. J.; WINNE, P. H. The place of cognition in explanations of teaching: a dialog of interpretive and cognitive approaches. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 11, n. 1, 1995. pp.1-21.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa. Apresentado no II SIGET – Seminário Internacional Gêneros Textuais, Santa Maria, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ligeap.htm> > Acessado em: 02 de jan. de 2009.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**. v. 62, n. 3, 1992. pp. 307-332.

PIROVANO, M. V. S. **Crenças de professores de língua inglesa da rede pública estadual com relação ao evento aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (org.), **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. pp.102-119.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L**, v. 2, 1989. pp.65-72.

_____. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: E. Esch (org.), **Self-access and the adult language learner**. London: Centre for information on language teaching, 1994. pp. 7-18.

RODRIGUES, J. **Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de Centros Interescolares de Línguas: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Letras, Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

ROJO, R. H. **A Prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2000.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 1998.

SANT'ANNA, I. M.; SANT'ANNA, V. M. **Recursos Educacionais para o Ensino: Quando e Por quê?**. Editora Vozes, 2004.

SANTOS, S. R.; SCHOR, N. **Vivências da maternidade na adolescência precoce**. Rev. Saúde Pública, 2003. 37 (1): pp.15-23.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de ROXO, R. e CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SELL, D. K.; BROWN, S. R. Q Methodology as a bridge between qualitative and quantitative research: application to the analysis of attitude change in foreign study program participants. In: VACCA, J. L.; JOHNSON, H. A. (Ed.). **Qualitative research in education**. Kent: Bureau of Educational Research and Services, Kent State University, 1984. pp.79-87.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, 2007. pp.235-271.

SOUSA, M. B. N. A Tormenta do Buscar: Refletir para Transformar. In: BARBOSA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. Coleção As Faces da Linguística Aplicada.

_____. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano 3, n. 2, Dezembro de 2004. pp.71-87

STEPHENSON, W. **Some recent contributions to the theory of psychometry, character and personality**. New York: Atherton, 1936.

_____. **The study of behavior**. Chicago: The University of Chicago Press, 1953.

_____. Independence and operationism in Q-sorting. **Psychological Record**. Gambier, v.13, 1963. pp. 269-272.

_____. **The play theory of mass communication**. Chicago:University of Chicago Press, 1967.

_____. The shame of science. **Ethics in Science & Medicine**, Oxford, v. 5, 1978. pp.25-38.

TONINI, C. C. **Representações sociais do processo saúde de trabalhadores rurais: via Metodologia Q – no distrito de Arraio do Só, município de Santa Maria, R. S.** Dissertação de Mestrado. Santa Maria, R. S. , 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas; Pontes, 2004. p. 131-152.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1993.

WATSON-GEORGIO, K.A. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. **The Modern Language Journal**, vol. 88, n. 3, 2004. pp. 331-350.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Beliefs About SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. pp. 201-227.

ANEXO I

AMOSTRA Q

PAPEL DO ALUNO.

24-É necessário que o aluno participe ativamente da aprendizagem na sala de aula de inglês.

11-Para aprender, o aluno tem que “amar” a língua inglesa.

04-O desinteresse dos alunos pela matéria leva à indisciplina.

49-Os alunos da escola pública percebem e dão importância para a aprendizagem da língua inglesa.

48-Os alunos acham que nunca irão precisar dessa língua.

10-São fatores que ajudam o aluno a aprender: a força de vontade e interesse dele, o bom professor, o material didático e a escola.

07-Muitos alunos não valorizam a língua inglesa, então como eles a desprezam têm mais dificuldades de aprender

42-Quando tem atividades diferentes os alunos ficam curiosos para aprender.

35-O papel do aluno é participar das aulas, fazer tarefas e prestar atenção as aulas.

40-Muitos alunos estudam apenas para passar de ano.

01-A contribuição dos alunos na sala de aula poderia melhorar a aprendizagem nas aulas.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI:

34-Aprender a se comunicar em inglês é uma exigência da sociedade.

22-Aprender uma língua estrangeira pode ajudar bastante para a formação do aluno.

17-A aprendizagem de inglês estimula e torna possível a comunicação entre as pessoas.

52-Quanto mais cedo se começar a aprender inglês, mais fácil será a aprendizagem.

28-É preciso ter dom para aprender inglês.

16-É muito difícil aprender língua estrangeira na escola pública.

50-As aulas de inglês em escola pública são tradicionais e, portanto, pouco eficazes.

02-É importante aprender inglês porque é a língua mais falada no momento.

56-Com a globalização o mercado de trabalho exige cada vez mais que se saiba inglês.

32-A língua inglesa deveria ter o mesmo status que qualquer outra disciplina.

54-A escola valoriza a disciplina de inglês.

21-O ensino de inglês na escola pública é um ensino muito bom e de qualidade

PAPEL DO PROFESSOR

57-É importante que o professor conheça primeiro a escola e a turma para depois fazer o planejamento.

41-É com base no conhecimento do aluno que o professor encaminha as atividades e busca fazer com que esse aluno melhore sua aprendizagem.

51-Um bom professor é aquele que tem um relacionamento amigável com seus alunos.

38-Não é papel do professor motivar os alunos.

36-Para ser um bom professor de inglês, não é necessário falar bem a língua.

58-O professor deve explicar o porquê de aprender a língua e como ela vai ser usada.

18-Muitos professores dão aula de inglês apenas para completar carga horária.

13-É muito importante que o professor tenha consciência e adapte do material didático para atender as necessidades específicas do seu aluno.

27-Um papel muito importante do professor é mostrar o valor, a importância, ou seja, o seu amor pela língua.

44- Usando outros recursos, além do livro didático, o professor poderia facilitar muito mais a aprendizagem de seus alunos.

09-Fazer dinâmicas nas aulas de inglês faz com que os alunos gostem das aulas.

19-O papel do professor é o de mediador/facilitador no processo de ensino-aprendizagem de inglês.

25-O professor tem dificuldades e lhe falta tempo para elaborar seu próprio material didático.

MATERIAL DIDÁTICO:

08-Geralmente o livro didático é a única fonte de consulta e de leitura dos professores e alunos.

46-O material didático usado na sala de aula é um dos principais fatores na qualidade de ensino.

29-Os materiais didáticos devem ser visualmente atraentes/bonitos.

26-Usar um livro didático ruim é ainda melhor do que não usar nenhum.

39-Os livros didáticos devem trazer temas dentro da realidade do aluno.

55-O livro didático nem sempre condiz com o nível, com a realidade dos alunos.

37-A escolha do material didático, muitas vezes, não é pela qualidade e sim pelo valor.

47-O livro didático não garante o ensino e aprendizagem de qualidade.

03-O livro didático dá um suporte importante ao professor e deve ser usado como apoio.

53-O livro didático não tem tudo que se precisa para atender as necessidades dos alunos.

45-É muito difícil trabalhar quando os alunos não têm material.

AS SDs E OS GÊNEROS TEXTUAIS.

05-Os gêneros textuais, organizados em sequências didáticas, possibilitam trabalhar adequadamente com a linguagem em diferentes situações de uso.

12-O trabalho com gêneros textuais, é uma alternativa possível que facilita o desenvolvimento dos alunos.

14- Os Gêneros textuais são ótimos para ensinar o aluno a reconhecer e compreender diferentes tipos de textos.

20-O uso de SD pode facilitar o efetivo aprendizado e uso de cada gênero.

43-As sequências didáticas são boas para um ensino mais significativo.

06-As sequências didáticas possibilitam a interação dos alunos com os textos de forma significativa, levando em conta os conhecimentos que eles já têm.

31-Adequar o conteúdo à realidade do aluno com o uso de SDs é inviável.

33-Planejando uma SD que condiz com a realidade dos alunos eles terão mais interesse em aprender.

30- As sequências didáticas são elaborada sem levar em conta o aluno.

15- Uma sequência didática ensina os alunos um gênero textual com atividades diversificadas, passo a passo.

23-Facilita a aprendizagem o fato das SDs serem atividades ligadas entre si, à partir de um gênero textual.

ANEXO II

INSTRUÇÕES

Esta é uma pesquisa que visa conhecer e analisar o que pensam professores e alunos de uma escola pública sobre o processo de aprender e ensinar língua inglesa.

Pedimos a você que distribua os 58 cartões (contendo assertivas) de acordo com o seu ponto de vista. Por favor, siga as instruções abaixo, passo a passo:

Primeiramente leia as assertivas em cada cartão e as divida em três pilhas:

1ª) assertivas com as quais você tende a concordar ou julga mais importantes, à direita;

2ª) assertivas com as quais você tende a discordar ou julga menos importantes, à esquerda;

3ª) assertivas restantes no centro, ou seja, aquelas mais neutras ou ambivalentes para você.

Leia novamente os cartões da pilha da direita (maior concordância/maior importância) e escolha 2 assertivas que você julga de maior importância e a coloque abaixo da coluna +5.

Das assertivas restantes selecione 4 que considera mais importantes e as coloque abaixo da coluna +4. A ordem das assertivas dentro das colunas é irrelevante. prossiga até que todas as assertivas tenham sido colocadas no quadro em ordem decrescente de importância.

Agora, leia novamente as assertivas da pilha à esquerda (discordância/menor importância) e selecione aquelas 2 que considera menos importante e/ou indique grande discordância e coloque-a abaixo da coluna -5.

Das assertivas restantes selecione 4 que considera menos importantes e/ou indique discordância e coloque-a abaixo da coluna -4. prossiga até que todas as assertivas tenham sido colocadas no quadro, respeitando o número de assertivas em cada coluna.

Finalmente, vá para a pilha restante e distribua os cartões nas posições restantes do quadro de distribuição, de acordo com seu ponto de vista. Desta forma, nos extremos da escala devem ficar os pontos de vista que você considera mais importante expressar.

Muito Obrigada!

Carla Pereira de Oliveira.

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia “Cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de Língua Inglesa”, sob a responsabilidade da pesquisadora Prof^a Carla Pereira de Oliveira, orientada pela Prof^a Dr^a Maria Carmen Khnychala Cunha.

Nesta pesquisa nós estamos buscando levantar e analisar as cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de Língua Inglesa.

Na sua participação, você deverá participar normalmente da aula de inglês, participar de entrevistas e realizar uma tarefa denominada distribuição Q. Algumas aulas serão gravadas em vídeo para uma análise da professora pesquisadora. Após a transcrição das filmagens para a pesquisa, elas serão destruídas.

Em nenhum momento você será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É garantido o sigilo das informações obtidas que assegura a privacidade total dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como da instituição.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa. E a pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco para os sujeitos.

Você poderá recusar a sua participação e é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo para você.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

Carla Pereira de Oliveira
Escola Municipal Professora Zelsani
(64) 3651-8848
carla_p.oliveira@hotmail.com

CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, Nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38.408-100; (34) 3239-4531.

Uberlândia, 26 de Maio de 2009.

Carla Pereira de Oliveira

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente Esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO IV

Discordo Totalmente		Neutro Não relevante						Concordo Totalmente		
5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
(2)										(2)
	(4)								(4)	
		(5)						(5)		
			(6)				(6)			
				(7)		(7)				
					(10)					

GABARITO

Pesquisa:

Cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa.

Nome: _____

Professor () Aluno ()

Data: ____/____/____

Escola: _____

ANEXO V

Roteiro para entrevista com os professores.

- 1-Nome e idade?
- 2-Formação acadêmica?
- 3-Onde e como você aprendeu inglês?
- 4-Quantas turmas têm no momento?
- 5-Qual é o número de alunos por sala?
- 6-Qual é o número de aulas semanais? Por turma?
- 7-Que material didático usa?
- 8-Como esse material didático foi escolhido ou preparado? Por quê?
- 9-Em sua opinião, qual o papel da língua inglesa no currículo e no contexto da escola pública?
- 10-O que você acha da adequação do material didático utilizado para atender os objetivos do ensino de LI no seu contexto escolar?
- 11-Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola em que trabalha? Qual?
- 12-Como, em sua opinião, os alunos da escola pública lidam/encaram a tarefa de aprender LI?
- 13-Quais são, em sua opinião, as principais dificuldades que os alunos da escola pública têm para aprender LI? Quais são as razões para isso?
- 14-Existe algum material ou recurso didático que você gostaria de usar e não usa? Por quê?
- 15-Como você analisa o planejamento das aulas de LI em geral?
- 16-Como você vê a atitude do professor em relação às atividades e materiais de ensino de LI?
- 17-O que ajuda seu aluno a aprender?

ANEXO VI

Roteiro para entrevista com o aluno.

