



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

ELIZABETE APARECIDA BERNARDINO

**ANÁLISE E IMPLEMENTAÇÃO DA NOVA PROPOSTA
PEDAGÓGICA ESTADUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**



Araraquara – SP
2010

ELIZABETE APARECIDA BERNARDINO

**ANÁLISE E IMPLEMENTAÇÃO DA NOVA PROPOSTA
PEDAGÓGICA ESTADUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro

Araraquara – SP
2010

Bernardino, Elizabete Aparecida

Análise e implementação da nova proposta pedagógica estadual para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental / Elizabete Aparecida

Bernardino – 2010

137 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientador: Dirce Charara Monteiro

1. Pedagogia. 2. Ensino fundamental. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. I. Título.

ELIZABETE APARECIDA BERNARDINO

**ANÁLISE E IMPLEMENTAÇÃO DA NOVA PROPOSTA
PEDAGÓGICA ESTADUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro (UNESP)

Membro Titular: Prof^a Dr^a Renata Moschen Nascente (UNICEP)

Membro Titular: Prof^a Dr^a Camila Höfling (UFSCAR)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP- Campus de Araraquara

Dedico esta dissertação, com carinho muito especial, ao meu esposo, Ricardo, companheiro de todas as horas, colaborador sempre disponível durante a realização desta pesquisa, maior incentivador em todos os momentos e um grande amor, para sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida e pela motivação para perseguir os meus sonhos.

À Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro, por, inicialmente, acreditar no meu projeto de pesquisa e por proporcionar a oportunidade de realização de um sonho, pela orientação valiosa e dedicação paciente em todos os momentos.

Às Prof^{as} Dr^{as} Renata Maria Moschen Nascente e Dr^a Camila Höfling, pelas valiosas observações e sugestões durante o exame de qualificação.

Ao Ricardo, meu esposo e maior incentivador, pela colaboração e pela compreensão.

Ao nosso filho Arthur, que nos surpreendeu e alegrou com sua chegada no período do mestrado.

Aos meus pais, pelo reconhecimento dos meus esforços e por me apoiarem sempre.

Aos gestores da escola onde leciono, pelo incentivo e, em especial, à Diretora, pelo reconhecimento e por ter viabilizado a pesquisa nesta escola.

À amiga Ana Paula Jardim Seixas, por compartilhar os momentos difíceis e me acompanhar em parte do percurso do mestrado.

Aos participantes da pesquisa, por colaborarem e compreenderem a importância deste trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação, pelo apoio financeiro.

RESUMO

No início do ano letivo de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou a implementação de uma nova proposta para os vários componentes curriculares, dentre os quais a Língua Inglesa. A perspectiva de trabalho com Língua Inglesa, dentro desta nova proposta curricular, é a dos letramentos múltiplos, buscando o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita, por meio dos diversos gêneros textuais. O objetivo principal desta pesquisa foi acompanhar o primeiro ano da implantação da nova proposta curricular de língua estrangeira para o Ensino Fundamental bem como seu processo de implementação em uma classe da rede pública estadual. Pretendíamos, mais especificamente: a) analisar os fundamentos da atual proposta; b) compará-la com a anterior; c) avaliar sua eficácia na promoção das competências leitora e escritora dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; d) avaliar as atividades práticas sugeridas, principalmente no que se refere ao aspecto motivacional. Pode ser considerada uma pesquisa avaliativo-descritiva, de natureza qualitativa. Os sujeitos de pesquisa foram alunos da 7^a série do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de uma cidade do interior paulista. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: a) questionário inicial e final para os alunos; b) questionários para avaliar algumas atividades de língua inglesa; c) portfólio do aluno; d) um diário de campo da pesquisadora. De um modo geral a nova proposta curricular mostrou um potencial motivacional maior do que a anterior, mas algumas dificuldades na sua implementação puderam ser apontadas: a) insuficiência do tempo previsto para a finalização de algumas atividades; b) falta de flexibilidade para inserção de atividades diferenciadas e mais motivadoras contidas na proposta; c) concretização, na prática, da integração das quatro habilidades básicas (*speaking, listening, reading, writing*) bem como do aspecto cultural; d) número reduzido de aulas semanais, grande número de alunos por sala e o número de turmas do professor e) falta de material para o aluno e de espaços adequados ao ensino de LEM; f) o desinteresse, a indisciplina e a falta de motivação de alguns alunos. Embora percebamos um avanço no ensino de LE nas escolas públicas estaduais, ainda não há evidências de que o trabalho com os gêneros textuais no ensino de língua inglesa possa contribuir para a promoção das competências de leitura e escrita, ampliando o nível de letramento dos alunos seja em língua estrangeira ou na língua materna.

Palavras-chave: proposta curricular; inglês; letramentos múltiplos; motivação.

ABSTRACT

At the beginning of the school year, in 2008, the Education Department of São Paulo state began to implement a new proposal for the various curriculum components, including English language. The perspective of working with English language, in this new curriculum proposal, is that of multiple literacies, seeking to develop skills related to reading and writing, working with the various textual genres. The main goal of this research was to follow the first year of implantation of the new curriculum proposal for foreign language in elementary school as well as its implementation process in a class of a public school. Our more specific aims were: a) to analyze the basis of the current proposal; b) to compare it with the previous one; c) to evaluate its effectiveness in promoting reading and writing skills within the context of teaching and learning foreign language; d) to evaluate the suggested practical activities, particularly with regard to the motivational aspect. It can be considered a descriptive-evaluative research of qualitative nature. The research subjects were students from the seventh grade of an elementary public school in a city in the state of São Paulo. The following instruments were used to collect data: a) initial and final questionnaires for students, b) questionnaires to evaluate some of the English language activities c) the students' portfolio, d) the researcher's field diary. In general the new curriculum proposal showed a motivational potential greater than the previous one, but some difficulties in its implementation could be identified: a) insufficient time for the completion of some activities; b) lack of flexibility for inserting differentiated and more motivating activities in the proposal; c) implementation, in practice, of the integration of the four basic skills (speaking, listening, reading, writing) as well as of the cultural aspect; d) reduced number of weekly classes, a large number of students per classroom and the number of teacher's classes; e) lack of material for the students and of suitable spaces for teaching foreign language; f) the negligence, indiscipline and lack of motivation of some students. Although we have noticed some advance in foreign language teaching in public schools, there is still no evidence that the work with genres in English language teaching can contribute to the promotion of reading and writing skills, expanding the level of literacy of students either in foreign language or in mother tongue.

Keywords: curriculum proposal; English language; multiple literacies; motivation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Você acredita que está indo bem em inglês este ano?	51
Tabela 2 - Você acha importante para a sua vida estudar inglês?	51
Tabela 3 - Você gosta de inglês?	52
Tabela 4 - Você costuma estudar inglês em casa?	52
Tabela 5 - Você acha que as atividades de inglês deste ano (2008) estão:	53
Tabela 6 - Você acha que as atividades propostas são:	53
Tabela 7 - Quando você tenta ler um texto em inglês, sem a ajuda do professor, quanto você acredita que consegue entender do texto?	54
Tabela 8 - Para que aprender inglês?	55
Tabela 9 - Você gostou do desafio de escrever um formulário a ser enviado por e-mail para encontrar um <i>Key Pal</i> (amigo por correspondência)	60
Tabela 10 - Você utilizou as atividades que você já havia realizado durante o bimestre, ou seja, o formulário, os exemplos de e-mails e as cartas, para ajudá-lo a escrever este e-mail?	62
Tabela 11 - Como se sentiu durante a realização da atividade?	62
Tabela 12 - Por que decidiu escrever o e-mail?	63
Tabela 13 - Textos informativos sobre datas comemorativas (Ex: Comemoração do Ano Novo e <i>Halloween</i>), o pôster sobre o <i>Oktoberfest</i> (Festival famoso), os formulários da internet, e-mails, as cartas e os gráficos de barra são, na sua opinião, textos que podem ser encontrados fora da escola?	63
Tabela 14 - Você acha que os textos citados na tabela 13 são diferentes no formato (estrutura) e na função, ou seja, servem para objetivos diferentes?	64
Tabela 15 - Você tem computador em casa?	65
Tabela 16 - Tem acesso à Internet (<i>lan house</i> , casa de amigos, escola)?	65
Tabela 17 - Envia ou já enviou, alguma vez, e-mails para amigos ou outras pessoas?	66
Tabela 18 - Você acredita que a internet é um espaço de leitura e escrita?	67
Tabela 19 - O que é a Internet para você?	68
Tabela 20 - Você tem um dicionário de inglês em sua casa?	68
Tabela 21 - Por que você não tem?	68
Tabela 22 - Que tipo de livros você tem em sua casa?	69
Tabela 23 - Ouve músicas em inglês?	70
Tabela 24 - Tem a curiosidade de saber a tradução das letras das músicas?	70
Tabela 25 - As atividades que você tem realizado na sala de aula até este momento (2º bimestre) fazem você querer aprender mais inglês?	71
Tabela 26 - Qual (quais) atividade(s) você mais gostou de realizar nas aulas de inglês no primeiro semestre?	71
Tabela 27 - Se você pudesse escolher, o que você gostaria de aprender mais nas aulas de inglês?	72

Tabela 28 - Você gostou desta atividade?	86
Tabela 29 - Teve dificuldades para criar (escrever) o cardápio? Quais?	86
Tabela 30 - Como se sentiu durante a realização da atividade?	87
Tabela 31 - O que você acredita que conseguiu aprender com esta atividade?	87
Tabela 32 - Você gostou desta atividade?	89
Tabela 33 - Teve dificuldades para responder as perguntas?	90
Tabela 34 - Como se sentiu durante a realização da atividade?	90
Tabela 35 - O que você acredita que conseguiu aprender com esta atividade?	91
Tabela 36 - O que você aprendeu com esta atividade e acha que poderá utilizar na sua vida?	92
Tabela 37 - Você achou a atividade:	92
Tabela 38 - Você acredita que o seu desempenho em inglês, em 2008, foi:	93
Tabela 39 - Você acha que as aulas de inglês, em 2008, foram melhores ou piores do que no ano passado?	94
Tabela 40 - Você acha que as atividades deste ano foram:	95
Tabela 41 - Você acha que as atividades propostas foram:	96
Tabela 42 - Quando o ano começou, você achava importante estudar inglês?	96
Tabela 43 - Hoje, você acha importante aprender inglês?	96
Tabela 44 - Quando o ano começou, você gostava de estudar inglês?	97
Tabela 45 - E hoje, você gosta de estudar inglês?	97
Tabela 46 - Você costuma estudar inglês na sua casa?	97
Tabela 47 - Atualmente, quando você tenta ler um texto em inglês, sem a ajuda do professor, quanto você acredita que consegue entender do texto?	98
Tabela 48 - Quando você escreve um texto, em inglês, você compreende o que está escrevendo?	99
Tabela 49 - Em que bimestre(s) foram realizadas as atividades das quais você mais gostou?	100
Tabela 50 - Por que gostou destas atividades?	100
Tabela 51 - Você tem tido oportunidades de usar o inglês fora da sala de aula?	100
Tabela 51 A- Você tem tido oportunidades de usar o inglês fora da sala de aula? Sim. Em que situações?	101
Tabela 52 - Você acredita que aprender inglês por meio dos diferentes gêneros textuais tornou-se:	101
Tabela 53 - O que você acredita que conseguiu aprender nas aulas de inglês?	102
Tabela 54 - O que você aprendeu em inglês que vai poder ajudá-lo em outras matérias?.....	103
Tabela 55 - O que você gostaria de ter aprendido nas aulas de inglês?	103
Tabela 56 - Você conseguiu elaborar seu <i>portfolio</i> , contendo as produções mais importantes e as avaliações realizadas durante 2008?	104
Tabela 57 - Identificar características de um formulário na Internet, de uma carta pessoal e de um gráfico de barras	110

Tabela 58 - Preencher um formulário com dados pessoais	111
Tabela 59 - Localizar informações específicas em um texto	111
Tabela 60 - Identificar palavras-chave em um texto	111
Tabela 61 - Localizar alguns países em um mapa	112
Tabela 62 - Interpretar os dados de um gráfico.....	112
Tabela 63 - Descrever o que eu costumo ou gosto de fazer nas horas de lazer	112
Tabela 64 - Escrever sobre assuntos como: minha família, onde moro, meus interesses, etc.	112
Tabela 65 - Organizar e selecionar informações para escrever uma carta pessoal	113
Tabela 66 - Usar conectivos (<i>and, but, so</i>) para organizar idéias	113
Tabela 67 - Sugerir correções nos textos dos meus colegas	114
Tabela 68 - Analisar as correções sugeridas pelos meus colegas sobre o meu texto	114
Tabela 69 - Escrever uma carta pessoal para me apresentar para um amigo por correspondência	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 A proposta curricular de 1988	17
1.2 A proposta atual	20
1.3 Letramento e ensino de língua estrangeira	26
1.4 Os gêneros textuais	29
1.5 Motivação e o papel do professor	30
1.5.1 Dewey e a motivação	31
1.5.2 Pesquisas atuais sobre motivação	32
1.5.3 O papel do professor como motivador	33
1.6 Aquisição/aprendizagem de LE	35
1.7 Analisando a nova proposta curricular de LEM à luz das ideias de Krashen	37
1.7.1 Aquisição e aprendizagem	37
1.7.2 As hipóteses de Krashen	38
1.7.3 O papel da leitura e da escrita segundo Krashen.....	42
2 PERCURSO METODOLÓGICO	45
2.1 Contexto da pesquisa	45
2.2 Participantes da pesquisa	46
2.3 A professora-pesquisadora	47
2.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa	48
2.5 Questionário	48
3 ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	50
3.1 Questionário inicial	50
3.2 Descrição das atividades do 2º bimestre	56
3.3 Avaliação das atividades desenvolvidas	60
3.4 Outros suportes de textos e o letramento dos alunos	64
3.5 Descrição das atividades do 3º bimestre	73
3.6 Avaliação das atividades do 3º bimestre	86
3.7 Questionário final	93
3.8 Práticas avaliativas	105
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119

APÊNDICES

APÊNDICE A Carta de esclarecimento da pesquisa	124
APÊNDICE B Carta aos pais e autorização	125
APÊNDICE C Questionário 1	127
APÊNDICE D Questionário 2	129
APÊNDICE E Questionário 3	130
APÊNDICE F Questionário 4	132
APÊNDICE G Questionário 5	133
APÊNDICE H Questionário Final	134

INTRODUÇÃO

Exames nacionais e estaduais têm comprovado as dificuldades do aluno brasileiro na área de leitura e escrita, bem como nas áreas de ciências e de matemática. O SARESP¹ de 2005 apontava um desempenho insatisfatório em português e matemática tanto nas séries finais do Ensino Fundamental (4^a e 8^a séries) quanto no Ensino Médio (3^a série).

Numa tentativa de minimizar os graves problemas apontados, o ano letivo de 2008 teve início com uma ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo cujo objetivo foi realizar um trabalho interdisciplinar voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação, produção de texto e do raciocínio lógico-matemático, com base nos resultados obtidos no SARESP de 2005.

Tratava-se de um trabalho de retomada dos conteúdos essenciais, também chamado período de recuperação ou reforço, que se iniciou no dia 18/02/2008 e se estendeu até o dia 30/03/2008, contemplando os estudantes do Ensino Fundamental (EF) Ciclo II (5^a a 8^a séries) e também do Ensino Médio (EM) (1^a a 3^a séries).

Um material didático foi enviado às escolas estaduais especificamente para o trabalho durante essas seis primeiras semanas. Aos docentes de todas as disciplinas foi enviada a *Revista São Paulo faz escola – edição especial da proposta curricular*, com orientações dos temas a serem tratados e os alunos receberam o *Jornal do aluno São Paulo faz escola*, no qual constavam todas as disciplinas do currículo.

A edição do *Jornal do aluno*, no formato de um jornal oficial, datava de fevereiro de 2008 e apresentava-se dividida em seções constituídas pelas próprias disciplinas do currículo com atividades ou situações-problemas direcionadas para o desenvolvimento das habilidades requeridas pelo SARESP.

A implementação desse material levou em conta o número de aulas de cada disciplina, não sendo necessárias alterações do horário de aulas e da grade curricular.

No Ensino Fundamental, as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e História estavam voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos. Geografia, Ciências e Matemática visavam ao desenvolvimento das habilidades matemáticas. No Ensino Médio, a Filosofia integrou o grupo das disciplinas que privilegiaram o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual e a Biologia, a Física e a Química trabalharam as habilidades matemáticas.

¹ Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo

As *Revistas São Paulo faz escola* (2008) trouxeram instruções de preparo das aulas aos professores para a aplicação das atividades e estavam organizadas em dois conjuntos, voltados para os dois grandes níveis de ensino.

O conjunto referente ao EF continha:

- 1 revista de Língua Portuguesa para 5^a e 6^a séries e outra para 7^a e 8^a séries;
- 1 revista de Matemática para 5^a e 6^a séries e outra para 7^a e 8^a séries;
- 1 revista contendo Geografia e Ciências para 5^a e 6^a séries e outra para 7^a e 8^a séries;
- 1 revista contendo Língua Estrangeira Moderna e História, para 5^a e 6^a séries e outra para 7^a e 8^a séries;
- 1 revista contendo Arte e Educação Física para 5^a e 6^a séries e outra para 7^a e 8^a séries.

O conjunto voltado para o EM era composto de:

- 1 revista de Língua Portuguesa para 1^a série e outra para 2^a e 3^a séries;
- 1 revista de Matemática para 1^a série e outra para 2^a e 3^a séries;
- 1 revista de Física, Química e Biologia para 1^a série e outra para 2^a e 3^a séries;
- 1 revista para Geografia, História e Filosofia para 1^a série e outra para 2^a e 3^a séries;
- 1 revista de Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física para 1^a série e outra para 2^a e 3^a séries.

A aplicação desse material constituiu-se num período de preparação para a implantação da nova Proposta Curricular para a rede de ensino do Estado de São Paulo.

A *Revista São Paulo faz escola* (2008, p. 15), que contém as disciplinas de LEM- inglês e história, destaca, na sua introdução, a importância de se trabalhar o desenvolvimento da *competência leitora e escritora* nas várias áreas do currículo, não apenas em Língua Portuguesa, esclarecendo a concepção de texto preconizada por essa nova proposta curricular como “qualquer trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente, dentro de determinada situação discursiva”.

A *Revista* também apontou a questão dos alunos que ainda não dominavam a base alfabética da escrita e sinalizou a implantação de um projeto específico para tais casos que seria divulgado pela Secretaria de Educação.

Ao término do período de recuperação intensiva (18/02 a 30/03/2008), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou a implantação da nova proposta para os vários componentes curriculares do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), dentre os quais se incluía a Língua Estrangeira Moderna – Inglês, (doravante LEM), objeto de análise desta pesquisa.

Os professores receberam os *Cadernos do Professor*, organizados por série, bimestre e por disciplina, trazendo orientações gerais para a gestão da sala de aula, avaliação e recuperação. No ano de implementação da nova proposta curricular, os alunos não receberam o material impresso.