- 1- Nome e idade?
- 2- Naturalidade?
- 3- Onde já estudou?
- 4- Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?
- 5- O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?
- 6- Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?
- 7- Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?
- 8- Como você vê as atitudes do professor em relação às atividades e materiais de ensino? Justifique?
- 9- Em sua opinião qual a principal dificuldade que os alunos da escola pública têm para aprender LI? Qual a razão para isso?
- 10- Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?
- 11- O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?
- 12- Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?
- 13- O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?
- 14- O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.
- 15- Em sua opinião, qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?
- 16- O que o ajuda a aprender?

ANEXO VII

Entrevistas realizadas de 03 à 13 de novembro de 2009.

E: Nome e idade?

P: P4G1, tenho 35 anos.

E: Formação acadêmica?

P: Formada em Biologia.

E: Onde e como você aprendeu inglês?

P: Na Inglaterra estudei três anos na “South Thames College” e quando retornei estudei mais dois no CCAA.

E: Quantas turmas têm no momento?

P: Duas turmas. Qual é o número de alunos por sala?

No 8º ano tenho 25 alunos e no 9º A também tenho 25 alunos. Duas aulas semanais.

E: Qual é o número de aulas semanais? Por turma?

P: Duas aulas semanais.

E: Que material didático usa?

P: Livro, retroprojektor, data show, cartaz e dicionário.

E: Como esse material didático foi escolhido ou preparado? Por quê?

P: Foi escolhido pelos professores no início do ano, acredito eu, que ou pelo valor ou pela capacidade, eu não estava presente na escolha deste material

E: Em sua opinião, qual o papel da língua inglesa no currículo e no contexto da escola pública?

P: Sabemos que, hoje, a língua inglesa é a mais falada e nossos alunos precisam estar inseridos nesse contexto, e é papel da escola pública conscientizar os alunos desta importância e ser a ponte entre o aluno e esse mundo globalizado, porque estamos cientes que com a globalização o mercado de trabalho exige cada vez mais.

E: O que você acha da adequação do material didático utilizado para atender os objetivos do ensino de LI no seu contexto escolar?

P: Achei ótimo pois veio para nos ajudar a adequar à realidade dos alunos, esse recurso só veio para ajudar, estamos muito felizes com ele.

E: Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola em que trabalha? Qual?

P: Primeiramente o livro adotado porque é um livro que apesar de ser muito bom não está adequado para a realidade de nossos alunos. Acredito que o livro a gramática seja muito puxada pra eles. A única coisa assim que eu acho mais difícil é quando os alunos não dispõem de material, porque ficam ociosos, estando ociosos poderão atrapalhar, embora a gente trabalhe com outros recursos, com outros materiais como

eu já falei, mas como eu também disse, o livro didático ele é um suporte para o professor, ele é um recurso muito importante. Então caso ele não tenha esse material, é onde dificulta pra gente trabalhar.

E: Como, em sua opinião, os alunos da escola pública lidam/encaram a tarefa de aprender LI?

P: Para muitos alunos é uma tarefa difícil aprender a LI. Os alunos pensam que nunca irão precisar desta língua, e deste conhecimento que ela proporciona. O que estão errados, porque hoje, até para usar a jogar na internet ele precisa saber um pouco da língua inglesa.

E: Quais são, em sua opinião, as principais dificuldades que os alunos da escola pública têm para aprender LI? Quais são as razões para isso?

P: Primeiramente, acho que na escola pública, demora muito para iniciar as aulas de inglês, e quando começa já é com conteúdos mais difíceis para eles que não tem base nenhuma. Depois temos o problema do material que nunca é adequado para a realidade dos nossos alunos. Depois acredito que seja de como as aulas são ministradas, porque tem professor que não está preparado para elas.

E: Existe algum material ou recurso didático que você gostaria de usar e não usa? Por quê?

P: Não, acredito que nós temos sim, com a sequência didática trouxe muitas novidades pra nós.

E: Como você analisa o planejamento das aulas de LI em geral?

P: É, estou apenas a três anos mas percebo que não dão muito valor a este planejamento.

E: Como você vê a atitude do professor em relação as atividades e materiais de ensino de LI?

P: Pra ser sincera acho que muitos dão...é... dão inglês apenas para preencher os espaços vazios, não dando importância se o aluno vai aprender ou não. Graças à Deus ainda existe alguns que se preocupam com eles.

E: O que ajuda seu aluno a aprender?

P: Acho que uma aula bem planejada, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, e também utilizar outros recursos para tornar a aula atraente e prender a atenção dos alunos.

E: Nome e idade?

P: PP2G13, 22 anos.

E: Formação acadêmica?

P: Formada em Letras pela UEG.

E: Onde e como você aprendeu inglês?

P: Estudando numa escola de Idiomas.

E: Quantas turmas têm no momento?

P: Sete.

E: Qual é o número de alunos por sala?

P: Tem uma variação entre 28 e 32.

E: 5-Qual é o número de aulas semanais? Por turma?

P: Duas

E: Que material didático usa?

P: Livro didático.

E: Como esse material didático foi escolhido ou preparado? Por quê?

P: Foi escolhido por uma junta de professores pra desenvolver o currículo dos alunos.

E: Em sua opinião, qual o papel da língua inglesa no currículo e no contexto da escola pública?

P: É importante porque o aluno hoje em dia não vai precisar da língua inglesa não só pra fazer um vestibular, não só pra tá estudando na escola, até para trabalhar ele vai estar precisando da língua inglesa que ele aprende na escola pública.

E: O que você acha da adequação do material didático utilizado para atender os objetivos do ensino de LI no seu contexto escolar?

P: Acho muito válido, porque, na escola pública, estamos sempre trabalhando com materiais que não atendem as necessidades dos alunos. Essa adequação é importante tanto para o professor quanto para o aluno.

E: Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola em que trabalha? Qual?

P: Encontro sim, os alunos muitas vezes são desinteressados, não prestam atenção nas aulas e dessa forma as aulas não alcançam os objetivos propostos.

E: Como, em sua opinião, os alunos da escola pública lidam/encaram a tarefa de aprender LI?

P: Alguns gostam, outros não gostam tanto, alguns acham interessante porque precisam às vezes para jogar algum joguinho na internet, brincar no computador, aí nisso eles acham muito interessante.

E: Quais são, em sua opinião, as principais dificuldades que os alunos da escola pública têm para aprender LI? Quais são as razões para isso?

P: A disciplina de LI na escola pública tem um déficit um tanto grande no ensino, porque em minha opinião os livros não condizem com o nível dos alunos, são muito puxados e o aluno possui muita dificuldade. E a escola não tem estrutura para trabalhar com essas dificuldades. Diferente, por exemplo, de um curso de idiomas, que disponibiliza recursos para um trabalho diferenciado.

E: Existe algum material ou recurso didático que você gostaria de usar e não usa? Por quê?

P: Filmes, é... peças teatrais. Pelo desinteresse dos alunos.

E: Como você analisa o planejamento das aulas de LI em geral?

P: É bom o planejamento é muito bom, os professores se reúnem pra fazer o planejamento do conteúdo que vai ser trabalhado no ano.

E: Como você vê a atitude do professor em relação as atividades e materiais de ensino de LI?

P: Olha as atividades, as atividades são boas, o me puxa é o material, eu gosto muito das atividades, às vezes eu uso outras, outras atividades pra ensinar. Quando não entendem de uma forma eu tento explicar duas, três, quatro, tantas vezes quanto fores necessárias, até que eles entendam, às vezes usando até um pouco do lúdico pra ensinar

E: O que ajuda seu aluno a aprender?

P: A força de vontade e interesse dele, o professor em si, o material didático e a escola.

E: Nome e idade?

P: PP1G12, 38 anos.

E: Formação acadêmica?

P: Sou formada em Letras e atualmente curso mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia.

E: Onde e como você aprendeu inglês?

P: Primeiramente na escola pública onde eu sempre estudei, assim que terminei a Universidade eu comecei um curso paralelo, um curso em escola de idiomas.

E: Quantas turmas têm no momento?

P: Tenho 04 turmas.

E: Qual é o número de alunos por sala?

P: É...6º e 7º ano eu tenho mais alunos, na faixa de trinta e um, 8º e 9º dezoito, dezenove.

E: Qual é o número de aulas semanais? Por turma?

P: Duas aulas semanais.

E: Que material didático usa?

P: Eu utilizo o livro didático, utilizo outros recursos, outros livros, outros recursos como por exemplo o laboratório de informática, data-show, utilizo som para trabalhar a questão da pronúncia, dos textos e busco outros materiais.

E: Como esse material didático foi escolhido ou preparado? Por quê?

P: A escolha do material didático, ela é não pela qualidade do material didático, mas pelo valor que ele tem. Como eu trabalho em uma escola pública, às vezes um livro que a gente gostaria de adotar, mesmo não havendo um livro ideal, um livro perfeito, aquele que contempla mais textos mais atividades, atividades contextualizadas, a gente não pode adotar porque o valor dele é maior, então a gente acaba optando por, por comprar um material mais barato para que o aluno, todos os alunos possam ter acesso, porque embora o livro didático ele não garantisse o ensino-aprendizagem de qualidade ele é um apoio pedagógico que o professor tem e quando o aluno não dispõe desse material ainda fica pior para o professor embora ele não seja o único recurso que o professor utiliza, mas ele é um apoio que dá um suporte muito grande para o professor. Por isso ele tem que ser bom se não só atrapalha.

E: Em sua opinião, qual o papel da língua inglesa no currículo e no contexto da escola pública?

P: A língua inglesa em minha opinião, ela deveria ter o mesmo status que qualquer outra disciplina, a mesma importância, mas, no entanto eu não vejo que ela é tida com esse valor: o mesmo valor que a matemática tem o mesmo valor que o português tem. As pessoas não têm a consciência de que nós vivemos num mundo globalizado, onde nós deveríamos ter acesso a essa língua: o inglês, o espanhol deveria ter o mesmo nível de importância, tanto que muitos professores nunca nem reprovam um aluno, porquê? Porquê é “inglês”. Então assim desvaloriza a disciplina. Então às vezes vindo da própria escola acaba passando para o aluno, que muitas vezes não conhece esse papel, esse valor, então na minha opinião a língua inglesa deveria ter, ela tem o mesmo valor, o mesmo nível de igualdade, de importância que qualquer outra língua teria e qualquer outra disciplina.

E: O que você acha da adequação do material didático utilizado para atender os objetivos do ensino de LI no seu contexto escolar?

P: Eu acho muito importante, porque como eu falei anteriormente, o livro didático ele não vem completo, não garante o sucesso. Então ali no livro didático você não tem tudo que você precisa para estar ensinando seu aluno, então você precisa adequar principalmente por causa do contexto, do seu local, geralmente quando eles elaboram um livro é... eles elaboram pensando no geral, às vezes a realidade daquele livro não contempla a sua situação ali, local, da sua cidade, da sua região, da sua escola. Então é muito importante que o professor tenha essa consciência e vá fazendo essa adaptação desse material, desse livro didático para contemplar o que seu aluno precisa saber.

E: Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola em que trabalha? Qual?

P: Não, talvez o livro adotado dificulte um pouco o trabalho dos professores em sala de aula. Ele não condiz com a realidade e necessidade dos nossos alunos e também como são os pais que compram muitos alunos não possui o livro, então isso também dificulta o trabalho em sala de aula.

E: Como, em sua opinião, os alunos da escola pública lidam/encaram a tarefa de aprender LI?

P: Muitos não valorizam a língua inglesa, então como eles a estigmatizam, desprezam tem mais dificuldade de aprender. Então como alguns não valorizam é claro que tem aqueles que gostam, tem habilidade e que eu acho que um papel muito importante do professor olhando isso, mostrando o valor, a importância, ou o seu amor pela língua.

Acho que o professor passando isso pro aluno ele vai ter um maior reconhecimento, ele vai valorizar mais a língua.

E: Quais são, em sua opinião, as principais dificuldades que os alunos da escola pública têm para aprender LI? Quais são as razões para isso?

P: Bom como eu trabalho né na escola pública eu acho que uma das dificuldades é a falta de apoio em casa porque os pais não conhecem né, por ser uma língua estrangeira, muita nunca estudaram, não conhecem né, então não tem como dar esse apoio, porque a família é um suporte para o professor. Então o que ele aprende fica ali na escola, o que ele aprende ali, se ele levar alguma tarefa pra casa e o pai não sabe, a mãe não sabe ele vai ter certa, é, maior assim, dificuldade.

E: Existe algum material ou recurso didático que você gostaria de usar e não usa? Por quê?

P: Não, não, não tem.

E: Como você analisa o planejamento das aulas de LI em geral?

P: Olha geralmente o professor de língua inglesa, ele é também professor de língua portuguesa porque ele é formado em Letras. O planejamento é feito assim você divide, eles dividem os professores das áreas, então primeiro planeja português. Como eu por exemplo que tenho português e inglês, eu fico na turma do português, geralmente porque tenho mais aula. Ai geralmente quase você não participa do planejamento de inglês. Então assim por conta da secretaria, dos organizadores deveria determinar um dia específico onde o professor de Letras, ele pudesse estar participando dos dois planejamentos. Então muitas vezes você não participa do planejamento no geral, planejamento anual.

E: Como você vê a atitude do professor em relação as atividades e materiais de ensino de LI?

P: Muitos se, se fixam apenas nos livros didáticos não usando outros recursos, não se utilizando de outros materiais. Então isso assim é ruim porque como eu já falei não tem um livro ideal né. Então tem aquele que pode aproximar, ser um pouco melhor, mas se o professor só fica ali é... o conhecimento do aluno fica defasado, às vezes o livro não contempla a realidade do aluno. Então se o professor só segue um livro X e deixa outros recursos que poderia facilitar muito mais a aprendizagem dos alunos, isso é prejuízo para o aluno.

E: O que ajuda seu aluno a aprender?

P: Eu acredito muito que seja a boa vontade, a habilidade, o professor é um fator assim de muita relevância claro, mas o aluno também gostar de inglês, eu acho assim que o professor deve estar passando isso pro aluno, passar esse gosto, a importância da globalização, a importância dele viver nesse mundo globalizado, a importância que tem a língua pra ele, que tem a mesma relevância das outras disciplinas: matemática, química.

E: Nome e idade?

A: AFA14, 15 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinópolis.

E: Onde já estudou?

A: No Márcio Ribeiro, em Iporá na escola Betel e na escola Profª Zelsani.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Uai, eu acho muito bom, interessante.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Eu acho muito importante porque os alunos aprendem muito.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Facilmente, eu tenho facilidade pra aprender inglês e nós temos a necessidade de termos pelo menos o mínimo de inglês porque a língua inglesa é a mais falada no momento e com a globalização o mercado de trabalho exige cada vez mais, então se quisermos ter mais oportunidade lá fora, temos que saber inglês.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Eu acho muito interessante.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Boa, porque ela explica bem.

E: Em sua opinião qual a principal dificuldade que os alunos da escola pública têm para aprender LI? Qual a razão para isso?

A: Acredito que seja de como as aulas são dadas. Acredito que essas aulas têm que ser mais interessante como essas com as SDs que é dentro da nossa realidade e assim teremos mais interesse em estudar e outra causa seria a introdução do inglês somente no 6º ano. Em minha opinião deveria ser desde o 1º ano do ensino fundamental. Porque quando nós iniciamos no 6º ano não temos noção do inglês e vemos uma gramática bem difícil.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: O livro, data-show, e, folhas de Xerox.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Ah, é diferente e a gente aprende mais. Chama mais nossa atenção para as aulas, então acho que facilita.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Quando têm atividades diferentes eles ficam curiosos para aprender.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: O jeito que a professora ensina.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: As aulas diferentes, trazer novidades para a sala de aula.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Do professor motivar, planejar aulas diferentes, trazer novidades pra sala de aula. E do aluno é participar das aulas, fazer tarefas, prestar atenção, etc...

E: O que o ajuda a aprender?

A: O interesse do professor em planejar uma boa aula para termos interesse em aprender, porque se a aula não for bem planejada, porque é outra realidade, é outra língua e não haver interesse, vai haver bloqueio. Então eu acredito que seja 100% o professor.

E: Nome e idade?

A: AFA20, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinópolis, Goiás.

E: Onde já estudou?

A: Em São Simão.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Que apesar de ser escola pública ensina muito bem inglês.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Acho bom.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Difícil, mas não é nada que não consiga aprender.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Interessante, pois não é uma aula monótona.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Eu acho ótimo pois usamos coisas diferentes tipo data-show, xerox e e não fica uma aula assim..., fica uma aula diferenciada.

E: Em sua opinião qual a principal dificuldade que os alunos da escola pública tem para aprender LI? Qual a razão para isso?

A: Acredito que seja de como as aulas são dadas, aulas monótonas, sem estímulos para os alunos. Acredito que essas aulas tem que ter mais interesse, aulas diferentes, com técnicas diferentes e materiais diversificados, como por exemplo, uma aula com uma SD dentro da nossa realidade, acho que teríamos mais facilidade em aprender.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: Data-show, livro, xerox.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Eu acho que poderia ser mais adequado com a nossa realidade, eu acho que ainda não está de acordo com o nível que estamos e com a nossa capacidade, eu acho que cobra muito e poderia estar puxando um pouco menos e com isso ter um resultado melhor.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: São participativos e dão o melhor de si.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: Que as professoras acreditem no seu potencial, dos alunos.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: Por as aulas serem diferenciadas, aí os alunos aprendem mais.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Do professor é dar motivação para que os alunos aprendam e dos alunos devem prestar atenção e tentar sanar as dificuldades para aprender, não tanto uma dificuldade às vezes, é ...alguns alunos demonstram desinteresse porque acham que não irão precisar dessa língua, por isso não aprendem.

E: O que o ajuda a aprender?

A: A comunicação do professor.

E: Nome e idade?

A: AFA21, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinópolis.

E: Onde já estudou?

A: Márcio Ribeiro e Zelsani.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Legal e muito importante.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Eu acho legal e também eu gosto muito.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Com facilidade.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Ah, o jeito que ela ensina...acho também, é, muito legal o jeito que ela é... tem respeito com a gente.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Boa muito legal.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: É ver filmes em inglês e legendados.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: Livros, xerox e só.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Acho melhor pra gente aprender. Facilita muito porque é interessante e prende nossa atenção.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Eles participam, faz tarefa, etc...

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: As aulas diferentes.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: É que cada aula ela trás coisas diferentes pra gente fazer.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: O papel do professor é o de ensinar, de correr atrás dos alunos, ver porque ta faltando, e do aluno é cooperar com o professor, porque por mais que tentam colocar na cabeça deles a importância da língua inglesa em nossas vidas, penso que ainda é algo que está longe deles, pois pensam que nunca irão precisar. Existe uma minoria que vê de uma forma diferente e levam à sério as aulas de LI.

E: O que o ajuda a aprender?

A: A persistência do professor.

E: Nome e idade?

A: AFA13, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinópolis, Goiás.

E: Onde já estudou?

A: Apenas no Zelsani.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Muito importante.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Muito legal e especial.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Com muita facilidade.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Uma maneira legal e chamativa.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Uma boa atitude pois ela trás materiais diferenciados.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: Fazer brincadeiras XXX em inglês.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: Livro, data-show e Xerox.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Muito bom. Facilita porque fala de coisas que a gente entende.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Mais ou menos.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: A explicação do professor.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: As brincadeiras pois as brincadeiras são muito legais.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: O papel do professor é o de motivar o aluno, planejar aulas diferentes, trazer novidades pra sala de aula, e dos alunos é participar das aulas, fazer tarefas, prestar atenção.

E: O que o ajuda a aprender?

A: A explicação do professor.

E: Nome e idade?

A: AFA16, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinopolina.

E: Onde já estudou?

A: Escola Estadual Preside Paris.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Bem ensinado uma boa explicação.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Muito boa. Minha professora é muito boa, explica tudo corretamente, é excelente.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Nem muito boa mas também nem muito ruim.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Excelente pois ela é bastante paciente e se nós não entende ela explica novamente.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Correta porque ela sempre dá a nota certa pra gente e cuida muito bem dos nossos materiais.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: O comportamento de nós que somos alunos e alguns tipos de trabalhos mais diferentes.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: O livro.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Bastante interessante, acho que facilita.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Dependendo de alguns alunos boa e alguns mais ruins.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: O fato de que o inglês é uma matéria excelente e de que ela em outros países é muito importante.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: É, é um, uma boa educação, uma boa explicação, uma boa aula.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: É dar aulas diferentes que prendam a atenção do aluno e do aluno cooperar com o professor.

E: O que o ajuda a aprender?

A: É... prestar atenção e uma boa explicação do professor.

E: Nome e idade?

A: AFB21, 12 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinópolis.

E: Onde já estudou?

A: Escola Mun. Rural Antônio Sabino Tomé.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Boa, um bom ensino.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Bom, porque assim eu aprendo...

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Bem.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Ótimo, porque ela explica tudo.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Bom porque tudo que ela passa entrega material para todos.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: O comportamento de todos.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: Os livros e as sequências didáticas.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: É um material bom, então acho que facilita.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Bom quase todo mundo presta atenção.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: A professora.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: Prestando muita atenção.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Dos alunos é participando das aulas.e do professor é conseguir fazer com que todos aprendam

E: O que o ajuda a aprender?

A: A professora, os amigos e os pais.

E: Nome e idade?

A: AFB26, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinópolis.

E: Onde já estudou?

A: Escola Zelsani.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: É um ensino muito bom e tem qualidade.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Muito interessante.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Aprender prestando atenção nas aulas.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Porque ela explica bem direitinho e é muito educada.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Porque ela dá a nota que o aluno precisa.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: O comportamento, a educação e prestar mais atenção.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: Os livros, as tarefas e as folhas.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Bom. Acho que facilita.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: É que esse material é um pouco interessante, mas também é difícil de entrar na cabeça, a gente presta atenção e aprende.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: Prestar atenção e ficar bem atentos.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: Uma boa explicação.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Do professor é ensinar, com aulas diferentes para que todos prestem atenção e dos alunos prestar atenção nas aulas, só.

E: O que o ajuda a aprender?

A: Os livros a educação, o professor.

E: Nome e idade?

A: AFB19, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinopolina.

E: Onde já estudou?

A: Escola Zelsani.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: É bom, eu acho ótimo, para mim as escolas particulares e as escolas públicas tem um ensino igual.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Muito bom, muito legal.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Bem.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Perfeita porque ela explica muito bem as suas aulas.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Certa porque ela dá a nota que nós merecemos.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: Que nós alunos nos comportássemos.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: O livro e as tarefas que ela passa.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Muito bom, porque já temos um conhecimento do que ele está falando. Então acho que facilita.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Muito boa porque todos participam.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: Porque é muito interessante.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: Prestar atenção.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Dar uma boa aula.

E: O que o ajuda a aprender?

A: Prestar muita atenção.

E: Nome e idade?

A: AMA44, 14 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinópolis.

E: Onde já estudou?

A: Escola Municipal Maria Ignêz.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Boa, é um bom ensinamento.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Bom eles explicam bem e é uma coisa muito interessante.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Bom mais às vezes confundo algumas coisas.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Ótimo porque ela explica muito bem e se tivermos dúvida ela explica de novo.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Bem porque ela dá tarefa, dá visto, cuida muito bem dos nossos materiais, adoro ela.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: Prestar mais atenção.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: O livro e as sequências didáticas.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Bom, não é difícil não.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Bom quase todos participam.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: A professora.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: Prestar atenção.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: O aluno deve participar de tudo e o professor dar uma aula diferente, que todos os alunos interessem e aprendam.

E: O que o ajuda a aprender?

A: A professora, os colegas e os pais.

E: Nome e idade?

A: AMA38, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinópolis.

E: Onde já estudou?

A: Só aqui mesmo.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Boa, é um ensino muito bom e tem qualidade.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Boa porque a professora, ela explica muito bem, os alunos são comportados e a professora ajuda quem precisa.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Boa mais tem algumas tarefas que são difíceis.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Muito boa, ela pode é, ela pode aprender mais e melhorar.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Ele passa e espera um bom tempo para ver se a gente consegue pra gente ganhar visto.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: A professora espera mais um tempo, passar trabalho, e deixar passar data-show, etc...

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: O livro, o data-show, e agora as sequencias.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Bom porque dá pra gente ver e depois a professora explica, então isso facilita..

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: De um tempo pra cá boa, mais dá pra melhorar.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: Porque um pouco mais pra frente a gente pode ir pro exterior e se formar lá.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: A professora e também o data-show que dá pra explicar. Tudo.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Ai, da professora é ajudar os alunos com mais dificuldade e do aluno é prestar atenção nas aulas.

E: O que o ajuda a aprender?

A: O aluno entender né, saber ficar calado e prestar atenção nas aulas.

E: Nome e idade?

A: AFB27, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Sou quirinopolina.

E: Onde já estudou?