Maria Inês Fini, coordenadora do projeto de implantação da nova proposta curricular, apresentou, juntamente com outros dois professores, no vídeo *Currículo na escola*, as ações pensadas para auxiliar na implantação da nova proposta.

Caberia, segundo Fini, aos professores-coordenadores de cada unidade escolar o anúncio da proposta curricular orientados por meio do *Caderno do Gestor* que propunha modos de utilizar o espaço da HTPC (Hora de trabalho pedagógico coletivo) para a divulgação das informações referentes à utilização dos cadernos do professor. Além disso, destacou-se a importância do registro do professor que serviria para uma pesquisa com o objetivo de propor as modificações necessárias para um melhor trabalho dentro dessa nova proposta curricular.

O *Caderno do Gestor* indicava como os gestores deveriam organizar a divulgação da nova proposta e acrescentava que os professores deveriam ser apoiados pelos professores coordenadores e diretores. No vídeo é anunciado o recebimento do *Caderno do Gestor* em cada bimestre do ano letivo.

Ainda nesse vídeo, foi apresentada, de forma sucinta, a organização de cada *Caderno do Professor*, que se constitui de quatro situações de aprendizagem, sequências de atividades centradas em gêneros, leitura de texto, experimentação, dependendo da especificidade de cada disciplina. O Caderno trazia, ainda, sugestões objetivas para avaliar as habilidades dos alunos e sugestão de *sites* para ampliar as perspectivas do aluno e do professor.

Tendo em vista esse momento educacional, sentimos a necessidade de avaliar essa nova proposta curricular primeiramente por sermos parte integrante deste processo de reformulação da educação no Estado de São Paulo.

Além disso, pretendíamos verificar em que medida ela seria capaz de promover ou contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que esta nova proposta preconiza que o desenvolvimento da competência leitora e escritora deve ocorrer nas diferentes áreas do currículo e não apenas em Língua Portuguesa, como já foi mencionado anteriormente. A partir da necessidade mencionada, delimitamos o objetivo geral e os objetivos específicos de nossa investigação realizada com uma de nossas turmas de 7ª série.

O objetivo da pesquisa foi acompanhar o primeiro ano da implantação da nova proposta curricular de Língua Estrangeira (LE) para o ensino fundamental bem como seu

processo de implementação em uma classe da rede pública estadual. Além disso, procuramos analisar os fundamentos da atual proposta, compará-la com a anterior, avaliar sua eficácia na promoção das competências leitora e escritora dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, avaliar as atividades práticas sugeridas, principalmente no que se refere ao aspecto motivacional e apontar as principais dificuldades sentidas na prática pedagógica.

Esta pesquisa se justificou, primeiramente, pela oportunidade de oferecer uma avaliação crítica da nova proposta no que se refere aos seus pressupostos teóricos, comparando-a com a proposta anterior, verificando aspectos comuns e diferenças ou avanços. E, ainda, dentro da especificidade do ensino de LE, esta pesquisa pretendeu avaliar o potencial motivador desse novo enfoque.

Outra contribuição relevante refere-se à oportunidade de refletir sobre os acertos e dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos nesse primeiro momento de implementação da proposta na prática pedagógica.

Descrevemos, a seguir, a organização desta dissertação que constou de três capítulos além desta introdução.

Na introdução, apresentamos a contextualização e o problema da pesquisa, sua relevância e seus objetivos.

O primeiro capítulo faz referência à proposta curricular de inglês de 1988 cuja abordagem de ensino era a comunicativa e que foi adotada até este momento (2008) em que uma nova perspectiva de ensino, com vistas ao desenvolvimento dos letramentos múltiplos dos alunos, é apresentada aos professores da rede pública estadual.

Apresentamos ainda neste capítulo fundamentos teóricos relacionados aos letramentos e ensino de língua estrangeira e aos gêneros textuais.

Considerando a relevância especificamente para o estudo de uma língua estrangeira, apresentamos, neste primeiro capítulo, uma breve revisão dos estudos referentes à motivação bem como questões relacionadas à aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, com foco nas teorias de Krashen.

O segundo capítulo trata da natureza da pesquisa e da opção metodológica para a realização deste estudo. São apresentadas, ainda, descrições da escola que nos serviu de contexto para a pesquisa. Os participantes da pesquisa e a professora-pesquisadora também são caracterizados neste capítulo. Para encerrá-lo, apresentamos os instrumentos e procedimentos utilizados nesta pesquisa.

O capítulo 3 foi dedicado à análise dos dados coletados no segundo, terceiro e quarto bimestres do ano letivo de 2008 e apresenta descrição das atividades propostas para esses

bimestres bem como a avaliação das mesmas. Além disso, uma seção foi dedicada à análise das práticas avaliativas apresentadas pela nova proposta curricular de inglês.

Tecemos as considerações finais no quarto capítulo, apresentando os principais resultados obtidos e sugerindo encaminhamento para novas pesquisas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Passamos a explicitar, a seguir, o referencial teórico que nos serviu de apoio para o desenvolvimento desta pesquisa e que se constitui de estudos sobre as propostas curriculares de LEM, pesquisas sobre motivação e prática pedagógica bem como algumas considerações sobre ensino-aprendizagem de LEM.

Para nortear a discussão sobre a nova proposta curricular de LEM (inglês) para o Estado de São Paulo, adotamos a perspectiva de Sacristán (2000) que identifica currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada” (p. 34).

Com base na perspectiva de Sacristán, segundo a qual o currículo prevê a seleção de conteúdos socialmente relevantes num dado contexto sócio-histórico, é importante entender o porquê de uma nova proposta de língua inglesa nesse momento atual, comparando-a com a anterior, para entender a necessidade dessa modificação curricular.

1.1 A proposta curricular de 1988²

A proposta curricular de LEM de 1988 propunha um ensino de inglês baseado na abordagem comunicativa, centrada no aluno e tinha como objetivo central o desenvolvimento da competência comunicativa, visando à comunicação e interação em situações “naturais muito próximas da realidade dos educandos”. (SÃO PAULO, 1991).

Nossa concepção de abordagem identifica-se com a de Almeida Filho (2007, p. 78), que a define como “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.”

Para o autor, discutir o conceito de abordagem é importante no sentido de que toda operação de ensino de uma língua estrutura-se com base em uma abordagem selecionada.

A abordagem comunicativa tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa e não mais o domínio de regras gramaticais e memorização de vocabulário e formas prontas. (SCHÜTZ, 2007).

² Nesta dissertação estamos trabalhando com a edição de 1991.

O conceito de competência comunicativa aparece pela primeira vez em Hymes, em 1972. Para Hymes (apud PAIVA, 2005), um falante para ser comunicativamente competente não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma comunidade, deve produzir enunciados apropriados ao contexto, que correspondam ao uso da língua por seus falantes de modo a não lhes causar estranhamento.

De acordo com Canale (1983), “na abordagem comunicativa é fundamental que os aprendizes adquiram e desenvolvam a competência comunicativa”, integrando as quatro habilidades básicas: ouvir, falar, ler e escrever³. Para ele, a competência comunicativa compreende:

- a competência gramatical que diz respeito ao conhecimento de regras e estruturas da língua.
- a competência discursiva que está relacionada à coesão e à coerência.
- a competência sociolinguística que é o uso apropriado da língua nos diferentes contextos sociais, considerando-se os papéis de cada participante, o objetivo da interação e as convenções.

Segundo Littlewood (1983, p. 5), uma forma específica pode ser apropriada em algumas situações sociais mas não em outras. Como um exemplo disso, Littlewood diz que poderíamos discordar da afirmativa de um amigo dizendo: “*You are making jokes!*”, o que equivale, em português a: Você está brincando!, mas não poderíamos usar a mesma forma com um estranho, a menos que a intenção fosse insultá-lo.

Widdowson (2005, p. 14-15) concorda que a aprendizagem de uma língua não está relacionada apenas à capacidade de compor frases corretas, mas implica também no uso apropriado delas em contextos específicos, visando alcançar o efeito comunicativo almejado.

Além das três competências citadas acima, Canale também considera fundamental o desenvolvimento da competência estratégica, que constitui-se de estratégias verbais e não-verbais que podem ser usadas para compensar falhas de comunicação.

Littlewood (1983, p. 6) ressalta que não é suficiente aos aprendizes terem algum tipo de conhecimento abstrato de possíveis relações entre formas e funções. Eles devem aprender a operacionalizar esse conhecimento para negociar o significado pretendido em situações reais. Devem levar em consideração o conhecimento compartilhado tendo em vista selecionar as formas adequadas para melhor expressarem o que desejam e caso não encontrem tais formas,

³ *listening, speaking, reading and writing*

devem utilizar estratégias comunicativas como a simplificação ou a paráfrase para alcançar seus objetivos na comunicação.

Para Almeida Filho (2002, p. 47-48), o ensino comunicativo de LE é aquele centrado em atividades de interesse e necessidades reais do aluno, bem como em amostras autênticas da língua-alvo, que o tornem capaz de utilizar tal língua para “realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua”.

Tendo em vista a realidade do contexto de ensino de LE e as condições de trabalho do professor com “classes numerosas, escassez de material didático e poucas aulas semanais”, a proposta curricular comunicativa considerava “utópico querer ensinar as quatro habilidades⁴ (ouvir, falar, ler e escrever) com a mesma ênfase” (SÃO PAULO, 1991):

Na presente proposta os exercícios de **fala** aparecem bastante enfatizados, devido ao enfoque comunicativo que pressupõe a prática oral intensiva. Quanto às demais habilidades, observa-se, por exemplo, que no caso da **compreensão** auditiva não se visa mais ao entendimento detalhado. As atividades são bastante variadas, mas sempre centradas na busca de informações específicas e de relevância para o aluno. O objetivo dos exercícios de **leitura** é simplesmente o de obter, de início, informações gerais e depois, informações específicas, a partir de textos autênticos. Os exercícios de **escrita** são muito poucos e funcionam mais como consolidação das atividades desenvolvidas no ensino das demais habilidades. (op. cit., p. 26, grifos do autor)

A aprendizagem devia estar ligada ao cotidiano e à vivência do aluno, no 1º Grau, atualmente denominado Ensino Fundamental (EF), em que os objetivos visavam “à aquisição de uma habilidade comunicativa geral, embora ainda bastante limitada”. Nesse estágio, o objetivo era proporcionar ao aluno “uma experiência inicial mais abrangente com o falar, entender e ler amostras de discurso comunicativo básico”.

No 2º grau, atual Ensino Médio, o objetivo era preparar o aluno para que tivesse acesso à informação “técnica, cultural e científica”, pela ênfase no desenvolvimento da leitura como habilidade, ou seja, havia razões mais utilitárias para aprender a LE. Por meio do estudo da LE, o aluno poderia ter acesso a informações ainda não disponíveis na língua materna e ainda aprofundar os conhecimentos anteriores, de acordo com o texto dessa proposta curricular (SÃO PAULO, 1991, p.18).

⁴ O Documento Básico do ENEM (2002) assim define competências e habilidades: Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (p. 11).

A proposta de 1988 considerava que o ensino devia centrar-se no aluno, tornando-o um elemento participante e consciente de sua posição como indivíduo no processo de ensino-aprendizagem.

O papel do professor preconizado nessa proposta era de assistência e ajuda, mediador do saber, observador, organizador e avaliador.

Sendo o responsável pela avaliação final de cada aluno, ele não se contentará em submetê-los a testes que concorrem para que os bons sejam premiados e os maus rejeitados. O ideal seria que a avaliação do aprendiz fosse um consenso de sua auto-avaliação, acrescentada da avaliação de seu professor e dos outros elementos do seu grupo de estudo. (op. cit., p. 20)

Essa visão sobre a avaliação ressurgiu na proposta curricular de 2008 e será discutida mais detalhadamente no item sobre as práticas avaliativas.

O que se pôde constatar é que essa proposta, inicialmente de cunho comunicativo, enfrentou muitas dificuldades em sua operacionalização persistindo, até este momento, um ensino ainda sob a influência do estruturalismo, cujas tarefas estruturavam-se, basicamente, na tradução de textos e no ensino de gramática, ou ainda, nos diálogos simplificados e preparados para memorização.

Entre os fatores que contribuíram para o fracasso dessa abordagem de ensino de língua inglesa, podemos mencionar o domínio insuficiente da língua por parte de muitos professores, com bases fincadas na precariedade da formação acadêmica, classes muito numerosas, que no caso dessa disciplina é, inegavelmente, um complicador, poucas aulas semanais e a necessidade que o professor de LE tem de trabalhar com muitas classes (no mínimo 10) para compor sua jornada de trabalho.

1.2 A proposta atual

Por que uma nova proposta?

O fracasso da proposta anterior bem como as novas necessidades surgidas no contexto da escola pública levaram à proposição de novas diretrizes curriculares para todas as disciplinas.

Tendo em vista a falta de domínio da base alfabética e das quatro operações matemáticas básicas, mesmo de alunos concluintes do EF, o desenvolvimento das competências leitora e escritora tornou-se prioridade no contexto atual e, portanto, coloca-se como objetivo geral para todas as séries e todas as disciplinas, nesta nova proposta curricular.

A perspectiva de trabalho com língua inglesa, neste momento, passa a ser pensada pela perspectiva dos letramentos múltiplos. O ensino de LEM baseado no letramento tem por base o saber e o fazer nas diferentes linguagens e gêneros discursivos.

O ponto de partida para o trabalho com língua inglesa é o texto e o uso de estratégias para a leitura e compreensão. A ênfase é dada aos diferentes gêneros textuais, levando-se em conta as características dos vários gêneros mais frequentes na sociedade, com vistas à produção desses textos pelos alunos.

A nova proposta preconiza o desenvolvimento da capacidade do aluno de planejar, organizar e monitorar sua aprendizagem por meio do engajamento em projetos “que culminem na produção de objetos concretos” e que o levem a envolver-se em práticas de leitura e escrita e a construir a autonomia que o leve a “aprender a aprender uma língua estrangeira” (SÃO PAULO, 2008, p. 43)⁵

Rodrigues (SÃO PAULO, 2008), no vídeo: Proposta Curricular – Caderno do Professor - LEM-Inglês – 1º Bimestre, fala sobre as grandes ênfases dadas ao ensino de inglês até o momento da implantação desta nova proposta pedagógica. A primeira foi a estruturalista em que os conhecimentos sobre a língua, sua organização e aspectos sintáticos eram privilegiados, afirma a professora. A segunda ênfase foi a comunicativa, em que se organizava o ensino por meio de situações comunicativas. A terceira ênfase é a prevista nessa nova proposta curricular que parte da perspectiva do letramento e busca trabalhar a língua situada histórica, social e culturalmente por meio de textos que possibilitem conhecê-la, usá-la e refletir sobre este conhecimento e sobre os usos da língua.

No mesmo vídeo, Rodrigues explicita que na 5ª e 6ª séries deve haver a preocupação com o desenvolvimento da competência de leitura e também a necessidade de “inserir elementos de oralidade”. Entretanto, a professora é enfática ao dizer que o foco não é o desenvolvimento das habilidades orais, entretanto as situações de aprendizagem propostas nos cadernos possibilitam ao professor a inserção do contato com a oralidade.

Rodrigues (SÃO PAULO, 2008) continua explicitando a organização dos cadernos para o primeiro bimestre em torno de temas organizadores: 5ª série: Primeiros Contatos; 6ª série: Vizinhança; 7ª série: Comemorações ao redor do mundo; 8ª série: Biografia.

Com a proximidade do EM, diz a professora, o conhecimento sistêmico da língua fica mais evidente, mas sempre em função dos gêneros textuais. Para a 1ª série do EM, o tema

⁵ Duarte (2000) discute o lema “aprender a aprender”, tendência da educação moderna de considerar o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem como uma necessidade na formação dos indivíduos deste século. Nessa obra critica aqueles que buscaram aproximar Vygotsky do ideário neoliberal.

organizador é a definição de uma língua internacional; na 2ª série, a foco é a língua inglesa em programas de televisão e cinema e o gênero principal são as resenhas; a 3ª série está voltada para o mundo do trabalho e o tema é o voluntariado como experiência profissional.

No documento (caderno) da proposta curricular (SÃO PAULO, 2008, p. 45-55), fica mais evidente o foco de cada série, como segue:

- 5ª série: Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas;
- 6ª série: Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas gramaticais;
- 7ª série: Ampliação de repertório lexical e conhecimento gramatical em uso;
- 8ª série: Conhecimento gramatical e lexical em uso.

O Ensino Médio está estruturado da seguinte forma:

- 1ª série: Informação no mundo globalizado: reflexão crítica;
- 2ª série: Intertextualidade e cinema: reflexão crítica;
- 3ª série: O mundo do trabalho: reflexão crítica.

No que tange ao ensino de inglês como língua estrangeira, a ênfase comunicativa da proposta de 1988 em que fazer era a palavra-chave muda, na proposta de 2008, para uma ênfase nos letramentos múltiplos em que se busca o saber e o fazer em múltiplas linguagens e gêneros discursivos.

Kern (2000) destaca que o ensino da interação verbal face-a-face, enfatizada na proposta comunicativa, e o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e de avaliar criticamente os textos não são objetivos incompatíveis ou excludentes, mas interdependentes.

Nesta nova orientação, busca-se a ponte necessária com as práticas sociais por meio do ensino baseado nos gêneros textuais para que as práticas de produção textual e leitura no contexto escolar possam ter mais significado para o aluno.

Sacristán (2000) pensa o currículo como uma confluência de práticas e o divide, desde a sua gênese até a avaliação, em seis níveis: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado. O primeiro deles, o currículo prescrito, contém orientações gerais, principalmente em relação à escolaridade obrigatória, aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular e que servem como ponto de partida para a elaboração de materiais e controle do sistema.

É nesse nível que devem ser analisadas as orientações gerais da proposta curricular para o Estado de São Paulo da maneira tal como foi formulada por seus idealizadores.

Os princípios que norteiam esta nova proposta curricular são:

- a escola que aprende;
- o currículo como espaço de cultura;
- as competências como eixo de aprendizagem;
- a prioridade das competências de leitura e de escrita;
- articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

Trata-se de uma proposta curricular que preconiza uma escola democrática – “[...] acessível a todos, [...] diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados”, o que na prática ainda é bastante problemático. (SÃO PAULO, 2008, p. 18).

Para o ensino de LEM (inglês), a contribuição mais importante deriva da construção da competência discursiva, baseada no desenvolvimento dos letramentos múltiplos.

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

Dentre os conteúdos selecionados pela nova proposta curricular, a estrutura gramatical está presente, entretanto não é o foco de ensino. A preocupação principal em LEM é o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita, por meio dos diversos gêneros textuais. Dentro desse novo enfoque é que se propõe um trabalho com língua estrangeira da perspectiva de letramento em que o aluno não apenas aprenda a ler e escrever, mas que o faça de forma que se torne capaz de agir socialmente, por meio da escrita e da leitura (BAZERMAN, 2006a, 2006b e 2007; COLELLO, 2007; KERN, 2000, KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006; TFOUNI, 2006a, 2006b, entre outros).