A: Estudo no Zelsani desde o pré.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Acho que está muito fraco sem muitos recursos.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Ótimo, tenho uma excelente professora que tira todas as minhas dúvidas e nos explica com detalhes.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Bem faço todas as tarefas, mas se fica com dúvidas recorro ao dicionário e a professora.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: A professora sabe toda a matéria a toda hora e planeja a aula o que possibilita melhor aprendizado.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Tem vezes que a professora fica um pouco perdida porque o livro é muito complexo.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: Fazendo mais projetos de escola como cantar, fazer cartazes, traduzir textos, etc...

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: O livro, e as sequencias didáticas.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Este material é explicativo e facilita o conhecimento.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Os alunos não têm interesse, fazem tarefas por fazer e pegam respostas um dos outros e estudam apenas para passar de ano.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: Quando a professora manda fazer um cartaz, cantar uma música, fazer um teatro todos participam e dão o seu melhor.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: Fazer trabalhos escolares porque cada um ajuda o outro e assim sai todo mundo ganhando.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Os alunos têm que contribuir com o silêncio e assim a professora consegue fazer com que todos aprendam. Se os alunos participarem da aula fica mais fácil e a compreensão é melhor.

E: O que o ajuda a aprender?

A: A explicação da professora e alguns exercícios no livro.

E: Nome e idade?

A: AMA40, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Lençóis Paulistas, mais fui morar em Araras aos 4 anos.

E: Onde já estudou?

A: Canociana e Escola Estadual XXX. As duas em Araras, São Paulo.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Eu percebi que o de Goiás é melhor que o de São Paulo e apesar de ser escola pública ensina muito bem o inglês.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: É muito bom pra gente agora e para o nosso futuro.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Eu vou bem apesar de não fazer algumas tarefas.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Ela ensina bem, explica direito e planeja bem as aulas.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Bom, ela explica bem mais às vezes ela se atrapalha um pouco na aula.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: A contribuição de alguns alunos na sala de aula.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: O livro e as sequências didáticas.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: É muito bom, pois nos motiva a estudar, e não é complicado.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Eu vejo que alguns querem aprender de verdade, mais alguns só querem tirar nota para passar de ano.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: Alguns trabalhos e não só ficar fazendo lição.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: Os trabalhos que a professora passa.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Os alunos têm que colaborar porque isso vai ser muito importante para o futuro deles e de todos nós e os professores é dar motivação para que os alunos aprendam.

E: O que o ajuda a aprender?

A: A professora, os trabalhos e as lições que ela passa.

E: Nome e idade?

A: AFA17, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinópolis.

E: Onde já estudou?

A: Escola particular “Alegria de Aprender”.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Bom, mais podia ter outras línguas estrangeiras na aprendizagem da escola pública.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Muito boa e interessante.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Bão.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: São professores bem estudados por isso ajudam na aprendizagem.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Querem sempre nos ajudar.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: Prestar mais atenção que é o mais importante.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: O livro que é muito interessante.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Interessante, acho que facilita.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Muitos prestam atenção pois querem aprender mais.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: Os trabalhos escolares que são bem legais.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: Fazendo as dinâmicas.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Os alunos têm que dar mais valor as aulas e respeitar o professor e do professor é o de ensinar, correr atrás dos alunos, ver porque está faltando.

E: O que o ajuda a aprender?

A: O professor e o livro.

E: Nome e idade?

A: AMA43, 14 anos.

E: Naturalidade?

A: Sou Quirinopolino.

E: Onde já estudou?

A: Não, estudo no Zelsani desde pequeno.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Demais porque os alunos já saem da escola pública com o raciocínio do que é o inglês.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Muito bom porque você aprende o inglês com uma professora que ensina muito bem.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Eu encaro bem porque as tarefas são fáceis e todo mundo compreende muito bem.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Dou um 10 porque ela explica nos mínimos detalhes, bem direitinho e todos entendem muito bem.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Às vezes ela fica com duvidas, meio perdida, porque todos nós temos duvidas mais ela acaba acertando e respondendo.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: A gente poderia ir para o pátio ou quadra e fazer algumas brincadeiras relacionadas com as tarefas.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: O livro.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Não tão bom, porque o livro trás as respostas mais a gente custa a entender, às vezes ele não é bem explicadinho, então não facilita não.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Ótimo porque eles perguntam bastante, questionam até entender, se não eles não passam para a próxima.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: Eu acho que é porque quando eles ficarem adultos eles querem ir pra outros países e hoje também a maioria dos empregos precisa de curso de inglês.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: Eu acho que é porque a professora é um show, ela explica muito bem e todos querem ter um emprego melhor.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Os alunos devem ter um bom comportamento e os professores é dar uma boa aula.

E: O que o ajuda a aprender?

A: Tudo, o ensinamento do professor, as tarefas que ele passa e é claro a colaboração dos alunos e o silêncio de todos.

E: Nome e idade?

A: AMB51, 14 anos.

E: Naturalidade?

A: Quirinopolina.

E: Onde já estudou?

A: Gino Guerra e Branca de Neve.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: Eu acho muito interessante pois as escolas particulares e as escolas públicas dão um ensinamento igual.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Eu acho muito bom porque ensina vários meninos como falar inglês.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Eu me lido muito bem com as tarefas, com os trabalhos, tudo.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Eu avalio através das tarefas, das opiniões que expomos durante as aulas.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação as atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Eu acho muito importante quando o professor ensina o aluno a como dar as aulas, a como escrever e como a ler.

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: Eu acho que está bom. Não precisa melhorar nada que a professora é excelente.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: Livro e dicionário.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Eu acho muito importante porque aprendemos a escrever e o significado da palavra, mas acho que dificulta um pouco porque é difícil.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Alguns alunos interessam nas aulas pois outros não interessam.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: Eu acredito que futuramente teremos uma linguagem diferente e podemos falar com outras pessoas.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: O ensinamento, a professora, fazendo também teatro, isso faz que eles gostem.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: Eu acho que os alunos é aprender cada vez mais com os professores. E os professores é ajudar os alunos com mais dificuldades.

E: O que o ajuda a aprender?

A: É muita das vezes é o aluno, o comportamento do aluno se ele ficar quieto, exato o professor ensina e ele aprende.

E: Nome e idade?

A: AFB29, 13 anos.

E: Naturalidade?

A: Eu sou de Rio Verde.

E: Onde já estudou?

A: No Colégio do Sol em Rio Verde.

E: Qual a sua opinião sobre o ensino de língua inglesa na escola pública?

A: É um ensino fraco, geralmente a gente não aprende muito.

E: O que você acha de estudar língua inglesa nesta escola?

A: Acho bom, minha professora ensina muito bem.

E: Como você encara/lida com a tarefa de aprender a língua inglesa?

A: Tranquila, eu gosto da matéria de inglês.

E: Como você avalia a maneira do professor ensinar a língua inglesa?

A: Bem, ela ensina bem.

E: Como você vê as atitudes do professor em relação às atividades e materiais de ensino? Justifique.

A: Eu acho interessante quando ele traz coisas novas pra sala de aula e não dá aquelas aulas cansativas

E: Em sua opinião o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem nas aulas de LI?

A: Aulas com filmes, com som, no tele-centro.

E: Que material didático é utilizado nas aulas de inglês?

A: O livro, dicionários, e as sequencias didáticas.

E: O que você acha desse material didático, facilita ou dificulta sua aprendizagem?

A: Acho que melhorou um pouco, né, gostei.

E: Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de LI?

A: Tem aluno que não participa, mas a maioria participa sim.

E: O que você acredita que motiva os alunos a aprender a LI?

A: O professor, e também os pais.

E: O que faz com que eles gostem das aulas? Explique.

A: O professor e o jeito que é a aula.

E: Em sua opinião qual deve ser o papel do professor e dos alunos no ensino e aprendizagem da LI?

A: O papel do professor é ensinar e do aluno é fazer tudo certo.

E: O que o ajuda a aprender?

A: Tudo que o professor traz pra sala de aula e o nosso interesse também.

ANEXO VIII

Transcrição de aula filmada em 02 de outubro de 2009.

8º Ano. Vespertino

O professor entra na sala cumprimenta e os alunos:

P: *Good afternoon class, how are you?*

A: *Fine. And you?*

P: *Fine, too.*

P: Hoje vou entregar para vocês as provas para depois começarmos no conteúdo novo, ok?

A: Teve algum vermelho nessa sala?

P: olha acho que só o Fulano.

A: só o Fulano?

P: É o Fulano, mesmo assim achei que ele tira uma nota muito boa.

A: Sério?

P: Porque ele, ele de vinte aulas, ele teve 17 faltas, e ele tiro mais da metade da nota da prova.

A: Nossa!!!

A: Nossa!!!

P: Ficou com 23. Em história também aconteceu isso, para vocês verem o quanto ele é inteligente, se tivesse um pouquinho mais de frequência, né, ficaria com uma nota boa. [...] Pessoal, vou entregar o resultado das avaliações para vocês. Essa sala aqui está de parabéns.

A: Verdade? Ohhh

P: É verdade. De certa forma o 8º ano está de parabéns, com exceção de alguns né, porque tem gente que tá levando a disciplina na brincadeira, e não é só a língua inglesa não, porque eu já ouvi reclamações de outros professores de disciplinas diferentes, e é aluno inteligente né. E pode preparar que vocês vão ser chamados na coordenação. Mas no geral o 8º ano está de parabéns, sim! [...] Agora é pegar firme novamente. Eu acho que esse tipo de aula, que nós estamos tendo tem contribuído, porque se vocês têm percebido, e tem sido mais rápido da gente estar ensinando, trabalhar de forma diferenciada. Eu acredito que isso tem refletido na avaliação de vocês, o que vocês acham?

A: Eu acho que sim professora, porque assim a gente não aprende, assim com aquela aula monótona, que vê todo dia do mesmo jeito, não aprende uma coisa assim [...] lenta.

P: Então é isso que eu falei para vocês, eu parabenizei o 8º ano, por vocês terem saído bem nas avaliações, terem conseguido médias boas, e também disse que acredito que o reflexo, né dessas notas pode ter sido a forma diferente que a gente tem trabalhado né. O que vocês acham? Ela concordou e acha que a maneira diferente que a gente tá trabalhando, de repente tem nos ajudado. Porque com aulas monótonas não dá pra gente aprender e com aulas diferenciadas, com recursos diferentes é mais fácil de aprender.

A professora passa a entregar as avaliações para os alunos chamando os alunos individualmente.

P: A gente pode fazer a discussão dessa avaliação amanhã, vocês sabem que eu gosto de trabalhar todas as questões, depois da prova. Amanhã eu falo as médias para vocês. [...] Então não se esqueçam de trazer as avaliações amanhã, tá certo? Olha o reflexo dessas notas baixas são as brincadeiras, a falta de participação, tarefas atrasadas, o desinteresse [...] foram poucas notas baixas, mas tivemos notas baixas, então esses alunos têm que mudar o comportamento e buscar melhorar, não só em inglês como nas outras disciplinas, porque sei que estão com notas baixas em todas.

[...] mais uma vez parabéns para os alunos que conseguiram subir as médias. [...] Pessoal agora, olha só, vamos retomar aquele texto *Recipe Book*. Então esse gênero textual que nós vimos na aula passada. Qual é ele? É uma receita né? É um gênero informativo, também né? Porque o texto informativo tem a função de nos informar e nos dar instrução para quando vamos fazer um bolo, um Mané pelado é a esse tipo de texto que nós recorremos, inclusive vamos fazer uma receita no final dessa sequência didática. Quem sabe que receita vamos fazer?

A: *Milk Shake*?

P: Isso *Milk Shake*, dos dois sabores que vocês mais gostam. Quais?

A: *Strawberry*. e chocolate.

P: O que é *strawberry* mesmo? Isso morango. [...] Vamos agora olhar na receita, é uma receita de que mesmo?

A: Bolo

P: Isso é de *cake*. *Cake* de quem?

A: Da vovó.

P: Isso da *Grandma's*. Nessa receita então temos instruções, temos medidas, o modo de preparar e as quantidades dos ingredientes, a forma de servir, o tempo que o prato fica pronto, não é isso gente. [...] Agora vamos fazer mais uma leitura. *Repit please: Recipe book, grandma's chocolate cake, ingredients, four eggs, one cup of oil, three cups of flour, two cups of Milk, one cup of chocolate, four small spoons of baking powder. directions, mix the eggs, add the oil and the sugar. mix them, add the flour, the Milk, and the chocolate, mix them, the last ingredient is the baking powder, mix it, put the mixture in the oven, wait for forty-five minutes. the cake is ready. serve with coffee or tea.*

Enquanto a professora fazia a leitura todos os alunos repetiam.

P: Então vamos ver se todos vocês entenderam? Qual é o último ingrediente a ser colocado na receita?

A: o fermento.

P: Não pessoal em inglês.

A: *Baking powder*

P: E o primeiro?

A: *Eggs*

P: Isso, bom agora nós vamos fazer algumas atividade relacionadas com o entendimento do texto [...] é uma atividade de compreensão do texto mesmo. São quatro exercícios, tem um que é *listen*, vocês vão ouvir e marcar de acordo com o que vocês entenderem, ok? [...] Vão respondendo a questão um enquanto eu localizo aqui no CD.

A: Professora é para colocar T ou V.

P: T porque é pra responder em inglês. Olha só esse exercício é pra vocês marcarem de acordo com o que vão ouvir, vocês vão ouvir a pergunta e marcar a resposta para essa pergunta. Ok? [...] Então vamos lá.

CD: *Listen and check the correct answer:*

Nº 1- *Read a recipe*, Nº 2 – *Help me Tom*, Nº 3 – *Are you making a cake?*, Nº 4 – *Peter isn't studying*, Nº 5 – *How can make a cake*.

A professora repete três vezes cada exercício. [...]

P: Todos conseguiram marcar? Então agora vamos repetir as frases e depois fazer a correção. *Read a recipe, help me Tom, are you making a cake, Peter isn't studying, how can make a cake*. Isso mesmo, então a número um ficou qual letra? B ok, a dois ficou letra? A, isso mesmo e a três? Letra b, bom agora é a quatro, que é a letra b, também. E a ultima qual é? Ah , essa é a letra a. Bom agora vocês podem dar uma olha dos outros exercícios, enquanto eu faço a chamada, se tiver alguma dúvida de vocabulário é só perguntar.

A professora faz a chamada e guarda o material.

Bye, bye

ANEXO IX

Sequência Didática

Período de aplicação: III Bimestre

Gênero textual: Folheto de propaganda

Disciplina: Inglês

Público Alvo: 8º ano do Ensino Fundamental

Tempo sugerido: 8 aulas

Material Didático: Caderno, lápis, borracha e material digitalizado com as atividades sugeridas para o estudo, folhetos de propaganda diversos.

Organização da sala: De acordo com cada etapa.

Justificativa: A presente sequência se faz diante da necessidade de conhecer o gênero textual “folheto de propaganda”, bem como sua situação de produção, a organização textual típica desse gênero e os elementos lingüísticos que compõem este gênero, identificando o tempo futuro em inglês e suas situações de uso, reconhecendo e diferenciando as estações do ano em inglês, conhecendo os meses do ano e as peças básicas de vestuário em inglês.

Objetivos:

- Familiarizar o aluno com o gênero textual folheto de propaganda;
- Compreender o significado do gênero textual folheto de propaganda e sua situação de produção;
- Usar o *simple future* (*will/shall*);
- Identificar as quatro estações do ano e suas particularidades;
- Ler, escrever e entender oralmente o nome de peças básicas de vestuário;
- Conhecer os meses do ano.

I – Momento: (Diagnóstico)

- Conversa informal com os alunos, introduzindo tipos de textos, discutindo os gostos pela leitura, onde encontrar estes tipos de leitura e perguntar se costumam ler frequentemente;
- Apresentação do gênero textual por meio de *data-show*;
- O professor apresenta para os alunos outros folhetos de propaganda para compararem;
- Leitura do texto feita pelo professor;
- Leitura individual feita por alguns alunos;
- Produção inicial.

II – Momento: (Sistematização)

- Fazer a retomada do texto no *data-show*;
- Entregar as atividades digitalizadas com a leitura e compreensão escrita;
- Execução e correção das atividades propostas para este momento.

III – Momento:

- Introduzir o “*Future tense*” (*will*) com o texto no *data-show*;
- Explicar o “*Future tense*” (*will*) com exemplo do texto;
- Definir no quadro-giz, com ajuda dos alunos, outros exemplos de ‘*Future tense*’(*will*);

- Execução e correção das atividades propostas para este momento;

IV – Momento:

- Apresentar novamente o texto no *data-show* e perguntar para os alunos se sabem qual estação do ano está apresentando;
- Levar os alunos para o laboratório de informática para pesquisar as particularidades das estações do ano e vestuário adequado para cada estação de acordo com cada país;
- Pedir aos alunos, em casa, que procurem gravuras que retratem o que pesquisaram e tragam para a próxima aula.

V- Momento:

- Execução e correção das atividades propostas para este momento;
- Confecção de cartaz sobre as estações do ano e suas particularidades.

VI – Momento:

- Fazer a retomada do texto no *data-show*;
- Pedir que os alunos identifiquem no texto, exemplos de vestuário e em qual estação deve ser usada;
- Discutir com os alunos tipos de vestuário adequado para cada estação e ocasião.
- Execução e correção das atividades propostas para este momento.

VII – Momento:

- O professor apresenta no *data-show* os meses do ano em inglês;
- Leitura feita pelo professor;
- Leitura compartilhada pelos alunos;
- Execução e correção das atividades propostas para este momento.

VIII – Momento:

- Os alunos em grupos, com o auxílio de um dicionário, irão confeccionar folhetos de propaganda;
- Logo após será feita uma leitura, para socialização com a sala.

Avaliação:

A avaliação será direta quanto à execução das atividades e indireta quanto a participação dos alunos.

Observe:

Weather: what to wear in Britain?



The weather is very changeable, even during summer. So, bring a warm sweater, a raincoat and an umbrella. In winter, you will need an overcoat, gloves, a scarf, warm socks and boots, or wellingtons.

I – Momento :

Produção Inicial

1. Observe o texto e responda as atividades abaixo:

a) Que gênero textual é esse?

b) Como você chegou a esta conclusão?

c) Em que país provavelmente este folheto foi impresso?

d) Como você chegou a esta conclusão? Justifique

e) A partir da leitura da imagem, que temas são abordados neste folheto

f) Onde você conseguiu este tipo de informação.

II – Momento:(Sistematização)

Marlene will take an English course in Britain this January

Read the page of the information booklet she received from the school. Then, answer the questions. Use the glossary to help you.

1. What kind of clothes will she need in Britain, in January: warm or light?

2. Why will she need an umbrella and a raincoat in Britain?

() Because the weather is changeable.

() Because it is cold.

() Because the British are very elegant.

3. What season will it be in Britain when she travels?

4. What did she receive from the school where she will study?

5. What is a booklet?

() A notebook.

() A small book.

() A book.

III- Momento:

1. Rewrite these sentences in the interrogative and negative form. Give the full forms and the short form.

a) I will/shall go to Rio next week.

b) They will travel to Manaus next month.

c) She will visit her friends tomorrow.

d) It will arrive in our country in December.

e) We will/shall write to John tomorrow.

f) He will enjoy the food in Brazil.

2. Read the sentences in column A and decide what to do. Then write the numbers in column B.

Column A

1. I am hungry.
2. My dad is busy today.
2. There's a good film on TV.
4. Her watch is broken.
5. I am thirsty.
6. We don't have classes today.
7. He doesn't know how to do his homework.

Column B

- () I think I'll go to the park then.
- () I think I'll give her a new one.
- () I think I'll drink some water.
- () I think I'll help him.
- () I think I'll eat a banana.
- () I think I'll talk to him tomorrow.
- () I think I'll watch it.

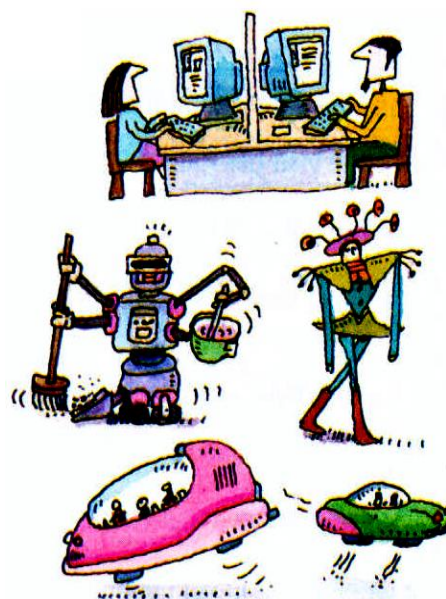
3. Look at the pictures carefully. Do they show scenes of the future for you?

Organize the words in the questions.

1. people - computer - will - for - everything - use - the-?

2. the - be - different - weather - world - will -?

3. people - won't - read - books -?



4. be - clothes - different - will -?

5. flying - be - will - there - cars-?

6. housework - the - robots - all - do - will -?



IV- Momento:

1. Look at the pictures and do the next exercise:



sunny



rainy



windy



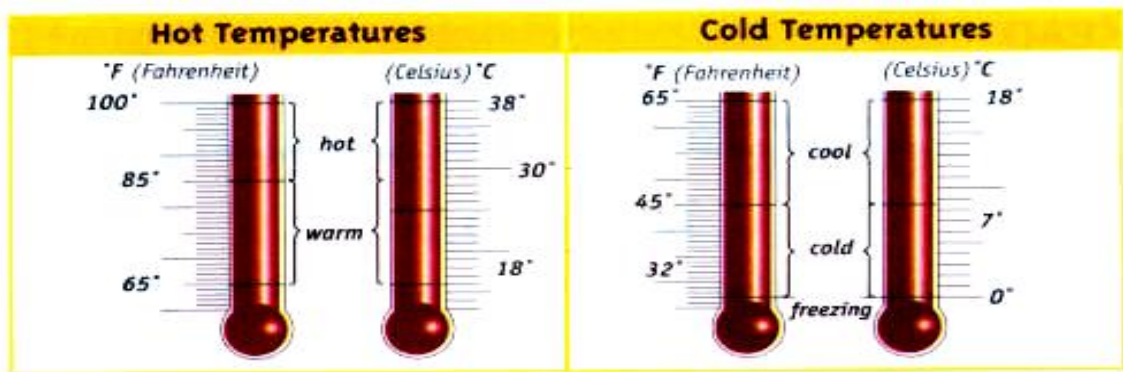
foggy



cloudy



snowy



2. Look at the chart and answer the questions:

Today's Weather		
Mexico City	78 °F	
São Paulo	80 °F	
La Paz	60 °F	
Toronto	12 °F	
Tokyo	40 °F	
Buenos Aires	82 °F	
San Francisco	54 °F	

Key:	
	sunny
	cloudy
	snowy
	partly cloudy
	rainy

a) What's the weather like in Tokyo?

b) What's the weather like in Mexico City?

c) What's the weather like in Toronto?

d) What's the weather like in San Francisco?

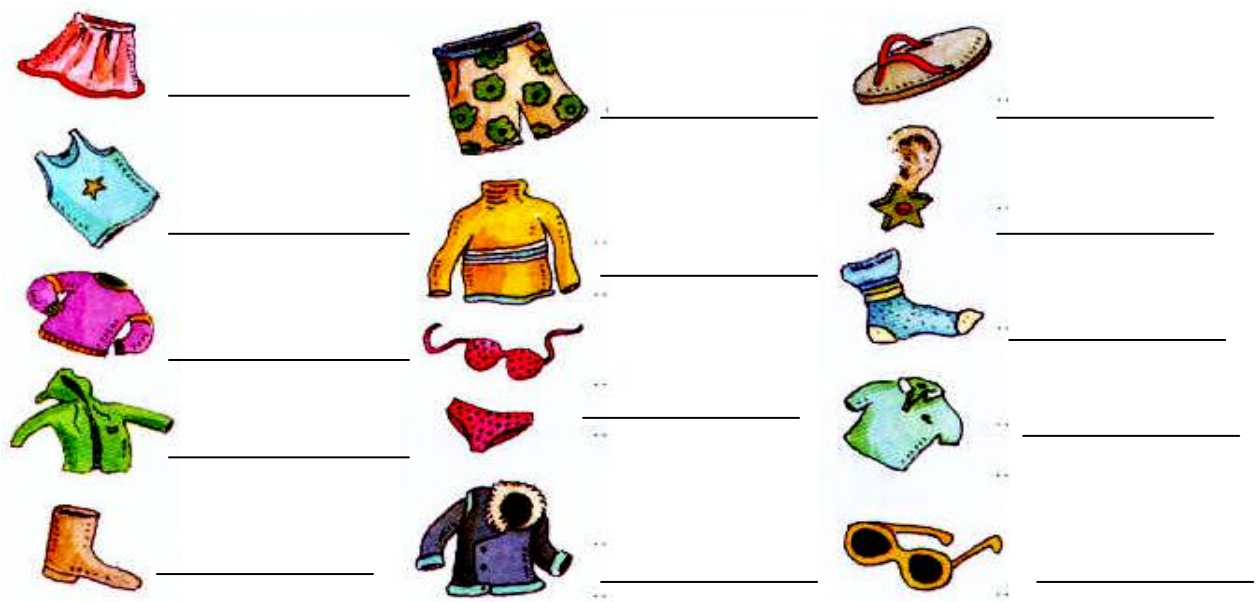
e) What's the weather like in La Paz?

f) What's the weather like in Buenos Aires?

g) What's the weather like in São Paulo?