Nessa nova abordagem de ensino, importa “propiciar experiências de aprendizagem significativas por meio de tarefas nas quais os aprendizes envolvam-se na construção e negociação de sentido em e por meio da língua inglesa, com ênfase na compreensão.” (SÃO PAULO, 2008, p. 9)

O que se preconiza é o desenvolvimento de esquemas interpretativos muito mais do que a habilidade de tradução por meio dos textos. A preocupação desta nova proposta curricular é perceber como as práticas sociais se concretizam por meio dos diversos gêneros textuais, sejam orais ou escritos, o que está de acordo com o pensamento de autores como os citados acima.

Esta nova configuração do ensino de LE tem como ponto de partida o ensino da língua de forma contextualizada, tanto social quanto culturalmente.

Para apresentar esta nova proposta no nível por Sacristán (2000) denominado de currículo apresentado aos professores, foram escolhidos alguns meios para transmitir a esses profissionais o significado e o conteúdo do currículo prescrito.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo enviou às escolas, a todos os professores, um caderno contendo a apresentação da Proposta Curricular. Os gestores receberam, além deste, um segundo caderno contendo as orientações para a gestão do currículo e implementação desta proposta curricular e sugestões de pauta e de como o diretor e o professor-coordenador poderiam organizar a divulgação da proposta curricular para os professores.

Os professores receberam ainda os Cadernos do Professor, organizados por série, bimestre e por disciplina, trazendo orientações gerais para a gestão da sala de aula, avaliação e recuperação.

O caderno de cada bimestre contém um tema gerador e divide-se em quatro Situações de Aprendizagem que são sequências didáticas para desenvolver as habilidades previstas no currículo e que se constituem de atividades múltiplas e de um roteiro para a realização das mesmas. Além disso, o caderno traz estratégias de ensino para auxiliar o trabalho do professor, sugestões de recursos a serem utilizados durante o desenvolvimento das aulas bem como sugestões de avaliação.

As Situações de Recuperação são outro aspecto deste caderno, tendo como objetivo auxiliar no resgate de habilidades e competências que não puderam ser desenvolvidas ao longo do bimestre por um determinado número de alunos. Há ainda sugestões de sites, livros, músicas, filmes que podem ser utilizados para ampliar a perspectivas dos alunos.

Além desses cadernos, os professores puderam contar com o apoio de um conjunto de vídeos, referentes a cada um dos bimestres e a cada série específica, cujos objetivos eram veicular o anúncio da nova proposta e aprofundar os pressupostos teóricos e metodológicos de cada disciplina.

Em setembro de 2008 foi oferecido aos professores pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP), via Internet, o curso “Rede Aprende com a Rede”, constituído de vídeo-aulas gravadas por especialistas envolvidos na elaboração e revisão da proposta curricular. As vídeo-aulas de inglês apresentaram aspectos metodológicos gerais e os conteúdos específicos e tiveram como objetivo aprofundar os conceitos e teorias que norteiam a proposta curricular, dentro de uma proposta de formação continuada do corpo docente.

Embora a Secretaria da Educação tenha procurado fazer com que essas novas proposições curriculares chegassem aos professores por meio de uma multiplicidade de meios, é difícil garantir resultados uniformes dessas estratégias de apresentação, pois a maneira como cada profissional se apropria das novas propostas é única. É o chamado currículo moldado pelos professores, segundo Sacristán (2000), que considera que esses profissionais são agentes ativos na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando as propostas que lhes são feitas a partir de sua cultura profissional.

No momento da aplicação das atividades, o professor apropria-se, a seu modo, de estratégias para gerenciar a realização das tarefas. Além disso, no ato de ensinar, outros condicionantes atuam, não apenas os curriculares (SACRISTÁN, 2000).

Dessa adequação das propostas curriculares ao tipo de formação que o profissional recebeu acrescida dos condicionantes para a execução de algumas das atividades propostas, o currículo adquire uma característica personalizada antes de sua aplicação na prática. Sendo assim, muitas vezes, o fracasso ou o sucesso do ensino de LEM, nas escolas públicas estaduais, pode ser creditado não apenas ao tipo de abordagem preconizada pelas propostas curriculares, mas por fatores pessoais ou de outra natureza que condicionarão a execução das tarefas preconizadas.

Essa nova proposta curricular para o ensino de LEM já determina as atividades/tarefas a serem realizadas pelos alunos e o tempo previsto para a conclusão de cada Situação de Aprendizagem. A concretização das tarefas acadêmicas previstas constitui o que Sacristán considera o currículo em ação.

Assim, considerando-se o papel de uma língua estrangeira no contexto brasileiro atual, a nova proposta curricular de língua inglesa selecionou o letramento como parâmetro para a sugestão das tarefas ou atividades que serão realizadas na prática.

A interação professor-aluno se dá basicamente por meio das atividades/tarefas cotidianas de sala de aula, como nos aponta Sacristán (2000). Tais atividades são elementos estruturadores da prática docente, ou seja, a ação docente gravita em torno de tarefas que os alunos deverão executar, e que, no caso desta nova proposta, têm como objetivo desenvolver determinadas competências e habilidades ligadas, principalmente, à leitura e à escrita.

Sacristán (2000) ainda destaca o currículo realizado que são os efeitos (cognitivos, afetivos, sociais, etc.) produzidos sobre os professores e sobre a aprendizagem dos alunos, sendo que estes últimos nos interessam enquanto sujeitos desta pesquisa.

Por fim, para situar a nova proposta curricular dentro dos níveis pensados por Sacristán, tem-se o currículo avaliado que são os procedimentos de avaliação ou práticas

avaliativas. Para este novo momento educacional, o processo avaliativo a ser adotado para língua inglesa apresenta-se como uma combinação de três tipos de avaliações:

- avaliação processual que ocorreria basicamente por meio da observação dos alunos pelo professor.
- avaliação formativa – trata-se de um momento de reflexão do próprio aluno sobre sua aprendizagem bem como do professor sobre seu trabalho. Os instrumentos apresentados pelos cadernos do professor para este tipo de avaliação são as tabelas (can-do-chart) nas quais são apresentadas as habilidades que os alunos devem apontar como habilidades que já dominam, que ainda não dominam ou para as quais ainda necessitam de ajuda. Além dessas tabelas, é sugerido que os alunos organizem portfólios com os trabalhos mais relevantes desenvolvidos ao longo do ano para que professor e alunos tenham condições de refletirem sobre as evoluções ocorridas. Trata-se de dois instrumentos avaliativos novos com os quais tanto alunos quanto professores precisam familiarizar-se para que os objetivos ligados à formação do aluno sejam atingidos.
- avaliação somativa – este tipo de avaliação é a mais tradicional e ocorre por meio de provas individuais ou trabalhos em grupo.

Aprofundamos, a seguir, o conceito de letramento, sobre o qual se baseia a nova proposta pedagógica de LEM.

1.3 Letramento e ensino de língua estrangeira

Na abordagem comunicativa, paradigma vigente até a implantação desta nova proposta curricular, o foco era o uso da língua em situações reais em detrimento da forma. O foco era o significado e o aluno precisava negociar este significado por meio da interação (KAWACHI, 2008). Tal abordagem ainda prevalece, mas, agora, da perspectiva dos letramentos múltiplos.

Como a proposta curricular para o ensino de língua estrangeira (LE) fundamenta-se principalmente em Kern (2000), exporemos aqui alguns dos conceitos principais para a compreensão do tipo de letramento que se pensou para o trabalho em sala de aula com a LEM - Inglês, nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Para o autor, o ensino acadêmico deve promover o letramento não apenas em termos das habilidades básicas de leitura e escrita, mas em termos de uma maior competência

discursiva que envolve a habilidade de interpretar e de avaliar criticamente uma grande variedade de textos escritos e falados.

Embora letramento não seja uma palavra comumente usada no contexto do ensino de língua estrangeira, expressa muito adequadamente um escopo mais amplo em termos de leitura e escrita e assim permite uma discussão mais unificada da relação entre leitores, escritores, textos, cultura e ensino de línguas. Um foco no letramento, considerando leitura e escrita nos contextos de uso social, coloca leitura e escrita como dimensões complementares da comunicação escrita ao invés de processos cognitivos totalmente distintos. O benefício de tal perspectiva é: a) oferecer um entendimento maior do que seja leitura e escrita, como elas se relacionam uma com a outra e como elas estão ligadas a outras dimensões do aprendizado da língua e do uso da língua; b) oferecer um princípio organizador para o ensino da língua que potencialmente fomente uma instrução mais coerente dentro dos níveis do currículo de línguas. Entretanto, é importante reconhecer que letramento significa diferentes coisas para pessoas diferentes. (KERN, 2000, p. 2)⁶.

Kern (2000) preconiza a reconciliação da abordagem do ensino comunicativo de língua, com ênfase na interação face-a-face, com o desenvolvimento da habilidade dos alunos para ler, discutir, pensar, e escrever criticamente sobre textos. Os dois conjuntos de objetivos não são em si incompatíveis, afirma.

Ao ampliar a noção de letramento para além dos limites tradicionais das habilidades de leitura e escrita e mesmo além das habilidades de interpretação literária centrada no texto, os professores de línguas de todos os níveis podem criar um currículo mais coerente – um que mantenha uma atenção contínua nas habilidades comunicativas em língua falada bem como numa variedade de gêneros escritos, desde os níveis iniciais até os níveis avançados do estudo de línguas.” (KERN, 2000, p. 5)⁷.

O autor não pretende descrever todas as formas de letramento, mas caracterizar letramento num contexto específico de ensino acadêmico de segunda língua e língua estrangeira⁸.

⁶ Tradução nossa com base no original: *Although literacy is not a word commonly used in the context of foreign language teaching, it felicitously conveys a broader scope than the terms 'reading' and 'writing' and thus permits a more unified discussion of relationship between readers, writers, texts, culture, and language learning. A focus on literacy, by considering reading and writing in their social contexts of use, frames reading and writing as complementary dimensions of written communication, rather than as utterly distinct linguistic and cognitive processes. The benefit of such perspective is twofold: (1) it offers a broadened understanding of what reading and writing are, how they relate to one another, and how they are connected to other dimensions of language teaching that potentially fosters more coherent instruction within and across levels of the language curriculum. This said, however, it is important to recognize that literacy means different things to different people.*

⁷ Tradução nossa com base no original: *By extending the notion of literacy beyond the strict traditional limits of reading and writing skills, and even beyond the skills of text-centric literary interpretation, language teachers at all levels can create a more coherent curriculum – one that maintains ongoing attention to communicative skills in spoken language as well as in a range of written genres, from the introductory through to the advanced levels of language study.*

⁸ Na área de ensino-aprendizagem de línguas, costuma-se fazer uma distinção entre inglês como língua estrangeira (LE) e Inglês como segunda língua (L2). De acordo com Richards (1985, p. 93), ESL (*English as a second language*) se aplica a países onde o Inglês é muito usado em escolas, negócios etc., mas não é a

Letramento, para Kern (2000, p.16), “é o uso de práticas socialmente, historicamente e culturalmente situadas de criar e interpretar significados por meio de textos”⁹. Implica numa consciência das relações entre as convenções textuais e seus contextos de uso e, de preferência, a habilidade para refletir criticamente sobre estas relações. Letramento, para Kern (2000), envolve: interpretação, colaboração, convenções (o modo como as pessoas leem e escrevem não é universal, mas governado por convenções culturais que se desenvolvem pelo uso e são modificados por objetivos individuais), conhecimento cultural, envolve solução de problemas, reflexão e auto-reflexão. Resumindo, letramento envolve comunicação (p. 16-17).

Ao praticar letramento numa língua não nativa (ou seja, engajar-se em eventos reais de letramento, não apenas ensaiar as habilidades de leitura e escrita), os alunos aprendem não apenas sobre vocabulário e gramática, mas também sobre o discurso e os processos pelos quais é criado. Aprendem a lidar com incertezas e ambiguidades. Aprendem novas e alternativas formas de organizar o pensamento e a expressão, caminhos que vão além de aprender fatos sobre a LE. (KERN, 2000, p. 17).

Com base nas concepções de Kern, propomos os seguintes questionamentos: em que medida o ensino de língua estrangeira pode contribuir para o desenvolvimento do nível de letramento dos alunos? O letramento em língua estrangeira contribui para o letramento em língua materna e vice-versa? Que letramento é este que se pretende com a nova proposta curricular para o ensino de língua estrangeira?

Rojo (2009, p.111) ressalta que o conceito de letramentos múltiplos é ainda complexo e ambíguo, envolvendo a multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais. Mas os letramentos múltiplos, afirma a autora, também podem ser entendidos na perspectiva multicultural (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados.

Rojo (2009, p.118) acrescenta que:

[...] trabalhar com leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos – com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

primeira língua do país. É o caso da Índia, por exemplo. No Brasil, o Inglês é considerado língua estrangeira EFL (*English as a foreign language*), pois é ensinado como matéria escolar e não é usado como um meio de instrução na educação nem como uma língua de comunicação. Neste trabalho, estamos utilizando a denominação LE considerando que o aprendiz não terá muitas oportunidades de contato com a língua-alvo em ambientes sociais que não o escolar.

⁹ Tradução nossa com base no original: *Literacy is the use of socially-, historically-, and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts.*

Da perspectiva de Rojo (2009, p.119), o ensino pautado no desenvolvimento dos letramentos múltiplos deve

garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso das linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (grifo da autora)

Como o ensino de língua inglesa (LEM) está pautado no trabalho com os gêneros textuais, faremos algumas considerações sobre eles no tópico seguinte.

1.4 Os gêneros textuais

A comunicação se dá necessariamente por meio de um texto que pertence a um determinado gênero. Nas mais variadas esferas da vida social, a todo instante, estamos fazendo uso dos inúmeros gêneros: alguns que se perpetuam, outros que se transformam ao longo do tempo e, ainda, aqueles que vão surgindo, dadas as mudanças de cunho tecnológico, por exemplo.

Daí a importância de uma proposta curricular que contemple o maior número possível de gêneros textuais, divididos nas várias disciplinas do currículo, ao longo dos níveis de escolaridade.

Pinto (2005, p.56-57), no artigo “Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa” faz as seguintes afirmações:

Cada um dos vários gêneros apresenta suas próprias exigências em termos de conteúdo, de estrutura e das sequências linguísticas que os compõem. Todos esses aspectos devem ser aprendidos mediante práticas sociais que desenvolvam as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de aprendizagem. O aprendizado dos gêneros representa um processo de socialização do aprendiz nos modos de organizar o conhecimento e na maneira de representar suas percepções e seu conhecimento para os outros. [...] O enfoque nos gêneros deve ser mais enfatizado no final do ensino fundamental e durante todo o ensino médio, a fim de que os alunos, a partir da situação em que estiverem inseridos, aprendam a transmitir o conteúdo numa estrutura adequada e de acordo com determinadas sequências linguísticas.

A proposta curricular de 2008 já introduz o trabalho com os gêneros no início do Ensino Fundamental (EF). Para a 5ª série, o foco é a conscientização da presença da língua inglesa no nosso cotidiano e a leitura de suportes de textos impressos que apresentem palavras estrangeiras (camisetas, embalagens, manuais, objetos, etc.), mas já são apresentados alguns gêneros textuais como fichas de cadastro, formulários e planta baixa de imóveis.

Bakhtin (2000, p.301), ao falar da língua materna, pode nos dar uma dimensão da contribuição do estudo dos gêneros para o ensino de outras línguas. O autor nos diz textualmente:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciado, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida.

O conhecimento dos gêneros textuais cria uma expectativa no leitor e o leva a reagir de alguma forma, o que em uma língua estrangeira constitui um auxílio importante no processo de leitura e entendimento dos textos. Muitas vezes, é o gênero que vai fornecer as pistas para a tradução e compreensão de determinados trechos ou mesmo de textos completos.

Além dessa importante contribuição que o domínio dos gêneros agrega ao repertório do aprendiz, concordamos com Bazerman (2006a), que acredita que, se reconhecermos os alunos como agentes aprendendo a usar a escrita dentro dos gêneros que ele chama de ações tipificadas, “eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente” (p. 11).

O grande desafio para o professor em sala de aula parece ser a apropriação de um conceito de escrita voltado para formar o aluno para a vida social e profissional. A sala de aula é um mundo à parte onde as atividades de escrita parecem esgotar-se em si mesmas. O objetivo final de cada produção textual é a avaliação do aluno pelo professor, único leitor-alvo dos vários textos produzidos ao longo do ano letivo.

Talvez a grande angústia do aluno seja não conseguir relacionar o fazer pedagógico com as atividades do mundo real em que está imerso ou das quais venha a fazer parte no futuro como profissional e cidadão. E, talvez, daí advenha a falta de motivação facilmente observável nas salas de aula e que será o tópico analisado no próximo item.

1.5 Motivação e o papel do professor

Independente das propostas pedagógicas, existem algumas questões primordiais que o professor se coloca: Como motivar o aluno estando ele próprio desmotivado dadas as condições,

por vezes, inadequadas de trabalho que se apresentam? Como despertar o interesse do aluno para as atividades de sala de aula?

1.5.1 Dewey e a motivação

Essas questões não são novas. Dewey (1954) já se ocupava dessas mesmas preocupações, em *Vida e Educação*, apresentando duas teorias: uma favorável e outra contrária ao propósito de se despertar o **interesse** do aluno. Na defesa do **interesse** constata-se que é por meio dele que se garante a assimilação de conhecimento por parte do aluno.

A argumentação contrária é a de que a vida não é permeada por apenas situações favoráveis e agradáveis. Há que se sujeitar, às vezes, às agruras da vida, empregando esforço contínuo para se formar o hábito e o caráter, afirma Dewey.

A identificação ou correspondência entre o objeto e o agente poderia ser uma possível solução para o problema motivacional em sala de aula. Feita tal identificação o professor não teria mais que se ocupar em “tornar as coisas interessantes”. (DEWEY, 1954, p.49)

No que diz respeito ao ensino de LE, Gardner (2001) também enfatiza a importância da identificação do aluno com a cultura e com a língua que vai estudar.

Quando a criança percebe que o que se deseja ensiná-la tem relação com um todo, daí nasce o interesse. Nas palavras de Dewey (1954, p.55), “Se esse todo lhe pertence, ou se o seu próprio movimento o põe em contato com esse todo, aquela coisa ou aquela ação passa a interessá-la”.

O autor aponta ainda para a necessidade de se escolher a matéria de ensino tendo em vista as experiências e necessidades das crianças e ainda apresentar tal matéria de forma que a criança venha a estabelecer relações e valores com aquilo que para ela já tenha significado.

A motivação, da mesma forma que o interesse, para o pensamento deweyano, não está dissociada do objeto ou do fim que se pretende atingir. A questão seria identificar as capacidades, tendências e hábitos dos alunos e oferecer material e condições adequadas para o desenvolvimento dessas capacidades.

As reflexões de Dewey, ao mesmo tempo em que oferecem um alento aos professores no sentido de indicar que a solução não é tanto um esforço para despertar o interesse nos alunos, nem de motivá-los para aprendizado, colocam esses professores diante de um desafio ainda maior que é o de conhecer os alunos a ponto de identificar neles suas aptidões inatas e, além disso, oferecer a eles os recursos materiais que vão fazer emergir o verdadeiro interesse

e orientá-los para uma motivação intrínseca¹⁰, mais adequada ao desenvolvimento da autonomia necessária aos aprendizes.

Talvez se possa dizer que tarefa semelhante fosse possível numa escola ideal, dentro do sistema democrático pensado pelo filósofo-educador. Trata-se de um objetivo ambicioso para o contexto atual, principalmente no que se refere à escola pública. Entretanto, acreditamos que pequenos movimentos em direção a preceitos, por vezes utópicos como os de Dewey, serão sempre preferíveis à inércia e à indiferença.

1.5.2 Pesquisas atuais sobre motivação

Ainda hoje a falta de envolvimento dos alunos com as atividades escolares tem sido motivo de queixas constantes por parte de pais e professores.

Tal preocupação tem colocado a **motivação** no contexto escolar como foco de diversas pesquisas que apontam para um conhecimento teórico que pode auxiliar na reestruturação da prática docente e na criação de ambientes mais propícios à aprendizagem.

Dörnyei (2000, p. 425) assim define motivação:

Motivação é uma das duas características-chave do aprendiz que determinam a velocidade e o sucesso da aprendizagem da língua estrangeira (a outra é a aptidão): a motivação fornece o ímpeto para iniciar a aprendizagem e, depois, a força motriz que sustenta o longo e frequentemente tedioso processo de aprendizagem.¹¹

Motivação é aquilo que impulsiona uma pessoa a fazer algo, aquilo que a põe em movimento ou ativa uma conduta em direção aos seus objetivos. É o fator que desperta, mantém e dirige o comportamento para alcançar determinados objetivos ou ainda, aquilo que leva alguém a mobilizar esforços e utilizar estratégias que o levem a alcançar tais objetivos. Trata-se de um constructo complexo, multifacetado e importante no contexto de ensino-aprendizagem de LE e tem sido abordado por muitos autores. (BORUCHOVITCH e MARTINI, 2004; BZUNECK, 2001; FITA, 2006; LIEURY e FENOUILLET, 2000; MARTINI, 1999; OXFORD, 1999; PENNA, 2001, entre outros).

Há teorias que concebem a motivação como um traço estável da personalidade. As teorias cognitivas, entretanto, concebem a motivação como sendo determinada por crenças pessoais e, portanto, passível de ser influenciada e modificada. (BORUCHOVITCH e MARTINI,

¹⁰ O indivíduo orientado pela motivação intrínseca realiza as atividades ou porque são interessantes, desafiadoras ou pelo prazer proporcionado pela própria realização.

¹¹ *Motivation is one of the two key learner characteristics that determine the rate and the success of foreign language (L2) learning (the other being APTITUDE): motivation provides the primary impetus to embark upon learning, and later, the driving force to sustain the long and often tedious learning process.*

2004). No contexto de sala de aula, o professor poderia representar, portanto, um colaborador no processo de alteração ou norteamento das orientações motivacionais dos seus alunos.

Para Guimarães e Boruchovitch (2004), o estilo motivacional do professor, seja um facilitador da autonomia do aluno, seja um controlador, é uma “fonte de influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola” (p. 148).

Na verdade, o que os estudiosos do assunto destacam com relação à motivação é que se trata de um constructo complexo, que envolve muitas variáveis. Daí a importância para os professores de acompanhar os trabalhos que têm sido desenvolvidos e que destacam o aspecto motivacional como um dos fatores determinantes da aprendizagem escolar. O aluno pouco motivado ou desmotivado não empenhará seus esforços na execução das atividades escolares.

1.5.3 O papel do professor como motivador

Há professores que, talvez pelo excesso de trabalho ou pela falta de conhecimento de outros aspectos que permeiam o trabalho pedagógico, deixam de explorar a força motivacional de seus alunos para a execução das atividades diárias. Tais professores veem a motivação como um fator psicológico intrínseco e estável apenas, e deixam de dar importantes contribuições para que o processo de aprendizagem se realize efetivamente.

Muitos atribuem o fracasso em suas disciplinas à falta de motivação dos próprios alunos e, consciente ou inconscientemente, negligenciam seus papéis como facilitadores da motivação no processo de aprendizagem.

Algumas pesquisas, bem como conversas informais com professores, apontam que alguns alunos tendem a atribuir a si mesmos a responsabilidade pelo mau desempenho escolar, o que pode, em casos mais extremos, gerar uma situação em que o aluno não mais mobiliza esforços, uma vez que ele percebe que nada que ele possa fazer pode trazer bons resultados.

Boruchovitch e Martini (2004) descrevem tal situação, denominada *desamparo adquirido*, em que o indivíduo não se percebe como controlador dos resultados de um dado evento e deixa de empregar estratégias para a aprendizagem. Essa é a orientação motivacional menos desejável em qualquer contexto, menos ainda no ambiente escolar que pode determinar o futuro dos sujeitos que por ali transitam.

Bzuneck (2001) assim esclarece: “Problemas de motivação estão no aluno, no sentido de que ele seja o portador e o mais prejudicado. Mas isto não significa que ele seja o responsável, muito menos o único, por essa condição”. (p.24)

Tapia e Fita (2006) ainda ressaltam que os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. A motivação surge ou não em função do significado do trabalho que se tem de realizar e cabe ao professor criar contextos significativos que afetem a motivação e a aprendizagem.

No que se refere especificamente ao ensino de língua estrangeira, principalmente nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, ainda se observava, até este momento, a opção por atividades pautadas no método gramática-tradução. Tal escolha pode ser apontada como uma das causas responsáveis pelos baixos níveis de motivação entre os alunos para o estudo dessa disciplina. Embora o inglês esteja presente na vida desses alunos por, pelo menos, sete anos, verifica-se, ao final desse período, um desconhecimento, por exemplo, das formas básicas de cumprimentos e mesmo dos pronomes pessoais.

No contexto escolar, observam-se, na prática, inúmeros relatos de casos em que os alunos não mobilizam esforços suficientes na resolução das atividades propostas e, quando o fazem, têm em vista, tão somente, o cumprimento de tarefas impostas e não a aprendizagem.

Há outros casos em que nem mesmo a recompensa, ligada à motivação extrínseca¹², sob a forma de atribuição de notas, consegue levar o aluno a envolver-se com os conteúdos escolares. Esse quadro aponta para a relevância de estudos voltados à compreensão da **motivação** enquanto fator que também influencia na aprendizagem do aluno.

Gardner (2001) focaliza a motivação como o elemento central para determinar o sucesso da aprendizagem em LE, pois estratégias de aprendizagem não serão utilizadas se o aluno não estiver motivado para aprender outra língua. O autor ainda propõe que a aprendizagem de LE difere da de outras disciplinas escolares por envolver, por vezes, conflitos pessoais.

Ao estudar uma LE, o aluno precisa incorporar sons, estruturas gramaticais e modelos comportamentais característicos de outra cultura, de uma comunidade que não é a sua. É necessária uma identificação do aluno com o grupo que utiliza a língua a ser aprendida. Tais aspectos da aprendizagem tornam a motivação um fator ainda mais complexo, mas cujo conhecimento pode alterar, de forma positiva, a orientação motivacional dos alunos e, conseqüentemente, promover um maior envolvimento com atividades escolares.

Entretanto, pode-se verificar que a “necessária identificação”, apontada por Gardner e preconizada também por Dewey, não chega, às vezes, a se dar sequer no nível da sala de aula, na relação professor de LE – aluno.

¹² A motivação extrínseca está relacionada à realização de alguma atividade tendo em vista o recebimento de recompensas externas, seja sob a forma material ou de reconhecimento social, como o elogio.

Dentre as razões que dificultam a identificação dos alunos com a LE, está a crença da maioria dos alunos de que não se aprenderá inglês na escola pública. Essa crença pode ser confirmada por meio da fala de alguns alunos que, ao manifestarem para seus pais o interesse pela língua inglesa, são levados a matricularem-se em escolas de idiomas. Esses alunos, em geral, comunicam ao professor de inglês da rede pública sobre essa decisão.

Muitos também acreditam que não têm diante de si um profissional que domine o idioma que pretende ensinar, o que pode ser observado pelas perguntas de alguns alunos que ingressam na 5ª série, tais como: “Professora, você já viajou para outro país em que se fala apenas o inglês? Se eu te der um texto em inglês, você é capaz de traduzi-lo? Já conversou com alguém que só fale a língua inglesa?”

São questionamentos não neutros e que não constituem simples curiosidade, mas que desvelam a falta de credibilidade na formação do professor de LE por parte dos próprios alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental apontam a aprendizagem de LE como um direito de todo cidadão, assim como o é a aprendizagem de língua materna. “Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer” (BRASIL, 1998, p.19). Entretanto, o que se constata é uma forte crença por parte de pais, alunos e até mesmo de outros membros da comunidade escolar de que na escola pública não se aprende LE.

Diante de tantas dificuldades já relatadas no processo de ensino-aprendizagem de LEM, o conhecimento de práticas motivadoras deveria integrar o repertório de conhecimentos dos docentes para constituir-se numa importante ferramenta capaz de tornar o ambiente mais favorável ao ensino e de levar os alunos a desenvolverem uma orientação motivacional mais apropriada à aprendizagem, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de LE-Inglês nas escolas públicas.

1.6 Aquisição/aprendizagem de LE

Algumas considerações sobre como se aprende uma LE são fundamentais para a análise e discussão de uma proposta de ensino dessa mesma língua.

O estudo sistemático de como as pessoas adquirem uma língua estrangeira é um fenômeno recente. Somente a partir da segunda metade do século XX, segundo Ellis (1997), as pessoas têm de aprender outra língua não apenas como passatempo, mas como meio de obter educação ou emprego. Daí a importância de se descobrir mais sobre como uma segunda

língua é aprendida ou adquirida¹³. Acrescentamos a essas colocações de Ellis a importância de se investigar como esse aprendizado ou aquisição se dá num contexto de não imersão¹⁴ como é o caso da escola pesquisada.

Muitas pesquisas têm demonstrado um crescente interesse em compreender como se desenvolve o ensino de inglês nas escolas públicas e os motivos do também crescente descrédito da escola em promover um aprendizado efetivo desta língua-alvo.

Entretanto, o curto alcance das teorias de aquisição de LE para este contexto parece não apontar muitas respostas para uma questão que se apresenta: Se o aluno é exposto à LE por um período razoavelmente longo (7 a 8 anos), por que razão não aprende?

Almeida Filho (2002, p. 27) faz constatações bastante realistas que talvez nos ajudem a elucidar um pouco esta questão. O autor aponta que muitos outros problemas podem interferir nos esforços de ensino por parte dos professores e que os alunos da escola pública brasileira podem “estar indiferentes ao desafio de aprender outra LE ou ter expectativas de aprendizagem tão distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza”. Além disso, pais e alunos podem ter “objetivos completamente distorcidos, esperando, por exemplo, que chegarão a desempenhar atividades envolvendo a leitura, escrita, fala e compreensão da língua-alvo oral com cinquenta horas semestrais diluídas ao longo de um currículo com muitas outras demandas”.

Dadas as limitações apontadas até mesmo pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 21), quais sejam “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.”, com a ressalva de que o livro didático, em muitos casos, não se estende aos alunos, sendo de propriedade apenas do professor que ministra os conteúdos na lousa, verifica-se a inviabilidade de desenvolver as quatro habilidades fundamentais na aprendizagem de LE: *listening, speaking, reading, writing*¹⁵.

Diante deste quadro, este mesmo documento oficial prevê o desenvolvimento de, “pelo menos, **uma** habilidade comunicativa” – a habilidade de leitura, não descartando a possibilidade de contemplar, no futuro, as demais habilidades de acordo com as novas situações que venham a se instalar nas escolas, com o advento de novas tecnologias. (BRASIL, 1998, p. 19-20).

A opção pela leitura dentre as habilidades possíveis em LE está relacionada a sua aplicação prática e imediata pelo público a que se destina. Num país em que são poucas as

¹³ No item 1.7.1 explicitaremos a distinção que Krashen faz entre os termos aprendizagem e aquisição.

¹⁴ Entendemos por contexto de imersão a situação em que o aprendiz encontra-se inserido na comunidade onde se fala a língua que ele pretende adquirir. No caso da aprendizagem ou aquisição de língua inglesa no Brasil, temos um contexto de não imersão em que o aluno terá poucas oportunidades de contato com falantes da língua-alvo.

¹⁵ Ouvir, falar, ler, escrever.

oportunidades, para a maioria dos alunos das escolas públicas, de contato com pessoas que falam outros idiomas, entende-se que o mais apropriado seria o desenvolvimento de uma habilidade que cumpra uma função social real.

Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

As abordagens de ensino sugeridas pelas propostas curriculares para o ensino de LE, até o momento, não redundaram em um aprendizado que tornasse, de fato, o aluno um usuário da língua, seja na modalidade escrita ou na oral.

Dadas as dificuldades apontadas pelos PCN e verificadas na prática escolar, concordamos, com pesar, que o desenvolvimento das habilidades da fala e da compreensão oral torna-se uma tarefa difícil de ser concretizada.

1.7 Analisando a nova proposta curricular de LEM à luz das ideias de Krashen

Tendo em vista iluminar o percurso do ensino de LE neste novo contexto que se apresenta, buscamos na Teoria da Aquisição de Segunda Língua de Krashen, verificar até que ponto algumas de suas propostas teóricas se coadunam com a nova proposta curricular para LE ou dela divergem. Nossa preocupação nesse diálogo é buscar mais fundamentos para o trabalho com a nova proposta de LEM.

Embora a teoria de Krashen esteja voltada para a aquisição de segunda língua (L2) para adultos, acreditamos que se aplica bem ao público que compõe o Ensino Fundamental, ciclo II¹⁶ e Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, em que o inglês é língua estrangeira (LE), ou seja, o aluno não terá muitas oportunidades de contato com a língua-alvo a não ser neste ambiente artificial que é a sala de aula.

1.7.1 Aquisição e aprendizagem

¹⁶ Nossa pesquisa teve como sujeitos alunos da 7ª série do Ensino Fundamental.

O primeiro ponto que merece atenção é a distinção que Krashen e Terrel (1983) fazem entre os termos **aprendizagem e aquisição** de línguas. Para os linguistas, aprendizagem de línguas é diferente de aquisição. A aprendizagem envolve o conhecimento sistêmico da língua, é conhecer as normas, ter um conhecimento consciente da gramática. Adquirir uma língua é “pegá-la”, absorvê-la, usando-a em situações comunicativas naturais (p. 18).

O ensino de LE na escola pública, contexto contemplado nesta análise, está, em grande parte, pautado pelo estudo “consciente” das estruturas, do léxico e, neste momento, por orientação da nova proposta curricular, dos diferentes gêneros textuais.

Se considerarmos que a real competência em LE se dá, unicamente, via aquisição, como preconiza Krashen, e que em nenhum momento o conhecimento aprendido poderá se reverter em conhecimento adquirido, então teríamos uma proposta de ensino já com vistas ao fracasso para a escola regular.

Uma sugestão talvez fosse que o professor pudesse expor muito mais o aluno a insumo da LE, ao invés de investir tanto tempo no ensino formal e sistematizado da língua. Almeida Filho (2002, p. 12), entretanto, já apontara para a necessidade de que estas duas modalidades de aprendizagem ocorressem no espaço da educação escolar:

Uma que busca o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações, típicos da escola enquanto instituição controladora do saber, e outra que almeja a aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua.

1.7.2 As hipóteses de Krashen

Algumas das hipóteses, que juntas formam a teoria de Krashen, apesar de terem sofrido críticas, nos auxiliam a entender melhor o processo de aquisição de LE.

a) Hipótese do Filtro Afetivo

No ensino de LE o aprendiz é muitas vezes levado a um estado de ansiedade, ao medo de errar ou a ter vergonha dos colegas e estes sentimentos podem impedir o envolvimento com a língua-alvo e o real aprendizado. Todos estes sentimentos juntos constituem o que Krashen denomina Filtro Afetivo.

O grande desafio para o professor é diminuir o filtro afetivo dos alunos a um nível que favoreça o aprendizado ou, de forma mais ideal, a aquisição da língua estrangeira.

Para isso, esta hipótese, em conjunto com as demais, pode auxiliar o trabalho do professor, auxiliando-o a pensar numa forma de organizar a sala de aula para que os alunos tenham mais espaço para serem eles mesmos e usar a língua em expressões reais, em grupos bem como com o professor. O professor pode ainda pensar numa forma de deixar os alunos usarem a língua mais livremente sem a obrigação de corrigir cada erro e oferecer um material mais relevante para eles.

Considerando-se as dificuldades de vários níveis que precisam ser enfrentadas na implantação dessa nova proposta curricular, acreditamos que o professor, assessorado por teorias de aquisição da segunda língua/língua estrangeira, tem condições de formar ao menos leitores de textos em LE. O que não é pouca coisa, tendo em vista a aplicação na vida prática desta habilidade.

b) Hipótese do Monitor

Segundo a hipótese do Monitor, a aprendizagem consciente tem uma função extremamente limitada no desempenho do adulto, aprendiz de L2. Pode ser usada apenas como um Monitor ou um Editor que promove mudanças em sentenças elaboradas por meio de conhecimento adquirido. (KRASHEN e TERRELL, 1983, p. 30).

Rivers (1993) afirma que, para Krashen, o que aprendemos não pode ser usado inconscientemente depois de algum tempo. Entretanto, a autora ressalta que alguns psicólogos consideram que processos controlados podem se tornar automáticos e que, portanto, o que foi aprendido conscientemente pode ser usado sem atenção consciente uma vez que se tornou muito familiar, depois, por exemplo, de muito praticá-lo. (p. 74)

O Monitor, afirma Rivers (1993), apesar do nome do modelo, parece ser de pouco uso na interação ativa, ficando sua função limitada a checar o discurso formal ou a escrita (p. 75). Segundo Krashen, o monitor poderia ser usado em circunstâncias restritas em que o aluno sabe a regra, está focado na correção e tem tempo para aplicar a regra. Numa conversação normal isto não é possível, mas poderia ser usado em exercícios de gramática com foco na aprendizagem de regras e no trabalho criativo de textos. Na produção de textos há tempo para editar o que se produziu. O professor pode encorajar os aprendizes a escreverem mais livremente, de acordo com o que já adquiriram da língua-alvo e depois editarem o texto usando as regras conscientemente.

No caso da nova proposta pedagógica, que está voltada muito mais para a produção textual e leitura, acreditamos que a hipótese do Monitor seria de grande importância para os

alunos, pois as orientações do caderno do professor também destacam a necessidade de que estes alunos, no momento da produção de seus textos, façam primeiramente rascunhos, revisem, juntamente com colegas e professor, editem e reescrevam a versão final. O Monitor estaria, neste caso, a serviço da correção da produção escrita.

Entretanto, para o uso do Monitor, é necessário que os alunos acionem o conhecimento linguístico, o que não é tarefa simples para a maioria deles.

O domínio do léxico e de regras estruturais constitui desafio imenso para muitos e a ausência desse domínio bem como sua cobrança nos momentos de produção podem levar ao aumento do “filtro afetivo” e diminuir as chances de envolvimento com a língua em estudo.