V- Momento:

1. Look at these pictures and write the names of the clothes:



2. Now copy in the correct boxes the names of clothes you put in exercise 1:

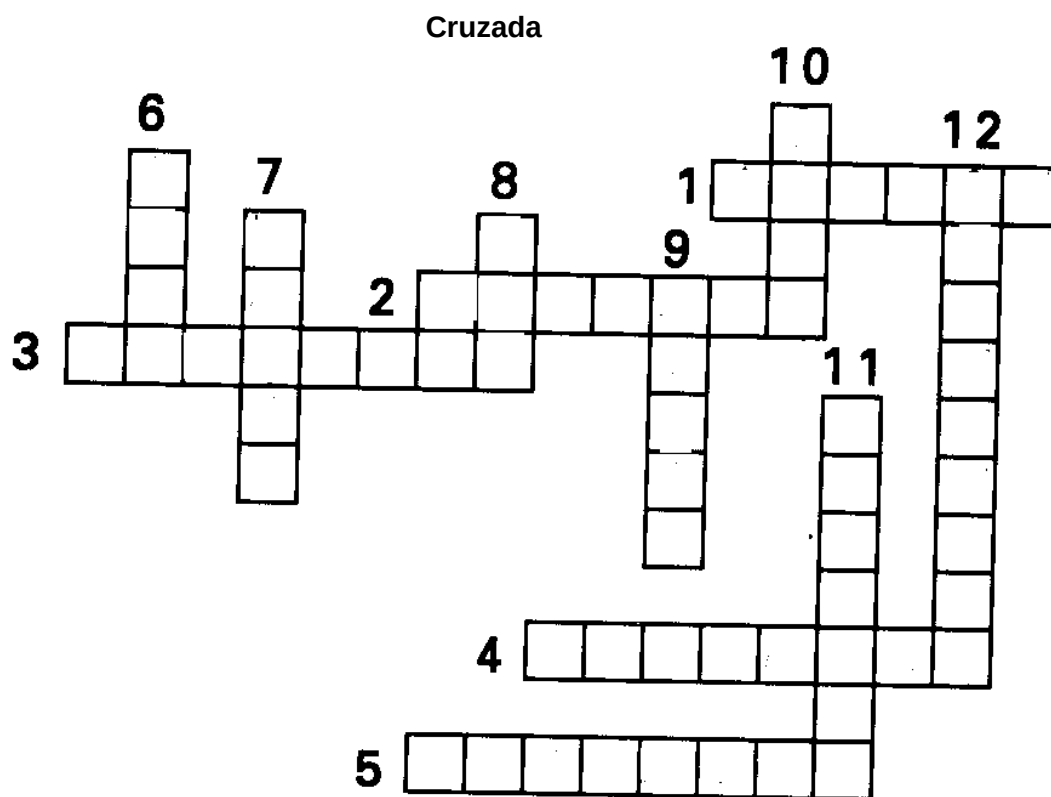
Light clothes	Warm clothes

3. Look at the pictures and listen to the recording. Number the item of clothing which they are talking about.



VI – Momento:

1) Complete a cruzada com os nomes dos meses do ano:



- | | |
|--------------|--------------|
| 1. agosto | 7. março |
| 2. janeiro | 8. maio |
| 3. fevereiro | 9. abril |
| 4. novembro | 10. julho |
| 5. dezembro | 11. outubro |
| 6. junho | 12. Setembro |

2 – Responda às perguntas:

a) How many months are there in the year?

b) How many months are there in the school year?

c) What are the vacation months?

VII – Momento:

Produzir um folheto de propaganda similar ao apresentado no início nesta unidade, porém direcionado a alguém que viajará para o Rio de Janeiro / Cuiabá / Porto Alegre – dar diferentes opções aos alunos.

ANEXO X

Sequência Didática

Período de aplicação: III Bimestre

Gênero textual: Receita de bolo

Disciplina: Inglês

Público Alvo: 8º ano do Ensino Fundamental

Tempo sugerido: 8 aulas

Material Didático: Caderno, lápis, borracha, material digitalizado com as atividades sugeridas para o estudo e receitas de culinária diversas.

Organização da sala: De acordo com cada etapa.

Justificativa: A presente sequência se faz mediante a necessidade de conhecer o gênero textual “Receita de bolo”, bem como sua situação de produção e organização textual típica deste gênero e os elementos lingüísticos que compõem este gênero, identificando dentro deste gênero o modo imperativo e suas situações de uso, reconhecendo e diferenciando numerais cardinais e ordinais e definindo substantivos contáveis e incontáveis.

Objetivos:

- 1) Familiarizar o aluno com o gênero textual receita de bolo;
- 2) Compreender os significados do gênero receita de bolo e sua situação de produção;
- 3) Despertar no aluno a cordialidade no uso do imperativo;
- 4) Ampliar vocabulário;
- 5) Diferenciar o uso de substantivos contáveis de incontáveis;
- 6) Identificar os numerais cardinais e ordinais.

I – Momento: (Diagnóstico)

- Conversa informal: Introduzindo tipos de textos, frequência e interesses de leitura, onde encontrar esses tipos de leitura;
- Apresentação do gênero textual por meio de transparência;
- Leitura feita pelo professor;
- Leitura compartilhada;
- Produção Inicial.

II – Momento: (Sistematização)

- Fazer a retomada do texto na transparência;
- Entregar as atividades digitalizadas com a leitura aos alunos para a leitura e compreensão escrita;
- Execução e correção das atividades propostas para este momento.

III- Momento:

- Introduzir o modo Imperativo com o texto “*Recipe Book*” na transparência.
- Explicar o modo imperativo no quadro giz pegando como exemplo frases do texto.
- Definir, com a ajuda dos alunos, outros exemplos de Imperativo.
- Execução e correção das atividades propostas para este momento.

IV- Momento:

- Introduzir o Imperativo negativo com a seguinte frase do texto “*Mix the eggs*”
- Estabelecer a diferença do Imperativo Afirmativo com o Imperativo Negativo.
- Execução e correção das atividades propostas para este momento.

V- Momento:

- Apresentar o texto ‘*Recipe Book*’ na transparência;
- Chamar a atenção dos alunos para os substantivos;
- Trabalhar com os alunos oralmente os ingredientes usados;
- Fazer a leitura dos ingredientes e após a leitura usando o quadro-giz explicar e diferenciar os conceitos de substantivos contáveis dos incontáveis e classificar os substantivos;
- Usando uma tabela no quadro-giz colher exemplos dos alunos de substantivos contáveis e incontáveis.
- Execução e correção de atividades propostas para este momento.

VI - Momento:

- Apresentar o texto ‘*Recipe Book*’ na transparência;
- Chamar a atenção dos alunos para as quantidades;
- Pedir aos alunos para que façam a leitura e identifiquem os numerais encontrados no texto;
- Demonstrar a diferença entre numerais cardinais e ordinais em uma transparência, fazendo a leitura observando a ordem das instruções do “modo de fazer” para introduzir os numerais ordinais.
- Chamar a atenção dos alunos para a pronúncia e escrita correta dos números.
- Execução e correção das atividades propostas para este momento.

VII - Momento:

- O professor entrega receitas para os alunos de revistas, jornais, rótulos e embalagens;
- Em duplas eles deverão, com o uso do dicionário, reescrever a receita em língua inglesa.

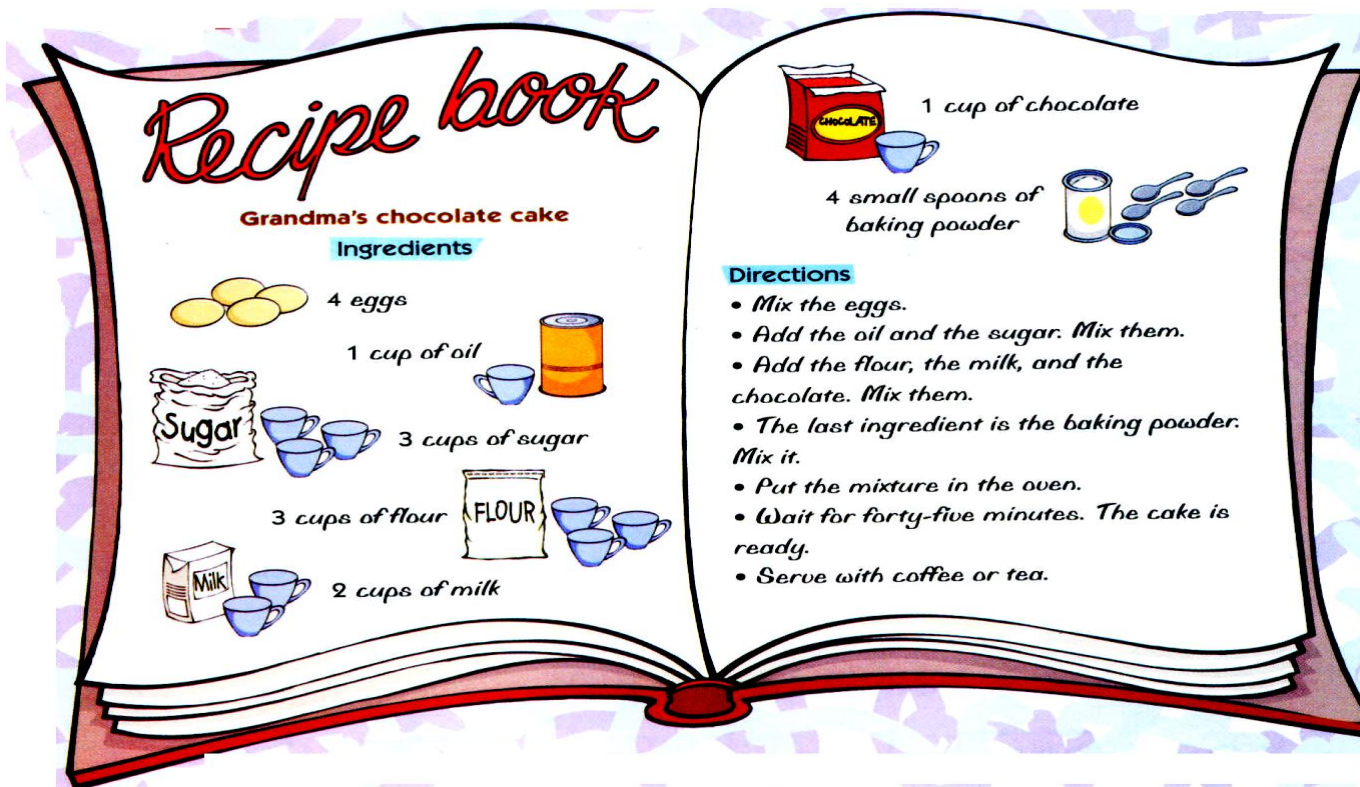
VIII - Momento :

- Será feita uma leitura das receitas, pelas duplas, para a sala;
- Os alunos montarão um painel com todas as receitas “feitas” por eles.

Avaliação:

A avaliação será direta quanto a execução das atividades e indireta quanto a participação dos alunos.

Observe:



I- **Momento** :Produção inicial

1) Que gênero textual é esse?

2) Como você chegou a esta conclusão?

3) Em sua opinião qual a importância desse tipo de texto?

4) Para que serve uma receita?

5) Que tipos de receitas você conhece?

6) Você já fez uso desse tipo de texto? Em caso de afirmativo, como você fez?

7) Qual sua receita favorita?

8) Além dos livros de receitas onde podemos encontrar esse tipo de texto?

II- Momento:

1) True or False.

- a) () There are seven ingredients in the recipe.
- b) () The first ingredient is flour.
- c) () The cake is ready in forty minutes.
- d) () Sugar, flour, and chocolate are powder ingredients.
- e) () Oil and milk are liquid ingredients.

2) Listen and check the correct answer.

- 1. a) This is a book.
b) OK
c) I read a news
- 2. a) I can't. I'm tired.
b) Yes, I am.
c) No, they aren't.
- 3. a) Yes, it is.
b) Yes, I am.
c) No, he isn't,
- 4. a) Help me, Peter.
b) Study your lesson, Peter.
c) Study his lesson, Peter.
- 5. a) Read the recipe.
b) Don't put your finger on the cake.
c) Put the cake in the oven.