Pode-se pensar, para os professores que atuam nas escolas públicas, em dar um papel maior às atividades não monitoradas que são aquelas cujo foco é o significado muito mais do que a correção das produções. Estas são, provavelmente, as que facilitariam a aquisição. As atividades monitoradas são as que exigem o aprendizado de regras e memorização, por exemplo, e que são consideradas mais difíceis pelos alunos. Tendo estas um peso menor na avaliação do professor, o estudo da LE poderia tornar-se mais prazeroso e mais acessível aos aprendizes (LITTLEWOOD, 1993, p. 202).

c) **Hipótese da ordem natural**

Outra hipótese que compõe a teoria de Krashen é **a hipótese da ordem natural** que “sugere que há um dinamismo independente para o desenvolvimento que inevitavelmente conduzirá os aprendizes por caminhos diferentes daqueles colocados pelo currículo”¹⁷. (LITTLEWOOD, 1993, p. 200).

Tradicionalmente tem-se iniciado o estudo da estrutura da língua pelo verbo *to be*, que, na verdade, não é tão facilmente assimilado como se pode verificar entre alunos até mesmo do Ensino Médio. Iniciar o estudo de inglês por este verbo pensando que se está partindo do mais acessível para o mais complexo, não tem se mostrado uma estratégia bem sucedida, pois esta estrutura não tem demonstrado ser uma das primeiras a serem internalizadas pelos alunos.

Segundo Krashen e Terrel (1983), os aprendizes em geral adquirem algumas estruturas antes de outras, o que simplifica o trabalho do professor ao apontar que os erros fazem parte do processo de aquisição e que, aquilo que o aluno não internalizou num momento poderá ocorrer num momento posterior. O ideal é que se trabalhasse os conteúdos do currículo em

¹⁷ Tradução nossa com base no original: *It suggests that there is an independent dynamism for development that will inevitably lead learners along paths different from those of the traditional syllabus.*

espiral. Um conteúdo pode ser sempre retomado, dando novas oportunidades de aprendizagem, o que parece ser um aspecto positivo presente na organização dos Cadernos de LEM– Inglês, dentro da nova proposta curricular. O presente simples, por exemplo, aparece como revisão na primeira unidade, chamada de Situação de Aprendizagem, do caderno do 1º bimestre da 7ª série do EF e é retomado no caderno do 3º bimestre.

Elliot (1982) ao tratar do desenvolvimento da linguagem materna propõe o seguinte questionamento: O desenvolvimento da linguagem (língua materna) é contínuo ou descontínuo? Percebemos que se trata de um processo descontínuo. A criança aprende “eu sei” depois ela volta a falar “eu sabo”. Em determinados pontos, diz Elliot (1982), a criança parece estar dando um passo atrás e não adiante (p. 11).

Ao que parece este processo descontínuo ocorre também com a aquisição da LE. Em alguns momentos o aluno pode utilizar de forma adequada uma determinada estrutura e vir a não fazê-lo numa outra oportunidade. Daí a importância de retomada de conteúdos.

Outro ponto em comum com a aquisição da língua materna, segundo Ellis (1997) é a simplificação, ou seja, o fato de deixar de usar palavras. Ex: “*Me no blue*” – significando *I don't have a blue crayon* (p. 21). Tal característica parece universal tanto na língua materna quanto na segunda língua.

Ainda de acordo com a teoria de Krashen, o currículo deveria ser organizado a partir de objetivos comunicativos, ou seja, as atividades seriam organizadas por tópicos e não em torno de estruturas gramaticais.

O caderno de cada bimestre da 7ª série do EF, por exemplo, traz um tema organizador que irá nortear o trabalho durante todo o bimestre. A gramática está presente e relacionada à compreensão das estruturas dos textos propostos para leitura. Mas o foco é o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com ênfase na identificação das características dos gêneros textuais com vistas a nortear o aluno no uso comunicativo da LE por meio do texto na modalidade escrita, o que está de acordo com as idéias de Krashen.

d) Hipótese do Input

Para que a aquisição realmente ocorra, os alunos deveriam ser expostos a muito insumo da língua estrangeira, sendo importante que esse insumo, além de interessante, seja compreensível. Estruturalmente, deveria ser um pouco mais avançado do que o conhecimento atual dos aprendizes, segundo Krashen.

Uma forma de contornar a dificuldade estrutural, e esta é também uma recomendação da proposta curricular atual, seria incentivar os alunos a não traduzirem o texto escrito palavra por palavra e que façam uso, além do conhecimento linguístico (cf. monitor para Krashen), de pistas extralinguísticas (conhecimento de mundo, conhecimento sobre o assunto, capacidade de fazer inferências, entre outras) para chegar a uma compreensão razoável das ideias centrais de cada texto. Desse modo, acreditamos que a explicitação deste aspecto da proposta aos alunos pode contribuir para diminuir o “filtro afetivo” e aumentar as chances de aprendizagem ou da aquisição, como prefere Krashen.

Ao afirmar que não há necessidade de levar os alunos a produzirem na língua-alvo, devendo deixar esta habilidade desenvolver-se naturalmente durante um período de tempo, Krashen referia-se principalmente à produção oral, habilidade que não se crê viável trabalhar na realidade das salas de aula da escola pública em geral. No que diz respeito à produção, o foco desta nova proposta é a produção de textos escritos nos diversos gêneros textuais. Para tanto, os alunos passam por atividades de leitura, interpretação, reconhecimento das características dos gêneros e pelo estudo da língua que, depois de várias aulas, culminará na produção textual elaborada pelos alunos.

Quanto à habilidade oral, em nossa pesquisa, durante nossas observações dos sujeitos, apenas uma aluna sentia-se segura para expressar-se oralmente na língua-alvo, embora o fizesse esporadicamente.

Os alunos, segundo Rivers (1993, p.77-78), alcançam facilidade em usar uma língua quando a atenção deles está focada em comunicar e receber mensagens autênticas – mensagens que contenham informações de interesse do falante e do interlocutor numa situação de importância para ambos – que se dá pela interação. É a interação que se deve ter em mente para que haja uma aprendizagem efetiva ou aquisição da língua.

1.7.3 O papel da leitura e da escrita segundo Krashen

Para Krashen e Terrel (1983) a leitura pode servir como uma importante fonte de insumo compreensível e tudo que é necessário para “aprender a ler” são textos apropriados e algum objetivo para leitura. O assunto tem que prender o interesse do leitor e este precisa ter um objetivo, uma razão para ler.

Um texto é apropriado para um leitor se apresentar um nível apropriado de complexidade e se for interessante. (p. 131-132).

Dentre as fontes de complexidade de um texto, segundo os autores, está o vocabulário. Uma quantidade muito grande de palavras não familiares num texto pode torná-lo incompreensível. O leitor não precisa conhecer cada palavra para extrair um significado com sucesso, o que está de acordo com a nova proposta curricular de LE para o Estado de São Paulo. Mas concordamos com Gattolin (2007) que a falta de um repertório lexical pode causar bloqueios ainda maiores ao processo de leitura.

Pesquisas também apontam que a sintaxe pode contribuir para dificultar a leitura, mas os fatores lexicais e semânticos podem sobrepor-se aos fatores sintáticos. A dificuldade semântica pode surgir da complexidade inerente ao tema: economia, por exemplo.

Problemas com a semântica podem originar-se do grau de familiaridade que o leitor tem com o assunto do texto. O ideal seria que o leitor tivesse contato com tópicos familiares que contenham novas informações para que o interesse fosse mantido. (KRASHEN e TERREL, 1983, p. 133)

Krashen e Terrel ainda ressaltam que é importante entender que nem sempre lemos para termos uma compreensão completa. Normalmente procuramos por ideias principais (e não necessariamente todas as ideias do texto) especialmente aquelas que podemos relacionar com nossa experiência pessoal, sentimentos ou opiniões de alguma forma. Os textos não precisam enfatizar estruturas particulares ou vocabulário, mas simplesmente objetivar uma compreensão geral, o que está de acordo com os pressupostos da nova proposta curricular de LE.

Considerando a realidade de nossa prática pedagógica percebemos que esta compreensão geral dos textos satisfaz aos alunos de 5ª e 6ª séries que, na maioria dos casos de alunos de escola pública, estão iniciando o estudo de LE. Entretanto, para os alunos de 7ª e 8ª séries e do Ensino Médio, o fato de não disporem de um repertório lexical mínimo, por razões que vão desde a metodologia aplicada ao ensino de LE até a falta de empenho dos próprios alunos, pode levar à desmotivação desses alunos que não chegam, em muitos casos, a ter uma compreensão geral dos textos.

Como o contexto pesquisado não é uma situação de imersão, em que aumentam as chances de exposição do aprendiz ao insumo da língua-alvo e, conseqüentemente, aumentam as chances de aquisição, consideramos que o estudo de LE deveria enfatizar mais a aquisição do léxico¹⁸.

¹⁸ No ano seguinte à coleta de dados desta pesquisa, em 2009, os cadernos dos alunos trouxeram, como complemento, estratégias de estudo de vocabulário, o que consideramos bastante relevante para que se alcancem os objetivos no ensino de LE.

Quanto à escrita, em todas as situações em que Krashen pensa sobre esta habilidade, ela não tem um fim em si mesma, mas é uma atividade preliminar à execução de uma atividade cujo objetivo é fornecer uma oportunidade para interagir e ganhar insumo de LE. Para Krashen e Terrell (1983, p.149) a atividade de escrita não encoraja necessariamente a aquisição de insumo compreensível, a menos que os aprendizes estejam em uma situação de interação trocando cartas ou anotações, por exemplo.

Apresentados alguns dos fundamentos da nossa pesquisa, trataremos, a seguir, do percurso metodológico que nos permitiu a consecução dos objetivos propostos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A opção metodológica que nos pareceu mais adequada para alcançar os objetivos já anunciados foi adotar uma perspectiva qualitativa, de acordo com as características descritas por Bogdan e Biklen (1994, p.51) para pesquisas dessa natureza. Para eles, “o processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.”

Pode ser considerado um estudo avaliativo-descritivo (CARO, 1982), porque, além de apresentar e discutir os fundamentos da nova proposta curricular para o ensino de língua estrangeira, procuramos avaliar os impactos na prática pedagógica tanto do ponto de vista do professor, que estava aplicando-a pela primeira vez, como do ponto de vista dos alunos, que reagem às atividades propostas, aprendendo, motivando-se, ou não.

Esta pesquisa avaliativo-descritiva foi desenvolvida por esta pesquisadora com alunos de uma classe de 7ª série do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Batatais-SP.

2.1 Contexto da pesquisa

A escola estadual onde a pesquisa foi realizada está localizada em Batatais-SP, numa região mais periférica da cidade e atende a uma clientela de baixo poder sócio-econômico, totalizando 1.132 alunos, em 2008. Muitos desses alunos chegam à escola com defasagem na alfabetização, sendo necessária a aplicação de projetos específicos de recuperação para atender a essa clientela.

Os alunos da zona rural são prioritariamente recebidos no período da manhã.

A escola atende alunos do EF ciclo II (5ª a 8ª séries), nos períodos da manhã e tarde; alunos do EM (1ª, 2ª e 3ª séries), nos períodos da manhã e noite, e também alunos da EJA¹⁹ (salas regulares e telessala) de diversos bairros da cidade, no período noturno.

O período da tarde recebe, especificamente, alunos do EF–Ciclo II, a maioria constituída de filhos de moradores dos bairros adjacentes. A pesquisa foi desenvolvida com uma das classes de alunos da 7ª série do EF desse período.

A construção dessa escola teve início em 1991, período em que esta professora-pesquisadora atuava junto à empresa construtora no cargo de assistente administrativo, subordinada ao engenheiro responsável pela obra.

¹⁹ Educação para Jovens e Adultos.

A escola foi oficialmente inaugurada em 28 de dezembro de 1992²⁰.

O prédio da escola é térreo e constituído de três alas (uma administrativa e duas com 6 salas de aula). Cada ala com salas de aula tem dois sanitários (masculino e feminino). As salas de aula têm 49m², boa ventilação e são bem iluminadas.

O pátio da escola é bastante amplo e dá acesso à cozinha e refeitório, aos sanitários masculino e feminino, a uma biblioteca, à cantina e às duas quadras de esportes, sendo uma coberta, com vestiários. Além destas dependências, a escola ainda dispõe de sala dos professores e dos coordenadores, secretaria, banheiros de uso específico dos funcionários, uma dispensa, um depósito de material escolar, um almoxarifado, uma zeladoria e sala de informática.

O laboratório de ciências está desativado atualmente e o espaço serve como sala de aula tradicional e como espaço para as reuniões dos gestores e do corpo docente.

O prédio escolar passa por manutenções periódicas, estando sempre em bom estado de conservação.

São disponibilizados aos professores recursos como aparelhos de TV, aparelhos de DVD, retroprojetor, videocassete, rádio e datashow. A manutenção destes aparelhos também é uma preocupação constante da equipe gestora.

2.2 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa os alunos de uma 7^a série do EF da escola pública acima descrita. Eram alunos pouco autônomos no que se refere à própria aprendizagem e que apresentavam baixo rendimento em língua inglesa, sendo necessária a intervenção constante da professora-pesquisadora na tentativa de motivá-los a realizar de forma adequada as atividades de sala de aula.

Optamos por selecionar alunos da 7^a série do ensino fundamental como sujeitos desta pesquisa por considerarmos que uma mudança de proposta pedagógica teria maior impacto sobre escolares que já estavam habituados a um outro esquema de trabalho. É importante lembrar que esses alunos começaram a aprender inglês sob a orientação da proposta comunicativa.

O que se observava entre os alunos pesquisados era desinteresse, falta de esforço pessoal e de motivação. Alguns verbalizavam certa indiferença com relação aos estudos, declarando não estarem na escola por vontade própria. Outros expressavam desânimo e falta

²⁰ Dados obtidos em consulta ao Plano de Gestão Escolar – Quadriênio 2007/2010.

de perspectiva com relação ao futuro e alguns assumiam não estar suficientemente empenhados na realização das atividades escolares.

Como tivemos acesso a algumas redações produzidas para a disciplina de língua portuguesa, constatamos que, quanto à produção textual, muitos destes alunos ainda não conseguiam distinguir as características do texto escrito e as características próprias da oralidade. Foram observados, também, problemas quanto à estruturação dos textos, como organização das ideias em parágrafos, por exemplo. Os textos produzidos por eles, em grande parte, apresentam um único parágrafo inicial que se estende, às vezes, ao longo de uma folha de caderno.

Alguns alunos apresentavam troca de fonemas como em viachar (viajar), chocou (jogou), patem (batem), vil (viu); além de problemas com a ortografia e acentuação gráfica. Merece destaque o caso de um aluno que parecia não dominar a base alfabética da língua portuguesa.

2.3 A professora-pesquisadora

Como professora-pesquisadora, integro o quadro de docentes da escola já mencionada e graduei-me no curso de Letras, na rede privada de ensino superior, em 2002.

O período entre a conclusão do Ensino Médio (na época, denominado 2º Grau) e início da graduação somam nove anos de espera por condições financeiras mais favoráveis que me permitissem pagar as mensalidades do curso de Letras e todo o material necessário aos estudos.

Em 2003, ano em que cursava uma especialização em Fundamentos Críticos da Literatura na UNESP de Araraquara, houve um concurso público para contratação de professores da rede estadual do Estado de São Paulo.

Após aprovação em duas disciplinas (língua portuguesa e língua inglesa), iniciei os trabalhos no segundo semestre de 2004, como professora de língua portuguesa numa escola estadual da cidade de Ribeirão Preto da qual me exonerei assumindo, logo em seguida, as aulas de língua inglesa nesta escola localizada na cidade de Batatais onde não havia ainda professores efetivos nessa área.

Os estudos de inglês são anteriores à graduação e ainda hoje frequente, por iniciativa própria, cursos de idiomas para constante atualização e aperfeiçoamento, além de participar ativamente de todos os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação.

Minha predileção pela língua inglesa nasceu dos estudos na escola pública, durante a adolescência. Logo que comecei a trabalhar, depois dos quinze anos de idade, matriculei-me em cursos de idiomas sempre tendo em vista trabalhar na área de ensino de línguas.

Mas minha trajetória de estudos de LE nesses cursos foi marcada por constantes rupturas, pois como não podia contar com a ajuda financeira dos meus pais, as mensalidades e material didático eram pagos com meu salário, nem sempre suficiente para custear os cursos mais as despesas de casa.

Meu interesse como professora de LE sempre esteve voltado para a pesquisa de atividades e desenvolvimento de materiais que motivassem os alunos tendo em vista diminuir o desprestígio da disciplina na comunidade escolar, o que nem sempre foi tarefa fácil, pois as ações empreendidas demandavam investimentos financeiros dos quais nem eu nem meus alunos dispunhamos.

2.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Esta pesquisa constou de duas fases:

- a) Fase inicial, na qual buscamos fundamentos para a análise da proposta bem como sobre aquisição/aprendizagem de LEM, motivação, entre outros;
- b) Fase de implementação, na qual utilizamos os seguintes instrumentos:
 - questionário inicial (Apêndice C): no início da pesquisa foi aplicado um questionário inicial para obter informações sobre como os alunos pesquisados vivenciam o processo de aprendizagem de língua inglesa, expressando suas opiniões a respeito do papel da disciplina em sua formação;
 - questionários para avaliação das atividades quanto ao aspecto motivacional, tendo em vista estudos que indicam que o aluno desmotivado tende a não mobilizar esforços suficientes para a concretização das atividades propostas em sala de aula. (Apêndices D, E, F, G);
 - questionário final (Apêndice H);
 - portfólio: as atividades mais relevantes desenvolvidas durante o ano compuseram um portfólio do aluno, importante objeto de análise para avaliar o nível de evolução e desenvolvimento da habilidade de leitura, interpretação e produção textual, em língua inglesa;
 - diário de campo da pesquisadora em que constam as anotações referentes ao período de observação das aulas;

2.5 Questionário

Optamos pela utilização de questionários em vários momentos da coleta de informações.

Höfling (2006, p. 113) ressalta que

quando precisamos de informações específicas sobre as percepções, crenças, motivações ou intuições de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, ou até mesmo sobre sua conduta em relação a algum fator externo, o **questionário** apresenta-se como a ferramenta mais indicada na coleta destas informações. (grifo da autora).

Como vantagens apresentadas por essa técnica de coleta de dados, Marconi e Lakatos (2007) e Gil (2007) destacam, dentre outras, a economia de tempo, a obtenção de grande número de dados e de respostas mais rápidas e precisas, o alcance do maior número de pessoas de forma simultânea, maior liberdade e segurança por assegurar o anonimato.

Dentre as limitações apontadas por esses autores com relação ao questionário, preocupava-nos as dificuldades de compreensão das questões com as quais os informantes poderiam se deparar. Para minimizar esse problema, embora tenhamos dispensado o pré-teste, submetemos os questionários que elaboramos à revisão da orientadora da pesquisa que atuou como juíza apontando possíveis falhas ou ambiguidades nas questões.

A aplicação dos questionários teve como objetivos obter informações sobre como os alunos pesquisados vivenciam o processo de aprendizagem de língua inglesa, expressando suas opiniões a respeito do papel da disciplina em sua formação bem como avaliar as atividades quanto ao aspecto motivacional, tendo em vista estudos que indicam que o aluno desmotivado tende a não mobilizar esforços suficientes para a concretização das atividades propostas em sala de aula.

Quanto à forma, optamos pelo questionário padronizado em que são apresentadas, segundo Höfling (2006), as mesmas questões, com a mesma redação e disposição a todos os sujeitos da pesquisa. Com o objetivo de obter maior rapidez na devolução dos questionários pelos participantes, optamos pelas questões com alternativas fixas que requerem a indicação de alternativas e também introduzimos algumas questões abertas para que os alunos-participantes pudessem expressar-se mais livremente.

No próximo capítulo apresentaremos a análise e discussão dos dados obtidos à luz dos fundamentos apresentados no capítulo 1.

3 ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

Neste capítulo procederemos à análise dos dados de pesquisa referentes à fase de implementação da nova proposta curricular, obtidos principalmente por meio de questionários aplicados aos alunos pela professora-pesquisadora. Deram suporte à pesquisa os registros do diário de campo da pesquisadora e os portfólios dos alunos.

O período de coleta de dados teve início em junho de 2008 e finalizou-se em novembro do mesmo ano.

O número de alunos que constituiu o universo de pesquisa totalizava 37 matriculados, mas houve variação desse número em cada um dos momentos em que foram aplicados os questionários devido aos alunos ausentes nos dias das aplicações e, além disso, no decorrer do segundo semestre, três alunos desistiram do curso ou pediram transferência.

As duas aulas de inglês da semana aconteciam às segundas-feiras e sextas-feiras. Às sextas-feiras, inglês era a última aula do período, ou seja, era a sexta aula do dia, que acontecia das 17h10m às 18h. Na quinta aula, que se encerrava às 17h10m, alunos de algumas classes deixavam a escola e os outros permaneciam até às 18h. Como neste ano de 2008 a escola estava organizava em salas-ambiente e eram os alunos, portanto, que trocavam de sala, na passagem da quinta para a sexta aula da sexta-feira era comum que alguns alunos dessa classe observada conseguissem juntar-se aos demais e irem embora sem consentimento prévio. Daí a variação do número de alunos por aula associado àqueles que já tinham por hábito faltar às aulas, como consta do nosso diário de campo.

3.1 Questionário inicial

Aplicamos o primeiro questionário em 23/06/2008, com o intuito de verificar como os alunos se relacionavam com a oferta do ensino de LE, como eles se percebiam dentro do processo de ensino-aprendizagem e qual o impacto das atividades que constavam da nova proposta curricular de língua inglesa.

Apresentamos, a seguir, as tabelas e categorias analisadas.

Tabela 1 - Você acredita que está indo bem em inglês este ano?

Categorias	%	N=35
Regular	48,5	17
Mal	14,3	5
Bem	28,6	10
Muito bem	5,7	2
Muito mal	2,9	1
Total	100,0	35

Constatamos que, no universo de 35 alunos que responderam a este primeiro questionário, a maioria considerou que estava tendo um bom rendimento em inglês (28,6%) ou um rendimento regular (48,5%).

Podemos inferir que são alunos que apresentam uma percepção positiva acerca de si mesmos em relação ao estudo da LEM – inglês. Tal percepção e o fato de a maioria valorizar o inglês e também gostar desse idioma, conforme as tabelas 2 e 3, podem demonstrar uma atitude positiva com relação ao estudo de LE e levar à motivação necessária para o empenho no estudo desta disciplina, pois sem motivação o aluno não mobiliza esforços necessários para aprender ou ainda nas palavras de Bzuneck (2004, p. 13), “alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco”.

Se as crenças e auto-percepções dos alunos se apresentam de forma favorável, tem-se, acreditamos, um campo propício para a manutenção dos esforços no sentido de adquirir uma nova língua. Caberia ao professor o papel de manter esta orientação motivacional positiva, pois concordamos com Boruchovitch e Martini (2004) que, embora seja algo inerente ao ser humano, a motivação pode ser cultivada.

Tabela 2 - Você acha importante para a sua vida estudar inglês?

Categorias	%	N=35
Sim	91,4	32
Não	8,6	3
Total	100,0	35

Embora lamentavelmente verbalizem, em conversas informais, não terem grandes pretensões como futuros profissionais, a maioria dos sujeitos pesquisados valoriza o estudo da língua inglesa. Apenas 8,6% dos alunos participantes da pesquisa não consideram importante estudar inglês, conforme a tabela 2, talvez porque não se identifiquem com a língua ou, ainda, por não vislumbrarem melhores oportunidades que o conhecimento de uma LE poderia lhes proporcionar.

Tabela 3 - Você gosta de inglês?

Categorias	%	N=35
Um pouco	68,5	24
Muito	20,0	7
Não gosto	11,5	4
Total	100,0	35

20% dos alunos da classe observada declararam gostar muito de inglês e 68,5 % gostam um pouco, conforme a tabela 3. De modo geral, percebemos um ambiente propício ao ensino de língua estrangeira tendo em vista a existência de uma identificação emocional imprescindível, do ponto de vista de Gardner (2001) dos aprendizes com a língua-alvo e com a outra cultura.

Tabela 4 - Você costuma estudar inglês em casa?

Categorias	%	N=35
Às vezes	65,7	23
Nunca estudo inglês em casa	25,7	9
Sempre	8,6	3
Total	100,0	35

Entretanto, quando se trata de motivação para estudar sozinhos, percebemos que a maioria não incorporou esse hábito. Embora aleguem gostar da disciplina, não são suficientemente motivados para complementar seus estudos em casa, como se pode constatar pela tabela 4.

A motivação é, segundo os teóricos como Gardner (2001) e Dörnyei (2000), uma importante variável da aprendizagem. É aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação, mas o fato de gostarem da disciplina em questão não parece ser suficiente para levá-los a buscar novas fontes de insumo da língua ou mesmo um reforço daquilo que é trabalhado em sala de aula por meio de estudo em casa.

Ellis (1997) também faz menção à motivação considerando que ela pode ser a causa da aprendizagem de L2, mas para o autor é possível também que seja o resultado da aprendizagem. No caso dos sujeitos desta pesquisa, acreditamos que o sucesso na realização das várias atividades propostas pode ter levado muitos desses alunos a se engajarem mais no estudo da língua inglesa do que faziam anteriormente. Entretanto, esse envolvimento parece restringir-se ao contexto da sala de aula, uma vez que percebemos alunos pouco autônomos na busca do aprimoramento do conhecimento da língua por meio de estudos complementares.

Ainda neste questionário procuramos saber como os alunos receberam as mudanças de foco no ensino de inglês em relação ao ano anterior (2007), quando ainda predominava a proposta comunicativa. Interessavam-nos também suas opiniões acerca das atividades propostas.

Tabela 5 - Você acha que as atividades de inglês deste ano (2008) estão:

Categorias	%	N=35
Interessantes	62,9	22
Muito interessantes	17,1	6
Chatas	17,1	6
Muito chatas	2,9	1
Total	100,0	35

Tabela 6 - Você acha que as atividades propostas são:

Categorias	%	N=35
Difíceis	45,7	16
Fáceis	31,4	11
Muito difíceis	17,1	6
Muito fáceis	5,8	2
Total	100,0	35

Apesar de considerarem as atividades difíceis (45,7%) ou muito difíceis (17,1%), conforme demonstra a tabela 6, a maioria (62,9%) considerou as atividades propostas interessantes ou muito interessantes (17,1%), conforme a tabela 5, o que também é bastante favorável ao ensino de LE e que nos leva a pensar que um insumo atraente, mesmo que considerado difícil pode ser motivador.

Como o foco desta nova proposta curricular aponta para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita por meio dos diferentes gêneros textuais, procuramos compreender como o ensino de LE poderia contribuir para que tal objetivo fosse alcançado.

Consideramos que o conhecimento dos gêneros textuais oferece pistas importantes para a compreensão da leitura que se venha a fazer em LE e situa o uso da língua nas diferentes esferas sociais. Entretanto, consideramos que outros fatores interferem no processo de leitura e escrita e merecem atenção como é o caso do domínio de um repertório lexical bem como o estudo dos aspectos normativos da língua, além de outros aspectos destacados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.

Os PCN – Ensino Médio apresentam o ensino de LE em termos de domínio de competências muito mais do que o desenvolvimento das habilidades linguísticas como entender, falar, ler e escrever, o que se coaduna com a nova proposta de ensino de LE.

Anteriormente, tínhamos uma proposta comunicativa de ensino de LE que, de fato, não chegou a ser implementada. O que ocorria nas aulas de LE continuava a ser um trabalho voltado para o aspecto estrutural da LE, centrado na gramática normativa e tradução de textos escritos, como destacam os PCN – Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Este documento oficial destaca que a competência comunicativa só poderia ser alcançada com a integração de diferentes competências, como as que serão citadas a seguir, a serem desenvolvidas num curso de línguas: saber distinguir entre as variantes linguísticas, escolher o registro adequado à situação comunicativa, escolher o vocabulário que melhor reflita a ideia que se pretende comunicar, levar em conta os aspectos sociais e culturais ao lidar com determinadas expressões, perceber que os enunciados de alguma forma refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os elabora, utilizar os mecanismos de coesão e coerência na produção em LE, fazer uso de estratégias verbais e não verbais para alcançar a compreensão numa situação comunicativa. (BRASIL, 2000, p. 28-29).

No início de 2008 temos uma nova abordagem de ensino voltada para o trabalho com os gêneros textuais e o desenvolvimento dos letramentos múltiplos conforme a nova proposta curricular de LE.

Questionamos, então, o quanto estes alunos conseguem compreender quando empreendem a leitura de um texto qualquer escrito em língua inglesa, considerando que o primeiro obstáculo seria o fato de estarem diante de uma língua que não dominam. Na tabela 7 temos alguns resultados sobre a percepção dos alunos sobre essa questão.

Tabela 7- Quando você tenta ler um texto em inglês, sem a ajuda do professor, quanto você acredita que consegue entender do texto?

Categorias	%	N=35
Entendo apenas algumas palavras, mas não o sentido das frases	37,1	13
Entendo todas as ideias mais importantes	28,6	10
Entendo apenas algumas ideias importantes	25,7	9
Não entendo nada	5,7	2
Entendo tudo o que está escrito	2,9	1
Total	100,0	35

As opiniões se dividem quanto à percepção daquilo que os alunos acreditam que conseguem entender de um texto em LE. Conforme a tabela 7, 28,6% dos participantes afirmam que entendem todas as ideias mais importantes; 25,7 % entendem apenas algumas ideias centrais.

Apesar de apenas 5,7% afirmarem não entender nada do que está escrito nos textos estudados, é relevante a porcentagem de alunos que afirmaram entender apenas algumas palavras isoladas (37,1%). Consideramos esta constatação bastante problemática por pensarmos que estas poucas palavras que conhecem podem não dar sequer uma ideia sobre o assunto do texto. Além disso, pode indicar que estes alunos pouco internalizaram do insumo a que foram expostos nos anos anteriores em que tiveram contato com a língua inglesa.

Apenas um aluno afirmou entender todas as ideias dos textos vistos em sala de aula. Provavelmente quem se manifestou dessa forma foi uma aluna que consideramos como um caso bastante especial²¹. Embora afirme nunca ter frequentado aulas em cursos de idiomas, é altamente motivada para o estudo da língua inglesa, arriscando, inclusive, a prática da habilidade oral na língua-alvo em sala de aula, em diversos momentos. Esta aluna, embora vivenciasse experiências pessoais e familiares “difíceis”, como ela mesma relatou diversas vezes à professora-pesquisadora, apresentava uma boa auto-estima com relação ao seu desempenho escolar, em geral, e especialmente com relação ao inglês.

A tabela 8 traz algumas informações sobre como os alunos percebiam a finalidade do inglês.

Tabela 8 - Para que aprender inglês?

Categorias*	%	N=35
Para trabalhar/ter bom emprego	31,3	11
Para ter um futuro melhor	17,1	6
Para comunicar-se em inglês	11,4	4
Para nada	5,7	2
Porque irá precisar	5,7	2
Para ser alguém na vida	5,7	2
Para tudo na vida se utiliza o inglês	5,7	2
Porque é interessante	2,9	1
Porque gosta	2,9	1
Porque minha mãe acha importante	2,9	1
Para ler em inglês	2,9	1
Para melhorar nos estudos	2,9	1
Não sei	2,9	1
Total	100,0	35

*O aluno poderia citar mais de uma categoria.

²¹ Os alunos não eram obrigados a se identificar nos questionários aplicados.

Os dados apontam objetivos pragmáticos para aprender inglês. Saber uma LE está, para os sujeitos desta pesquisa, relacionado, de modo geral, à obtenção de um bom emprego (31,3%). Há finalidades declaradas que podemos considerar como desdobramentos desta: para ter um futuro melhor (17,1%), para ser alguém na vida (5,7%). Apenas 11,4% apontam o conhecimento de inglês como forma de comunicação com outros grupos.

Percebemos que a motivação extrínseca, relacionada a recompensas materiais ou sociais como dinheiro, prêmios, notas e elogios, de acordo com Guimarães (2001, p. 46), predomina sobre a motivação intrínseca, em que o indivíduo se envolve com a atividade por considerá-la interessante, sem objetivar recompensas externas.

Além do questionário inicial, aplicamos três questionários especificamente para avaliar as atividades propostas pelo *Caderno do Professor* no que se refere ao aspecto motivacional e também para compreender em que medida estas atividades seriam eficazes na promoção das competências leitora e escritora dentro do contexto de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que é este o foco desta nova proposta curricular.

Ao término do ano, foi aplicado um questionário final, para que se pudesse compará-lo com o inicial, verificando até que ponto a nova proposta foi aceita e considerada mais motivadora que a anterior.

Passamos a apresentar, a seguir, as análises de conjuntos de atividades seguidas dos questionários de avaliação das mesmas.

3.2 Descrição das atividades do 2º bimestre

O primeiro conjunto de atividades a ser apresentado refere-se ao material que consta do *Caderno do Professor de Língua Inglesa* do 2º bimestre.

Embora já tivesse tido início o terceiro bimestre do ano letivo, o trabalho de sala de aula estava ainda voltado para as atividades do 2º caderno devido ao atraso no recebimento do material (fato que tornou a ocorrer no ano seguinte a esta coleta de dados) e à necessidade de mais tempo para a realização das atividades.

Sacristán (2000) ressalta que a estrutura da prática docente obedece a múltiplos determinantes que não são apenas os curriculares. A prática, nos diz o autor, é algo fluido, fugaz, difícil de apreender por coordenadas simples. Há muitos fatores que interferem na concretização do currículo prescrito, como o atraso mencionado.

O atraso no recebimento do material (*Caderno do Professor*) acarretou mudanças no cronograma inicial e os professores tiveram de fazer adaptações para dar conta de transmitir o conteúdo aos alunos.

Além disso, para realizar as atividades propostas era necessário um conhecimento prévio que, na verdade, os alunos não possuíam, fazendo com que não fosse possível a conclusão das mesmas no tempo estipulado pelos elaboradores da proposta.

O caderno do 2º bimestre propunha o desenvolvimento da competência leitora por meio de três gêneros textuais: um formulário na Internet, cartas pessoais e gráficos. A competência de escrita deveria ser desenvolvida por meio de atividades ao longo do bimestre que culminariam na produção de uma carta ou e-mail de apresentação pessoal para um amigo por correspondência (um *pen pal* ou *key pal*).

Esta variedade de gêneros está de acordo com Kern (2000, p. 7), que defende uma interpenetração de tipos de textos entre os vários níveis de estudo de línguas: textos literários e textos da cultura cotidiana no currículo. Kern defende, ainda, o ensino por meio de uma variedade de textos escritos e falados representantes das práticas de uma sociedade (Ex: anúncios, discurso político, cartas, filmes, etc). O que podemos perceber, ao menos no ensino fundamental, pela análise dos cadernos da 7ª série, é a presença de modelos de textos da cultura cotidiana apenas, não sendo contemplados os textos literários, citados por Kern.

Devido à extensão de uma carta e prevendo que essa atividade levaria muitas aulas para ser concluída devido às dificuldades relativas ao uso da LE e também à indisciplina dos alunos, optamos por propor a eles a produção de um formulário a ser enviado por e-mail para encontrar um *key pal* (amigo por correspondência eletrônica). Vislumbramos a possibilidade de utilizar a sala de informática e motivar ainda mais os alunos pesquisados para a execução desta tarefa, o que se coaduna com as indicações presentes em uma matéria da *Revista Nova Escola* de Agosto de 2009, intitulado “Gêneros, como usar”, que ressalta que os textos devem ser apresentados em seu suporte real e em situações reais de uso.

Nossa escolha pela escrita desse formulário (e-mail) deveu-se ao fato de concordarmos com Guimarães (2001) ao afirmar que as tarefas, para serem motivadoras, devem, entre outras coisas, ter metas de curto prazo e estar relacionadas aos interesses pessoais. Fazer novas amizades é sempre algo que desperta bastante o interesse dos alunos em geral.

Embora o *Caderno do Professor* apresente, ao final, sugestões de recursos adicionais e sites para que se encontre um amigo por correspondência, alguns fatores dificultaram o uso da sala de informática como o número insuficiente de computadores disponíveis, a indisciplina dos alunos e o tempo também insuficiente, previsto para realização da atividade.

Decidimos, então, imprimir cópias do formulário para encontrar um *key pal*, semelhante aos dois modelos já vistos pelos alunos durante as aulas anteriores, para que eles realizassem a atividade na sala de aula. Sacristán (2000) fala sobre o papel do professor adaptando algumas práticas ao contexto de ensino no qual está inserido. Acreditamos que essa alteração do ambiente de sala de computação para a sala de aula em alguma medida pode ter afetado o interesse pela atividade.

Os alunos já haviam, no início das atividades do Caderno do 2º bimestre, tido contato com algumas atividades de lazer para que pudessem ampliar o vocabulário e ter mais subsídios para produzir o texto final.

O tempo verbal, apresentado no caderno desse bimestre, foi o *simple present* (presente simples) por meio do qual os alunos aprenderam a expressar preferências e hábitos. Era necessário que resgassem algumas informações contidas em atividades anteriores para que fizessem a redação de seu próprio texto.

Para elaborar o texto (formulário que seria enviado por e-mail para encontrar um amigo por correspondência) os alunos tinham que fornecer nome, idade, sexo, país, e uma fazer uma breve descrição (4 linhas) de si mesmos. A professora-pesquisadora distribuiu dicionários e cópias impressas desses formulários uma vez que nesse ano os alunos não receberam o *Caderno do Aluno* (falha que já foi resolvida no ano de 2009), para que os alunos iniciassem o trabalho.

Começaram um tanto receosos, questionando se o texto deveria ser escrito em inglês. A professora-pesquisadora apontou as atividades anteriores que serviram, na verdade de preparação para essa produção textual, e disse aos alunos que deveriam se orientar pelos modelos já vistos. Com essas orientações, ficaram mais confiantes.