3) Write sentences according to the picture. Use the verbs below.



1-Help your mother.

2- _____

3- _____

4 - _____

4) Help Mom make a Spring Cake.

SPRING CAKE

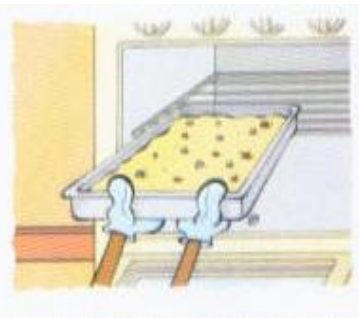
Ingredients 3 eggs  1 cup of oil  2 cups of milk  12 spoons of flour 	3 spoons of grated cheese  A pinch of salt  2 spoons of baking powder 	Ingredients for the filling 1 tin of sardine  2 boiled eggs  2 tomatoes  a pinch of salt and pepper 
--	---	---



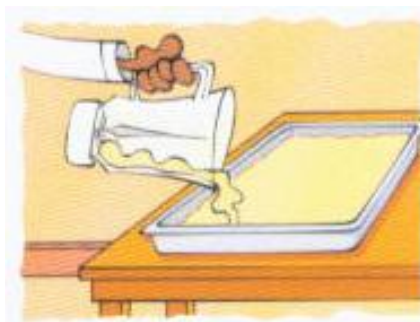
1.() Add the filling.



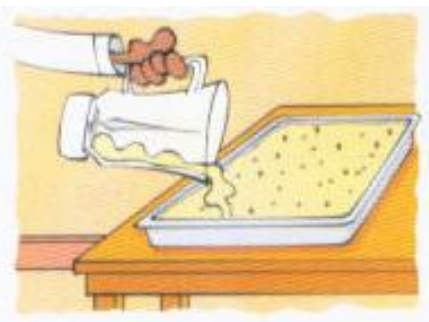
2.() Put the ingredients in the blender and mix them.



3.() Put the oven and bake it For 45 minutes.



4. () Put half of the mixture in a cake pan.



5.() Add the rest of the mixture.

III – Momento

1) Turn into Portuguese.

1. Help your mother, please.

2. Serve the cake with tea.

3. Put the mixture in the oven.

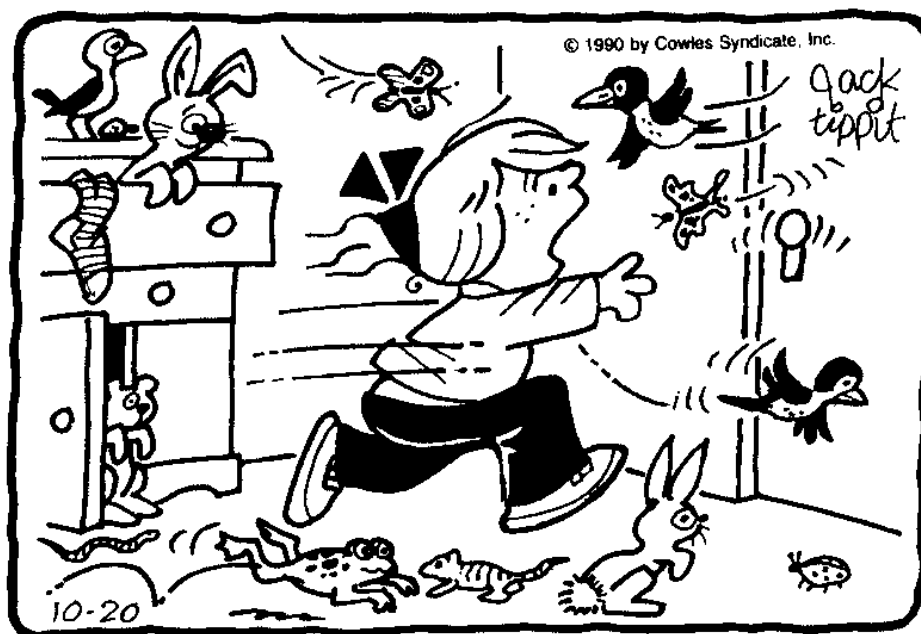
2) Turn into English.

1. Não coma aquele peixe.

2. Não vá ao clube agora.

3. Não estude na garagem.

3) Look at this cartoon:



Now, mark the alternative that corresponds to the picture:

Don't call the doctor.

Don't stay here.

Don't open that door.

IV – Momento:

1) Change the sentences into Imperative Negative:

a. Eat sandwiches.

b. Take an aspirin.

c. Stay in bed.

d. Close the door.

e. Open your mouth.

2) Localize no texto frases no imperativo:

3) Elabore duas frases, uma no imperativo afirmativo e outra no imperativo negativo.

4) Prepare “ five commands” e dê para seu colega:

V- Momento

1. Write the words in the correct columns:

books	water	sweaters	
oranges	rice	cereal	salt
watches	money	pens	

How much	How many

2. Complete with how much or how many:

- a. _____ brothers do you have?
- b. _____ milk do you need?
- c. _____ oranges do you have to buy?
- d. _____ bananas do your sister eat in a day?
- e. _____ sugar do you want?

3. Retire do texto exemplos de substantivos contáveis e incontáveis:

4) Match the columns.

1. Sandwich

()



2. Butter

()



3. Jelly

()



4. Hamburger

()



5. Milk

()



6. Egg

()



7. Sugar

()



8. Candy

()



9. Cookie

()



10. Cracker

()



Now complete.

- Uncountable food products: _____
- Countable food products: _____

VI – Momento

1) Retire do texto os numerais cardinais e escreva por extenso:

2) Efetue as operações abaixo e dê o resultado por extenso em inglês.

$$100 : 2 =$$

$$20 + 34 =$$

$$108 + 219 =$$

$$5 \times 8 =$$

$$371 - 210 =$$

3) Write the correct number, according to the color:

The illustration shows a light blue thought bubble containing the numbers 32 (purple), 44 (green), 50 (orange), 100 (red), 27 (yellow), and 59 (brown). Below the bubble is a 2x3 grid of colored boxes. The top-left box is blue and contains the text 'thirty-two'. The other boxes are empty and colored green, orange, red, yellow, and brown.

thirty-two		

3) Complete these sentences according to the pictures:

a) His new office is on the floor,



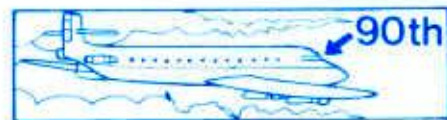
b) Mom's apartment is on the floor,



c) There is a terrific restaurant on the floor
of that building!



d) That's the flight of that plane.



e) That's the presentation of the show.



4) Write these numbers in full:

a) 25th

b) 32nd

c) 44th

d) 58th

e) 67th

f) 73rd

g) 86th

h) 99th

VII – Momento

1. Produção de texto:

Escreva uma receita em inglês

ANEXO XI

Sequência Didática

Período de aplicação: IV Bimestre

Gênero textual: Carta

Disciplina: Inglês

Público Alvo: 8º ano do Ensino Fundamental

Tempo sugerido: 8 aulas

Material Didático: Caderno, lápis, borracha, material digitalizado com as atividades sugeridas para o estudo.

Organização da sala: De acordo com cada etapa.

Justificativa: A presente sequência se faz mediante a necessidade de conhecer o gênero textual “Carta”, bem como sua situação de produção e organização textual típica deste gênero e os elementos lingüísticos que compõem este gênero, identificando dentro deste gênero o uso dos *reflexives pronouns*, reconhecendo e diferenciando as diferentes *prepositions* e suas situações de uso e o *verb to be* no *past tense*, bem como criar oportunidades para o aluno, através deste gênero textual, de desenvolver a habilidade da escrita, incentivando o aluno a usar a língua de forma interativa.

Objetivos:

- 1) Familiarizar o aluno com o gênero textual “Carta”;
- 2) Identificar os elementos que compõem uma carta;
- 3) Analisar as condições de produção da carta;
- 4) Analisar os recursos lingüísticos próprios da carta;
- 5) Identificar as *prepositions* e suas situações de uso;
- 6) Reconhecer os *reflexive pronouns*;
- 7) Consolidar a compreensão do uso do *verb to be* no *past tense*;

I – Momento: (Diagnóstico)

- Conversa informal: Perguntar aos alunos se sabem o que é uma carta, a diferença entre carta e bilhete, cartão e e-mail, se alguém já escreveu ou recebeu uma carta e como chegam em suas mãos.
- Apresentação do gênero textual no cartaz;
- Pedir aos alunos que avalie, antes de começar a ler, todos os aspectos gráficos do texto;
- Pedir aos alunos que faça uma leitura silenciosa rápida, sem necessidade de entender tudo, destacando principalmente as palavras que ele, apesar de não conhecer, tem alguma idéia do que significam;

- Discutir com a classe quais foram as conclusões a que eles chegaram sobre o assunto e o conteúdo da carta.
- Ler a carta com os alunos e tentar chegar ao entendimento das palavras desconhecidas.
- Produção Inicial.

II – Momento : (Sistematização)

- Fazer a retomada do texto no cartaz;
- Entregar as atividades digitalizadas com a leitura aos alunos para a leitura e compreensão escrita;
- Execução e correção das atividades propostas para este momento.

III- Momento:

- Introduzir o *verb to be* no *past tense* com a frase da carta “I was so curious about you.”
- Explicar o *verb to be* no *past tense* no quadro giz nos modos afirmativo e negativo, pegando como exemplo frases do texto.
- Definir, com a ajuda dos alunos, outros exemplos de frases com o *verb to be* no *past tense*.
- Execução e correção das atividades propostas para este momento.
- Solicitar os alunos que façam as atividades deste conteúdo, no livro didático.

IV- Momento:

- Apresentar a carta no cartaz;
- Chamar a atenção dos alunos para as preposições;
- Trabalhar com os alunos oralmente as preposições,
- Fazer a leitura das preposições e após a leitura usando o quadro-giz diferenciar o uso de cada preposição;
- Execução e correção de atividades propostas para este momento.
- Solicitar os alunos que façam as atividades deste conteúdo no livro didático.

V – Momento:

- Apresentar a carta no cartaz;
- Chamar a atenção dos alunos para os *reflexive pronouns*;
- Pedir aos alunos para que faça a leitura dos *reflexive pronouns* encontrados no texto;
- Explicar o uso dos *reflexive pronouns*, listar exemplos no quadro-giz com ajuda dos alunos e chamar a atenção dos alunos para a pronúncia e escrita correta.
- Execução e correção das atividades propostas para este momento.
- Solicitar os alunos que façam as atividades deste conteúdo no livro didático.

VI - Momento:

- Apresentar a carta no cartaz;
- Fazer a leitura compartilhada da carta;
- Fazer perguntas para os alunos como: se sabem qual é o signo deles, se sabem qual as características do signo deles, se são leitores diários de horóscopos e para que serve este tipo de informação; se acreditam em horóscopos, etc...
- Mostrar para os alunos na carta o signo e a característica que ela traz;
- Execução e correção das atividades propostas para este momento; .

VII - Momento :

- O professor pede aos alunos que escrevam uma carta, em inglês, para um colega que esteja longe.
- Os alunos poderão usar o dicionário.

VIII – Momento:

- Será feita uma leitura das cartas, para a sala;
- Os alunos montarão um painel com todas as cartas feitas por eles.

Avaliação:

A avaliação será direta quanto a execução das atividades e indireta quanto a participação dos alunos.

Observe:

Blumenau June 15, 2003
Dear Kathy,
My name is Carla Hartman. I am a student. I was your pen pal from Brazil last year. This year, I go to school by myself in the morning. I get up at six thirty. Then I wash my face and have breakfast. My mother makes it herself. I take the bus to school at seven thirty. I like my school because I have many friends there. My best friend is Lee. He's in my class, but he wasn't in school last year. I have lunch at twelve thirty. In the afternoon, I study over the computer, sometimes I search for my daily astrological personality. I'm aquarius, that's why I was so curious about you. Then I help my mother. In the evening, I have dinner and watch TV. I go to the club on Sundays.
Write soon,
Your friend,
Carla

I - Momento:

Produção inicial

1) Que gênero textual é esse?

2) Como você chegou a esta conclusão?

3) Na sua opinião qual a importância desse tipo de texto?

4) Para que serve uma carta?

5) Quais as vantagens e desvantagens de usar este meio de comunicação?

6) Você já fez uso desse tipo de texto? Em caso de afirmativo, como você fez?

7) Qual sua maneira favorita de comunicar com pessoas que estão longe?

8) Além das cartas como podemos comunicar com as pessoas distantes?

II - Momento:

1 – Comprehension of the text:

A – Check the correct alternative.

1 – What is this?

- a) a postcard
- b) a letter
- c) a newspaper article

2 – The letter is to

- a) Kathy
- b) Chris
- c) Carla

3 – At 7 o'clock Carla is

- a) in the classroom
- b) at school
- c) in the bus station

B – Answer the questions.

1 – Who is the author of the letter? _____

2 – Who is Carla's best friend? _____

3 – Where is Carla from? _____

4 – What's Carla signs? _____

2- Listen and check the correct pictures.



1. ☐

2. ☐

3. ☐

4. ☐

5. ☐

III – Memento

1 – Change the sentences into the simple past.

TODAY	YESTERDAY
a – I am happy.	_____
b – Jane is late.	_____
c – We aren't hungry.	_____
d – They are busy.	_____
e – Ted isn't at the library.	_____

2 – Fill in with the simple past of the verb to be.

- a – John and Karen _____ at school in the morning.
- b – You _____ at Susan's party yesterday.
- c – Ted _____ tired last week.
- d – The teacher _____ at school one hour ago.
- e – I _____ in Miami in July.

3 – Ask questions. Use the simple past of the verb to be.

- a – they/ at school/ last week _____
- b – we/ very tired/ yesterday _____
- c – Sally/ at the club/ two hours ago _____
- e – you/ in town/ last night _____

4 – Complete with **was** or **were**:

- a – I _____ at my friend's house last night.
- b – They _____ good parents for their kids.
- c – She _____ Mr. Brown's secretary.
- d – It _____ very hot and sunny yesterday afternoon.
- e – Jim and I _____ at the shopping mall yesterday.

5 – Listen and underline:



- I was at home.
- Yes, I was.
- No, I wasn't.



- Yes, it's going to rain.
- Yes, it's sunny.
- It's sunny and hot.

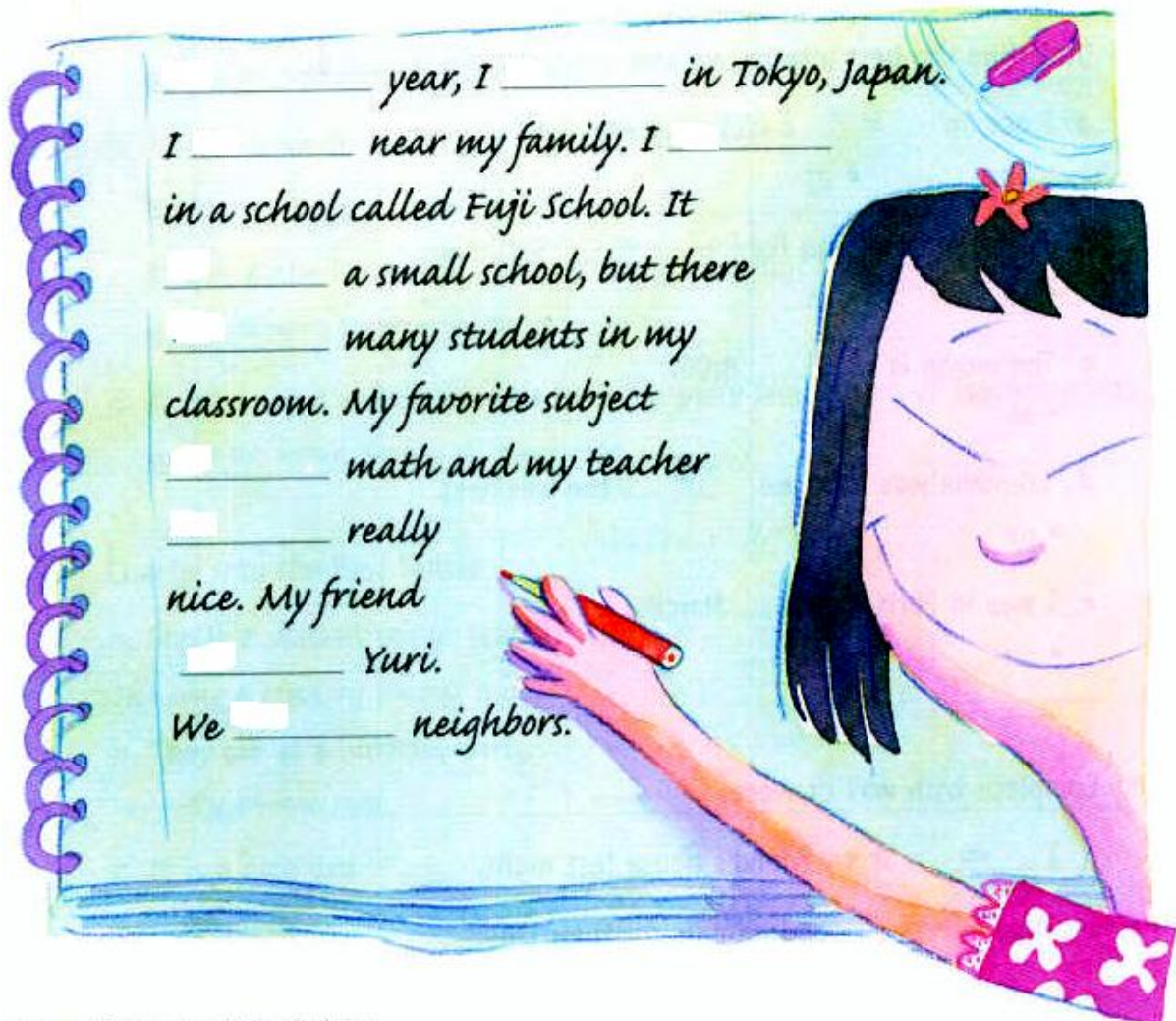


- Yes, she was at home.
- Yes, she was.
- No, she was at school in the afternoon.



- No, he was at home yesterday morning.
- Yes, he was.
- No, she wasn't.

6-Listen and fill in the blanks:



IV – Memento:

1 – Write the correct preposition (**in**, **on** or **at**):

- a – John studies every day _____ his bedroom.
- b – Dad has left many books _____ the table.
- c – There is a chocolate cake _____ the oven.
- d – Pedestrians should always walk _____ the pavement.
- e – Barbara has picked up some flowers _____ the garden.
- f – The bookstore is _____ the third floor of the shopping mall.
- g – He works as a waiter _____ a restaurant.
- h – There are many portraits _____ the wall.
- i – He usually has breakfast _____ a table _____ the kitchen.
- j – We can meet _____ the airport _____ New York.

2 – Complete with the prepositions **in**, **for**, **from**, **at**, or **of**.

- a – It was impossible to see very well _____ a distance.
- b – They were walking _____ the snow.
- c – There was no sign _____ the base.
- d – There was an igloo to protect them _____ the storm.
- e – They were safe and sound _____ the base.
- f – We were waiting _____ the igloo.
- g – They were working _____ the base.
- h – There was a white thing _____ the box.
- i – The igloo was our home _____ two days.
- j – The temperature was a surprise _____ us.

3 – Fill in the blanks with **for**, **to**, **in**, **after**, **on**, **under**, **by**, or **around**.

- a – We can't give presents _____ everybody.
- b – I'm going to buy a present _____ her because she's in bed and can't go to the shopping center.
- c – I go to school _____ bus. Sometimes I go _____ foot.
- d – There are many presents _____ the Christmas tree.
- e – Santa Claus has different names _____ the world.
- f – I'm late, I can talk _____ you _____ class.
- g – They play ball _____ the morning and swim _____ the afternoon.
- h – They don't work _____ Sundays.

4 - Complete the sentences. Use **by** or **on**.

- a – There's a street market here _____ Fridays.
- b – We're going to the farm _____ bus.
- c – There is a holiday _____ Tuesday.
- d – She's going home _____ bus.
- e – She's going home _____ Saturday.
- f – The bank is _____ the corner of Park Avenue.

V – Momento

1 – Complete these sentences with the corresponding reflexive pronoun:

- a – I always say to _____: I hate drugs.
- b – **Duda** prefers to consider _____ as “not one of them”.
- c – If **they** only could see _____ as others see them!
- d – **Vera** has not been _____ lately, she’s been too aggressive.
- e – We had a great night! **We** really enjoyed _____!
- f – **Your** success in life depends greatly on _____.

2 – Complete the sentences with the given verbs and add the appropriate **reflexive pronouns**:

- a – They _____ when they were cooking. (burn).
- b – Joyce _____ with a piece of glass last Sunday. (cut)
- c – The boy fell down the stairs and _____ yesterday. (hurt)
- d – I _____ in the bathroom last week. (hurt)

3 – Complete the dialogs using the given words.

me – happened – yourself – stairs – myself

- a – A: Hi, Bob. How are you?
B: Fine, thanks. And you?
A: Oh! I hurt _____.
B: What _____?
A: I fell down the _____.
B: Were you by _____?
A: No, Jack was with _____.

himself – herself – by herself

- b – A: Julie, look at your daughter.
B: She is dressing _____.
A: She always does it _____.
B: And Joe?
A: He doesn’t dress _____ yet. He is too young.

4 – Complete the sentences with the corresponding reflexive pronoun:

- a – Little children don’t know how to feed _____.
- b – Mom! We know how to take care of _____.
- c – Sometimes I say to _____: “You should think twice before taking on such responsibilities.”
- d – Have you all enjoyed _____ during the holidays?

5-

Everybody was very busy yesterday. Look at the picture and write what the Sharps did yesterday. Use the verbs from the box.

clean – cook – make – wash



Model: *Edgar and Monica themselves cleaned the bedroom.*

1. Sylvia _____
2. William _____
3. Victor _____
4. Stella and Deborah _____

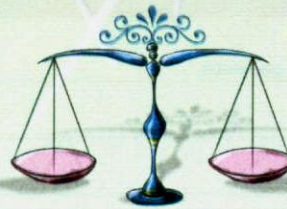
SOME CHARACTERISTICS OF YOUR ASTROLOGICAL PERSONALITY



Aries

March 21- April 19

Ariens are usually friendly. They are natural leaders.



Libra

Sept. 23 - Oct. 23

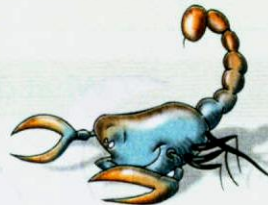
Librans are very intelligent. They are often sweet and calm.



Taurus

April 20 - May 20

Taureans' personality is peaceful and solid. They have interest in art.



Scorpio

Oct. 24 - Nov. 21

Scorpios are curious and intense.



Gemini

May 21- June 21

Geminis change their ideas rapidly. They can do several things at once.



Sagittarius

Nov. 22 - Dec. 21

Sagittarians are dramatic. They love animals, nature and people.



Cancer

June 22 - July 22

Cancerians change their moods all the time. They can keep secrets.



Capricorn

Dec. 22 - Jan. 19

Capricorns are ambitious and sometimes romantic.



Leo

July 23 - Aug. 22

Leos love learning. They are very good teachers, politicians, and psychiatrists.



Aquarius

Jan. 21 - Feb. 18

Aquarians are curious and love to be with people.



Virgo

Aug. 23 - Sept. 22

Virgos are perfectionist and cool.



Pisces

Feb. 19 - March 20

Pisceans are very creative and don't live by the norms.

(Adapted from www.sailor-games.com/FortuneT/astro.html)

After reading

Match.

- | | |
|---|--------------------|
| (1) São muito criativos. | () Aquarianos |
| (2) Adoram animais, natureza e pessoas. | () Arianos |
| (3) São interessados em arte. | () Piscianos |
| (4) São curiosos e adoram estar com pessoas. | () Librianos |
| (5) São líderes naturais. | () Sagitarianos |
| (6) São geralmente muito doces e calmos. | () Geminianos |
| (7) São ambiciosos e algumas vezes românticos. | () Taurinos |
| (8) São perfeccionistas e moderados. | () Capricornianos |
| (9) São bons professores, políticos e psiquiatras. | () Virginianos |
| (10) São capazes de fazer várias coisas ao mesmo tempo. | () Escorpianos |
| (11) São muito discretos. | () Leoninos |
| (12) São muito curiosos e intensos. | () Cancerianos |



Read this paragraph about Joe.

This is Joe. He is a tall boy with blue eyes. His hair is black, long and curly. Like most Arians he is an outgoing boy. He has a lot of friends at school and at the club.

Now, write a paragraph describing your friend.

This is _____ . He/She is _____

_____.

VII – Momento

1. Produção de texto:

Escreva uma carta em inglês.