Podemos inferir que o fato de orientar a produção textual como um processo que vai sendo construído ao longo das atividades e esclarecer isto aos alunos pode ajudar a diminuir o filtro afetivo deles (KRASHEN e TERREL, 1983), contribuindo para um maior envolvimento dos alunos com as atividades. Ao perceber que muito do que teriam que escrever já estava pronto, houve uma diminuição da ansiedade e aumento da confiança dos alunos. O problema é que alguns desses alunos não conseguiram se organizar de forma a poder recorrer ao material produzido anteriormente. Muitos, ao longo do ano letivo, trocam de caderno com muita frequência, perdem material ou simplesmente o descartam depois de concluída cada atividade.

Embora o professor procure aplicar o conteúdo conforme a orientação do currículo prescrito, há a necessidade de constantes adaptações, como nos aponta Sacristán (2000), pois nem sempre as condições que se apresentam em sala de aula condizem com as imaginadas pelos elaboradores das propostas.

No caso desta atividade, por exemplo, o aluno, devido à sua desorganização pessoal, passa a depender muito mais da ajuda do professor para finalizar suas tarefas e esta interferência do docente pode não deixar transparecer para o aluno em que medida ele está avançando no seu aprendizado, verdadeiramente. Ou seja, o aluno não percebe até que ponto foi ele mesmo o autor de sua produção e onde termina a contribuição do professor, o que também pode ser um fator de desmotivação para esse aluno.

Surpreendeu-nos o envolvimento de todos os presentes na realização dessa atividade, especificamente por se tratar de alunos que até o segundo bimestre apresentavam problemas de relacionamento pessoal que envolviam xingamentos e brigas, que interrompiam as aulas frequentemente, demonstravam desinteresse e baixo aproveitamento do conteúdo, sendo necessária a intervenção constante da professora-pesquisadora na tentativa de motivá-los a realizar de forma adequada as atividades propostas. Muitos demonstravam, até esse momento, pouca autonomia e responsabilidade com relação à realização das atividades em geral, atribuindo, frequentemente, o fracasso na conclusão dessas atividades a algum colega do grupo.

Para realizar essa atividade proposta, alguns participantes pediram para sentar perto de um colega, o que foi autorizado com a condição de que trocassem ideias, mas que cada um criasse seu próprio texto. Começamos a circular pela sala dispondo-nos a ajudar a quem precisasse. Os alunos começaram a apresentar suas dúvidas. Fazíamos anotações sobre vocabulário e gramática na lousa e os incentivávamos a escrever textos mais longos do que os apresentados inicialmente.

Enquanto circulávamos pela sala, os alunos começaram a levantar-se de suas carteiras e a mostrar seus textos e dúvidas. Alguns alunos, costumeiramente apáticos, como o L., que não atrapalhava a aula, não era indisciplinado, mas tinha sempre um olhar distante e indiferente às atividades, surpreendeu-nos pela participação nessa atividade.

Era sexta-feira, sexta aula do dia e última aula da semana, mas pelo alvoroço da sala, quem passasse pelo corredor diria que se tratava da primeira aula, em que os alunos estão, talvez, menos cansados e razoavelmente predispostos a se envolverem com as atividades propostas. Diria, também, tratar-se de outra disciplina qualquer pois, em geral, durante as aulas de inglês observadas nesta pesquisa, os alunos permaneciam sentados, havia muitas conversas de alunos indiferentes à aula que se tentava ministrar e alguns participavam, tentando realizar a tarefa proposta. A professora-pesquisadora, também, em geral, permanecia à frente da sala explicando as diretrizes a serem seguidas em meio a várias interrupções para chamar a atenção daqueles que não se interessavam pela aula ou simplesmente se dispersavam por qualquer motivo.

Como expusemos acima, essa aula teve uma configuração bastante diferente daquela que estávamos acostumados a observar.

Na aula seguinte, uma segunda-feira, alguns alunos lembraram-se da aula anterior dizendo que havia sido muito “legal”, terminaram a atividade e a entregaram à professora-pesquisadora para avaliação.

A proposta curricular (2008) de LE propõe que, primeiramente, os alunos façam a correção de seus textos, que troquem os textos com seus pares para obter sugestões dos próprios colegas antes de submeter à correção e à avaliação do professor. Mais uma vez, deparamo-nos com uma situação diferente da prevista pelo elaborador do material que preconiza um aluno com conhecimentos previamente adquiridos e capaz de aplicá-los à correção de textos. No caso destes sujeitos pesquisados, eles não se mostraram capazes de corrigirem o próprio texto, tampouco poderiam fazê-lo com o texto dos colegas.

Depois disso, os alunos responderam a um questionário sobre a atividade acima descrita, cujos resultados são apresentados a seguir.

3.3 Avaliação das atividades desenvolvidas

Após o desenvolvimento do conjunto de atividades descrito no item anterior, aplicamos um questionário (Apêndice D) para verificar o ponto de vista dos alunos sobre as tarefas realizadas

Tabela 9 - Você gostou do desafio de escrever um formulário a ser enviado por e-mail para encontrar um *Key Pal* (amigo por correspondência)?

Categorias	%	N=33
Sim	54,5	18
Não	45,5	15
Total	100,0	33

No universo de 33 alunos, 54,5% afirmaram ter gostado de escrever um formulário para encontrar um *key-pal* ou amigo por correspondência eletrônica. Mas apesar do envolvimento com a atividade proposta, 45,5% dos alunos não gostavam de realizar esta atividade, conforme a tabela 9, talvez por verem frustradas suas expectativas de utilizar verdadeiramente a Internet para envio dos formulários ou, ainda, por não estarem diante de um gênero textual em seu suporte real.

O artigo “Gêneros, como usar” da edição de agosto de 2009 da *Revista Nova Escola* aponta para a necessidade de se trabalhar os textos em seu suporte real. Ao estudar as reportagens, por exemplo, os alunos deveriam manusear jornais e revistas e não apenas ter contato com o gênero que está publicado nas páginas do livro didático.

Kern (2000, p. 17) também pensa a prática de letramento numa língua estrangeira como um engajamento em eventos reais de letramento e não apenas como ensaio das habilidades de leitura e escrita. Para este autor, por meio de práticas de letramento, os alunos aprendem não apenas vocabulário e gramática, mas também sobre discurso e os processos pelos quais ele é criado e aprendem a lidar com incertezas e ambiguidades.

A conclusão da atividade analisada ficou, desse modo, apenas no nível do ensaio, o que pode desmotivar para a realização de atividades futuras e até mesmo não contribuir para a desenvolvimento do letramento que se pretende.

Outra possibilidade é a de que estes alunos, embora tenham se envolvido bastante com a atividade, tenham tido que enfrentar muitos obstáculos para concluí-la, como a falta de vocabulário e a falta de conhecimento de aspectos estruturais da língua. Há ainda uma outra possibilidade que consideramos. Talvez o fato de terem que produzir esse texto não tenha se constituído verdadeiramente num desafio, pois os alunos contavam com dois modelos a serem seguidos, dos quais puderam extrair muitas informações e, além disso, contavam com a ajuda da professora-pesquisadora.

Percebemos, entretanto, com a realização dessa atividade, que houve um aumento da motivação dos alunos, tão importante para o envolvimento com o ensino escolar e sucesso da aprendizagem.

Guimarães (2001) apresenta algumas características de tarefas que potencializam a motivação do aluno para sua execução. As tarefas, para serem motivadoras, segundo a autora, devem ser significativas, levar ao desenvolvimento de novas habilidades, relacionar-se a interesses pessoais, ter metas de curto prazo e ter objetivos claros.

Acreditamos que a atividade proposta estava de acordo com estas condições apresentadas pela autora, o que levou ao envolvimento até mesmo de alunos com grandes dificuldades de trabalhar com a língua inglesa.

A proposta do *Caderno do Professor* previa que os alunos utilizassem as atividades desenvolvidas durante o bimestre para auxiliar na elaboração do formulário (e-mail) para encontrar um amigo por correspondência (*key pal*). A tabela 10, a seguir, mostra a porcentagem de participantes da pesquisa que afirmam ter utilizado o insumo fornecido anteriormente para a elaboração do texto (formulário).

Tabela 10 - Você utilizou as atividades que você já havia realizado durante o bimestre, ou seja, o formulário, os exemplos de e-mails e as cartas, para ajudá-lo a escrever este e-mail?

Categorias	%	N=33
Sim	54,5	18
Não	45,5	15
Total	100,0	33

Mais da metade dos participantes (54,5%) afirma ter feito uso dessa estratégia para compor o texto. Entretanto, a porcentagem de alunos que não aproveitaram as atividades anteriores para ajudar na produção desse formulário para encontrar um amigo por meio da Internet é considerável: (45,5%).

A proposta previa a recuperação de insumo já fornecido para a elaboração do texto, mas muitos destes alunos não conseguem manter os registros das atividades pois, a todo momento, mudam de caderno ou o perdem ou deixam de acompanhar várias aulas porque faltam ou porque não copiam a matéria. Além desses fatores, muitos podem não ter realmente aprendido o conteúdo dado, pois não há garantias de que o professor ensina e o aluno aprende.

Podemos inferir também que esses alunos não percebem a produção textual como um processo que vai se desenvolvendo até culminar no texto final, revisado e reeditado.

A tabela 11 apresenta o resultado sobre os sentimentos despertados pela atividade realizada.

Tabela 11 – Como se sentiu durante a realização da atividade?

Categorias*	%	N=33
Desanimado	32,4	12
Alegre	32,4	12
Outros	18,9	7
Nervoso	16,3	6
Total	100,0	37

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

Contrariando o que observamos durante a execução da tarefa, merece destaque o desânimo (32,4%). Durante o período de observação, mesmo os alunos costumeiramente mais apáticos pareciam, de acordo com nossas anotações no diário de campo, ter se engajado bastante na elaboração desse texto proposto.

Temos, em contrapartida, a alegria (32,4%) como sentimento que também predominou durante a realização da atividade e que pudemos testemunhar. Apenas 16% afirmaram ter ficado nervosos com a realização da atividade, talvez pelo medo de errar.

Quando indagados sobre os motivos que os levaram a realizar a atividade, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 12 - Por que decidiu escrever o e-mail?

Categorias*	%	N=33
Por interesse em aprender a escrever bem em inglês	48,9	23
Porque o (a) professor(a) o incentivou	21,3	10
Por que queria realmente encontrar um amigo por correspondência	17,0	8
Por obrigação	8,5	4
Outro motivo	2,2	1
Porque os colegas o incentivaram	2,1	1
Total	100,0	46

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

48,9% dos participantes foram levados, segundo suas respostas, a elaborarem o formulário a ser enviado por e-mail pelo interesse em aprender a escrever bem em inglês.

O incentivo da professora-pesquisadora também aparece como um fator importante na decisão de 21,3% dos alunos participantes de empenharem-se na execução da tarefa. Essa decisão nos parece estar relacionada à motivação extrínseca, pois os alunos são levados a realizar a atividade para atender a um pedido da professora, muito mais do que para atender a uma necessidade deles mesmos.

17% realmente queriam encontrar um amigo por correspondência, o que foi frustrado na conclusão da atividade, pois a tarefa teve fim com a correção dos textos que não foram, de fato, enviados a nenhum destinatário.

A tabela 13 demonstra a percepção dos participantes quanto ao ambiente social em que podem ser encontrados alguns gêneros textuais.

Tabela 13 - Textos informativos sobre datas comemorativas (Ex: Comemoração do Ano Novo e *Halloween*), o pôster sobre o *Oktoberfest* (Festival famoso), os formulários da Internet, e-mails, as cartas e os gráficos de barra são, na sua opinião, textos que podem ser encontrados fora da escola?

Categorias	%	N=33
Sim	90,9	30
Não	9,1	3
Total	100,0	33

Dos participantes, 90,9 % demonstraram terem percebido os textos apresentados pelos *Cadernos do Professor*, até aquele período do ano letivo, como parte de outros contextos

sociais que não apenas o escolar. Consideramos que é importante que o aluno perceba que o trabalho que se realiza em sala de aula com os textos tem relação com as práticas sociais exteriores aos muros escolares.

Com a preocupação de saber até que ponto os alunos tinham consciência das diferenças formais dos textos e dos objetivos dos mesmos, obtivemos os seguintes resultados apresentados na tabela 14, a seguir:

Tabela 14 - Você acha que os textos citados na tabela 13 são diferentes no formato (estrutura) e na função, ou seja, servem para objetivos diferentes?

Categorias	%	N=33*
Acho que eles têm diferentes formatos e servem para coisas (objetivos) diferentes	37,1	13
Não sei responder	34,3	12
Acho que eles têm formatos iguais e servem para coisas (objetivos) diferentes	20,0	7
Acho que são iguais no formato e servem para a mesma coisa (têm o mesmo objetivo)	8,6	3
Acho que eles têm formatos diferentes, mas servem para a mesma coisa (mesmo objetivo)	0,0	0
Total	100,0	35

* Dois alunos marcaram duas categorias.

Menos da metade dos alunos participantes percebeu que fazemos coisas diferentes por meio de diferentes gêneros (37,1%). Mas a porcentagem de alunos que não têm esta mesma percepção é significativa (34,3%). 20% dos participantes não conseguem perceber que os textos diferem quanto ao aspecto visual, ou seja, quanto ao formato. Dificuldades relacionadas à escolha de gêneros textuais para atingir fins específicos não estão relacionadas apenas com textos em inglês. Em conversa com professores de língua portuguesa, aferimos que estes alunos provavelmente não possuem essa capacidade geral de reconhecimento de gêneros e de suas funções em língua materna também.

3.4 Outros suportes de textos e o letramento dos alunos

Aplicamos então um terceiro questionário (Apêndice E) com os seguintes objetivos:

- identificar outros instrumentos importantes de letramento com os quais os alunos, sujeitos desta pesquisa, relacionam-se quando não estão no ambiente escolar em que fazem uso, na maior parte do tempo, do manual (caderno) elaborado pela Secretaria de Educação;

- perceber se a leitura e escrita não se restringem ao ambiente escolar;
- identificar quais são os suportes de textos que eles manipulam no dia-a-dia, fora do espaço escolar.

Fizemos ainda, neste questionário, perguntas que se relacionam com a motivação para aprendizagem de LE, pois concordamos com Bazerman (2006a, p. 33) quando afirma que já que sem a motivação do aluno pouco acontece numa aula de escrita (e acrescentamos leitura), a motivação deve sempre ser tratada. O autor ainda aponta que

aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar.

Tal identificação se torna, para o professor, uma tarefa nada fácil, pois, como veremos, os alunos, em geral, têm sua atenção voltada principalmente para atividades de entretenimento. Seria necessário conscientizar estes alunos do papel social dos gêneros, de que esses nos levam a atuar em diferentes práticas discursivas, não apenas como meio de entretenimento, mas como forma de ação social, justificando, assim, esta mudança de foco do ensino de LE.

Quando não estão na escola, as atividades que mais tem interessado os alunos, embora não apresentemos dados nesta pesquisa, são aquelas que demandam a utilização do computador e mais especificamente, da Internet.

Por isso fizemos o levantamento do número de alunos que possuem um computador.

Tabela 15 - Você tem computador em casa?

Categorias	%	N=33
Não	51,5	17
Sim	48,5	16
Total	100,0	33

Tabela 16 - Tem acesso à Internet (*lan house*, casa de amigos, escola)?

Categorias	%	N=33
Sim	78,8	26
Não	21,2	7
Total	100,0	33

Dos 33 participantes que responderam a este questionário, praticamente a metade (48,5%, conforme tabela 15) respondeu de forma afirmativa e 78,8% (conforme tabela 16)

têm acesso à Internet, o que nos leva a pensar que esses alunos participantes da pesquisa têm condições de ampliar enormemente suas possibilidades de se envolverem em práticas de letramento, em contato com um número bastante variado de gêneros que não somente aqueles contemplados nos manuais escolares, embora não haja garantias de que isto ocorra.

A nossa falha, talvez, tenha sido não questioná-los quanto aos textos com os quais têm mais contato por meio deste suporte (computador). Mas, em conversa com esses alunos e também conforme notas em nosso diário de campo, o MSN, Orkut e os jogos são atividades de leitura e escrita que mais despertam o interesse deles.

Mesmo alunos bastante desmotivados como o J. fazem uso desses suportes de texto e relatam o que têm aprendido de LE, principalmente por meio dos jogos. No dia 04/08/2008, J. contou-me, espontaneamente, que havia traduzido um texto em inglês na Internet durante as férias, com a ajuda do tradutor do próprio computador e com o que ele já sabia de inglês. Disse também que tem contato, às vezes, com um amigo americano por meio de um jogo, cujo nome não mencionou.

Este mesmo aluno afirmava, com frequência, à professora-pesquisadora, que não gostava de estudar e contou que já havia pedido para a mãe retirá-lo da escola. Apesar disso, tem demonstrado um interesse tímido pelo inglês, por meio de relatos sobre os jogos que pratica na Internet e sobre as palavras deste idioma que tem aprendido.

Isso nos leva a inferir que mesmo os alunos mais desmotivados para a aprendizagem de LE poderiam se beneficiar de um ensino voltado, não apenas, mas principalmente para os interesses imediatos dos alunos e, a partir daí, então, introduzir outras formas de agir socialmente por meio do conhecimento de outros gêneros que não aqueles ligados ao entretenimento.

Com relação à comunicação via e-mail, a maioria (54,5%) afirmou já ter tido contato com esse gênero, conforme a tabela 17. Os 45,5% que não fizeram uso desta prática discursiva talvez sejam aqueles que não dispõem de Internet ou computador.

Tabela 17 - Envia ou já enviou, alguma vez, e-mails para amigos ou outras pessoas?

Categorias	%	N=33
Sim	54,5	18
Não	45,5	15
Total	100,0	33

Com o objetivo de identificar as leituras que esses participantes preferiam, em conversa com eles, perguntamos, qual era o tipo de leitura de que mais gostavam. A maioria mencionou o gibi. Então, elencamos outros tipos de textos, ou portadores de textos com os

quais os alunos começaram a se identificar como o horóscopo, as piadas, as revistas de esporte, de carros e revistas de moda.

Quando a professora-pesquisadora mencionou a Internet, todos manifestaram interesse, mas ficaram surpresos e pareceram não reconhecer a Internet como um portador de textos. Talvez devido às discussões que surgiram durante aquela aula, quase a totalidade dos alunos pesquisados afirmou, ao responder ao questionário, que a Internet era um espaço de leitura e escrita. Discussões como essa podem ampliar a compreensão dos alunos quanto àquilo que eles percebem como texto e como gêneros textuais. Embora também não tenhamos pesquisado junto aos alunos, muitos não reconhecem como textos aqueles que integram a modalidade oral, como o telefonema, ou desconhecem que há outros que pertencem à modalidade oral e escrita simultaneamente, como é o caso do discurso político ou de uma peça teatral, por exemplo.

Com as discussões que promovemos, a maioria dos participantes passou a considerar a Internet como espaço de leitura e escrita (97%), como mostra a tabela 18.

Tabela 18 - Você acredita que a Internet é um espaço de leitura e escrita?

Categorias	%	N=33
Sim	97,0	32
Não	3,0	1
Total	100,0	33

Esse tipo de discussão envolvendo o objetivo do estudo dos gêneros textuais bem como as modalidades em que se apresentam (oral ou escrita) não são explicitados no material do professor (caderno do professor). Acreditamos que o professor deve buscar, como parte de sua formação, estes conhecimentos e explicitá-los aos alunos como meio de motivá-los à participação em sala de aula.

Muitas vezes o professor deixa de justificar as atividades propostas e o aluno, por si mesmo, não consegue identificar as razões pelas quais aquilo lhe diz respeito, diminuindo o interesse e contribuindo, até mesmo para a indisciplina.

Tabela 19 - O que é a Internet para você?

Categorias*	%	N=33
Outros	28,6	10
Diversão	25,7	9
Bate-Papo	14,3	5
Interessante	11,4	4
Meio de comunicação	11,4	4
Aprendizagem	8,6	3
Total	100,0	35

*O aluno poderia citar mais de uma categoria.

As definições de Internet, apresentadas na tabela 19, variam bastante entre os alunos pesquisados, mas estão ligadas principalmente à diversão. A experiência de leitura, fora de sala de aula, surge por meio de gibis e revistas, principalmente.

Os dados da tabela 19 revelam que uma porcentagem considerável dos participantes (25,7%) relaciona a Internet ao entretenimento. Talvez possamos considerar o bate-papo (14,3%) e meio de comunicação (11,4%) como uma mesma categoria, pois não sabemos o que os alunos entendem, nesse caso, por meio de comunicação. É relevante salientar nos resultados acima que a percepção da Internet como um meio de aprendizagem foi mencionada por um grupo muito restrito de participantes (8,6%).

Quando indagados se possuíam dicionário de inglês em casa (tabela 20) e, em caso negativo, que apontassem o porquê (tabela 21), obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 20 - Você tem um dicionário de inglês em sua casa?

Categorias	%	N=33
Não	60,6	20
Sim	39,4	13
Total	100,0	33

Dos 60,6% de participantes que disseram não possuir dicionário, obtivemos as seguintes justificativas:

Tabela 21 - Por que você não tem?

Categorias	%	N=20
Sem resposta	50,0	10
Não tem dinheiro	30,0	6
Vai comprar	15,0	3
Não tem tempo	5,0	1
Total	100,0	20

Como já vimos, quase metade dos alunos pesquisados (48,5% cf. tabela 15) afirmou ter computador em casa, ao passo que 60,6% disseram não possuir dicionário de inglês, apesar de nossas persistentes orientações no sentido de que adquirissem um.

Dentre os que não possuem dicionário, 30% alegaram não ter dinheiro para aquisição do mesmo e 50% não justificaram, o que também é bastante significativo, tendo em vista tratar-se, na maioria, de alunos de classe de baixa renda, o que nos leva a deduzir que estes 50% também não dispunham de dinheiro para a compra do dicionário ou não viam como prioridade a aquisição desse material.

Se 48,5% (cf. tabela 15) afirmaram possuir computador em casa, acreditamos que deveria ser maior o número de alunos que também possuem dicionário (39,4% possuem dicionário, conforme a tabela 20). Isso porque os computadores com aplicativo Word disponibilizam como ferramenta o Tradutor que poderia ter sido mencionado como um tipo de dicionário em formato eletrônico. Além disso, aqueles que acessam a Internet (78,8%, conforme a tabela 16), poderiam fazer uso dos dicionários *online*, que também não foram mencionados.

Podemos inferir que esses alunos ou desconhecem tais ferramentas ou não estão acostumados a usar a Internet como meio de aprendizagem, como se pode observar pela tabela 19.

Os alunos pesquisados que afirmaram possuir dicionários (39,4%, conforme a tabela 20) não tinham como hábito levá-los para a sala de aula, não obstante os insistentes pedidos da professora-pesquisadora, o que nos leva a acreditar também que o número de alunos que possuem dicionário bilíngue pode ser ainda menor.

A tabela 22 apresenta alguns resultados sobre os tipos de livros que podem ser encontrados nas residências dos participantes da pesquisa:

Tabela 22 - Que tipo de livros você tem em sua casa?

Categorias*	%	N=33
Gibi	24,5	25
Revistas	21,6	22
Livros didáticos	18,6	19
Livros de receitas culinárias	17,6	18
Livros de literatura	14,7	15
Outros	2,0	2
Nenhum	1,0	1
Total	100,0	102

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

Como já havíamos constatado durante as aulas, a leitura mais presente na vida dos participantes, fora da escola, é o gibi (24,5%). As revistas também estão presentes na vida destes alunos, embora possamos inferir pelos dados anteriores que devam se tratar de entretenimento, devido aos interesses destes alunos. Apenas 18,6% mencionaram os livros didáticos e 14,7%, as obras literárias.

Devido ao papel relevante da música na aprendizagem de LE, conforme Kawachi (2008), perguntamos com que frequência ouviam músicas em inglês.

Tabela 23 - Ouve músicas em inglês?

Categorias	%	N=33
Às vezes	51,5	17
Frequentemente	33,3	11
Nunca	15,2	5
Total	100,0	33

Embora saibamos da presença constante da música na vida desses adolescentes, a maioria (51,5%, cf. tabela 23) não busca a música estrangeira como recurso de aprendizagem ou insumo adicional de LE.

Tabela 24 - Tem a curiosidade de saber a tradução das letras das músicas?

Categorias	%	N=33
Sim	78,8	26
Não	21,2	7
Total	100,0	33

O fato de declarem ter curiosidade de saber a tradução das músicas (78,8%) conforme a tabela 24, não nos permite afirmar que busquem satisfazer esta curiosidade, seja por meio de *sites* na Internet que disponibilizam muitas traduções ou por outro meio.

Talvez devesse haver espaço para que o professor aplicasse a música como recurso didático, o que, nesse primeiro ano da nova proposta curricular, não se mostrou viável devido à falta de material a ser disponibilizado aos alunos e ao pouco tempo para o cumprimento do cronograma, bastante rígido.

Tabela 25 - As atividades que você tem realizado na sala de aula até este momento (2º bimestre) fazem você querer aprender mais inglês?

Categorias	%	N=33
Sim	66,7	22
Não	33,3	11
Total	100,0	33

A motivação e o interesse como elementos primordiais para alavancar a aprendizagem parecem emergir das atividades realizadas até o momento da aplicação deste questionário, fazendo com que 66,7%, conforme tabela acima, quisessem aprender mais a língua inglesa. Mesmo assim não é desprezível a porcentagem de alunos que não tiveram seu interesse despertado por esta LE (33,3%).

Apesar da mudança de foco da proposta curricular de LE em que a tradução não é ressaltada e de nossos esforços no sentido de aplicar o mais fielmente possível as atividades conforme as orientações do *Caderno do Professor*, a tradução de textos aparece como a atividade que mais gostaram de fazer (40,0%) conforme a tabela 26:

Tabela 26 - Qual (quais) atividade(s) você mais gostou de realizar nas aulas de inglês no primeiro semestre?

Categorias*	%	N=33
Traduzir textos	40,0	16
Formulário e leitura de gráficos	10,0	4
Textos do <i>halloween</i>	10,0	4
Cartas	7,5	3
Leitura de gráficos	5,0	2
Leitura de textos	5,0	2
Todas	5,0	2
Não respondeu	2,5	1
Nenhuma	2,5	1
Os textos e o poster	2,5	1
Preencher questionário e jornal	2,5	1
Textos sobre o ano novo	2,5	1
Verbo <i>to be</i>	2,5	1
Verbos e cartas	2,5	1
Total	100,0	40

*O aluno poderia citar mais de uma categoria.

Como era a atividade que mais faziam até o ano anterior, a crença de que tudo que se faz em LE é tradução parece ser bastante forte, ainda, para esses participantes.

A opção pelo formulário e leitura de gráficos (10,0%) e cartas (7,5%) talvez se deva à proximidade do estudo dessas atividades com a aplicação deste questionário.

Surpreendeu-nos os 10% dos participantes que lembraram e mencionaram o texto sobre *Halloween*, que integra o *Caderno do Professor* do primeiro bimestre cujo tema gerador está voltado para as comemorações ao redor do mundo. Trata-se de um texto razoavelmente longo que dá origem a atividades de localização de informações específicas. Talvez o tenham mencionado pelo interesse no tema, pois, em geral, os adolescentes gostam de bruxas, fantasmas e de outros elementos ligados ao *Halloween*.

A última categoria analisada neste questionário, cujos resultados aparecem na tabela 27, a seguir, referia-se às habilidades a serem desenvolvidas em língua inglesa.

Tabela 27 - Se você pudesse escolher, o que você gostaria de aprender mais nas aulas de inglês?

Categorias*	%	N=33
Falar	31,9	15
Ouvir	29,8	14
Todos	23,4	11
Escrever	8,5	4
Ler	4,3	2
Outra resposta	2,1	1
Total	100,0	47

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

Ouvir e falar são as habilidades de desejo dos alunos (29,8% e 31,9%, respectivamente). Kern (2000) argumenta que a comunicação oral deveria ser o objetivo primeiro da educação de língua estrangeira, dadas as oportunidades criadas pelo mercado globalizado. Entretanto, seria um engano, nos diz Kern, tentar alcançar tal objetivo ensinando apenas *speaking* e *listening*. A comunicação oral efetiva geralmente requer sensibilidades ‘letradas’ sobre as formas particulares em que a língua estrangeira pode ser usada em contextos específicos, bem como a familiaridade com as premissas culturais que subjazem todas as interações comunicativas dentro da cultura alvo. (p. 5)

23,4% dos participantes manifestaram o desejo de desenvolver as quatro habilidades básicas, o que para a escola pública ainda é uma tarefa difícil.

Ler e escrever aparecem como as habilidades que os alunos menos desejam desenvolver, o que está na contramão desta nova proposta pedagógica para língua inglesa, uma vez que o foco desta proposta é justamente o desenvolvimento das habilidade de leitura e escrita.

3.5 Descrição das atividades do 3º bimestre

A seguir descrevemos, com base em nosso diário de campo, o percurso das aulas sobre mais um conjunto de atividades práticas propostas pelo *Caderno do Professor* para o terceiro bimestre, na tentativa de demonstrarmos fatores intervenientes no processo de ensino.

Na aula do dia 25/08/2008 a professora-pesquisadora distribuiu fotocópias da primeira unidade, denominada Situação de Aprendizagem 1. O tema do terceiro bimestre referia-se aos hábitos alimentares em diferentes culturas e alimentação saudável. A questão do ensino de LE contemplando aspectos culturais dos grupos falantes da língua está de acordo com Kern (2000) e com documentos oficiais como os PCN.

Os gêneros textuais responsáveis pelo desenvolvimento da competência de leitura desse bimestre foram o cardápio, o infográfico com a pirâmide alimentar e tabela nutricional e a competência escritora se desenvolveu por meio de atividades ao longo do bimestre que culminaram na elaboração de um cardápio para a cantina da escola com alimentos saudáveis. (São Paulo: SEE, *Caderno do Professor: LEM - Inglês, 7ª série, 3º bimestre, 2008*).

Na primeira aula em que utilizamos o caderno do 3º bimestre, colocamos a palavra *breakfast* na lousa para que os alunos relacionassem itens do café da manhã, seguindo as orientações contidas no *Caderno do Professor*. Os alunos se empolgaram exagerando nas contribuições e foi necessário pedir que parassem de falar.

Como já destacamos, neste ano da implantação da proposta curricular, os alunos não receberam material para uso próprio. Providenciamos, então, fotocópias da atividade com as ilustrações de pratos que os alunos deveriam identificar se tratava-se de *breakfast* ou *lunch*²². A má qualidade das fotocópias em branco e preto prejudicou a identificação de algumas ilustrações.

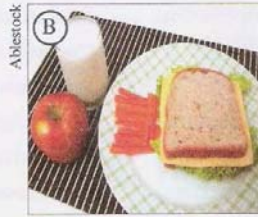
Apresentamos, a seguir, cópias das atividades do Caderno do Professor referentes ao 3º bimestre de 2008.

²² café da manhã ou almoço.

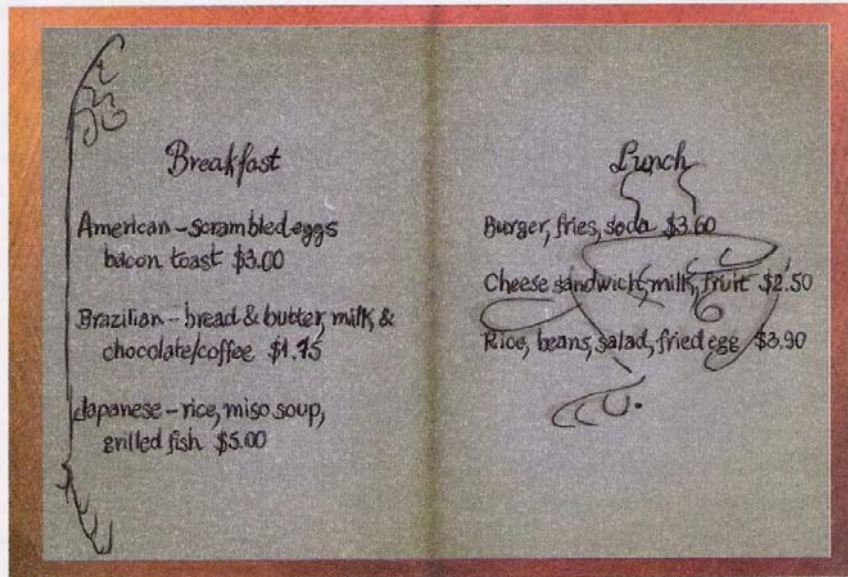
Name: _____ Group: _____ Date: _____

Is this breakfast or lunch?

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



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



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

Column A

a) The picture above is a

b) It has a list of

c) The items are divided in groups, for example:

d) You can find this kind of text in

Column B

(b) dishes and their prices.

(c) breakfast, lunch, beverages etc.

(d) restaurants and cafés.

(a) menu.

3. Match the pictures in Activity 1 to the items in Activity 2.

4. Preparation for the writing task – part 1

What do you usually have for breakfast and for lunch?

Breakfast:

For breakfast I usually have _____ and I drink _____.

OR

I don't have breakfast because _____.

Lunch:

For lunch I usually have _____ and I drink _____.

OR

I don't have lunch because _____.

Na aula seguinte, 29/08/2008, os alunos chegaram à sala de aula bastante agitados após o recreio, pois haviam participado do “Agita Galera”, projeto em que deveriam praticar alguns minutos de atividade física. Todos os alunos do período da tarde, do qual faz parte a classe pesquisada, orientados pela professora de educação física, dançaram desenvolvendo coreografias no pátio da escola.

Quando eles retornaram para a sala de aula, julgamos melhor aguardar alguns instantes para que eles se recompusessem. Sugerimos que eles fossem tomar água e conversamos um pouco com eles. Depois, distribuímos dicionários e fotocópias das atividades (ilustração nas páginas anteriores) referentes ao café da manhã ou almoço para que eles realizassem em grupos. Não houve tempo para correção das atividades.

Nessa aula 12 alunos faltaram, o que também influenciou negativamente o andamento das aulas seguintes, pois esses alunos estavam atrasados com relação aos demais e demandavam do professor uma atenção que poderia estar voltada para o avanço dos conteúdos. As atividades extra-classe aliadas às frequentes faltas dos alunos constituem um atraso importante no cronograma e são elementos que fogem ao controle do professor e que interferem na prática docente, conforme Sacristán (2000).

Durante o ano letivo, muitas outras atividades escolares que não apenas aquelas previstas para a sala de aula acontecem no espaço escolar, interferindo no ritmo de desenvolvimento da proposta curricular.

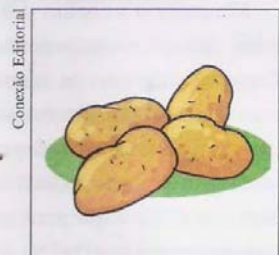
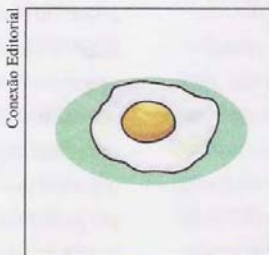
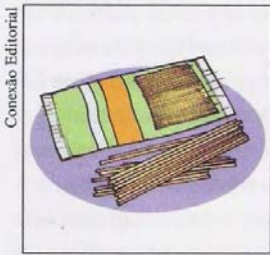
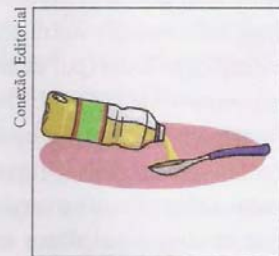
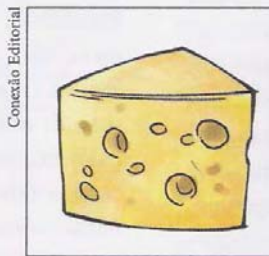
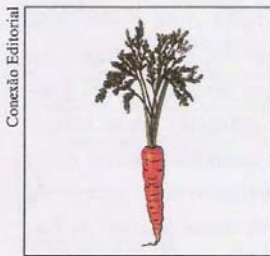
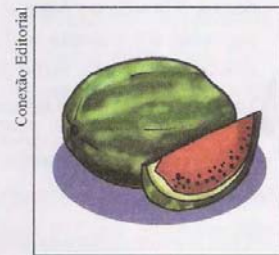
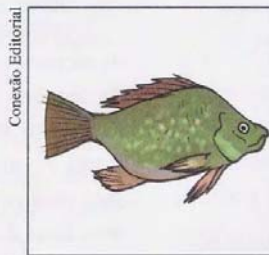
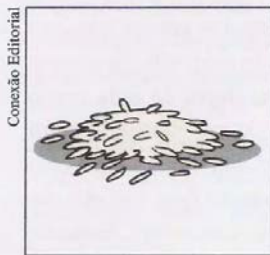
No dia 01/09/2008, as atividades da aula anterior foram retomadas e corrigidas. Ditamos alguns nomes de alimentos em português para que os alunos traduzissem para o inglês, pois este material serviria para auxiliar na resolução de outra atividade que viria em seguida (p. 22 e 23 do *Caderno do Professor*).

Distribuímos outra fotocópia contendo uma pirâmide alimentar e exercícios referentes a esta pirâmide e demos orientações sobre como realizar a atividade.

Name: _____ Group: _____ Date: _____

The food pyramid

1. Can you name these foods?



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



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

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

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

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

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

Nesse ano, os gestores da escola disponibilizaram um número limitado de fotocópias para que professores de cada disciplina pudessem viabilizar o preparo de suas aulas. Mesmo assim, fizemos uso deste recurso poucas vezes, pois o número de cópias necessárias para as aulas de inglês era bem maior do que o disponibilizado. Acreditamos que seria mais interessante adquirirmos uma pequena máquina fotocopadora para agilizar o processo de preparo das aulas, tendo em vista o número de salas e de alunos que tínhamos (10 classes). O trabalho sem as cópias se tornaria praticamente inviável levando em consideração que muitas atividades eram acompanhadas de ilustrações e muitos textos dependiam de sua configuração para que pudessem ser manipulados pelos alunos, como os textos retirados da Internet ou páginas de revistas, por exemplo.

No dia 05/09/2008, não pudemos comparecer à escola e a professora substituta aplicou um texto para tradução. Percebemos que mesmo num contexto de inovação da proposta curricular, a abordagem anterior ainda prevalece.

Nessa aula, 11 alunos participaram da atividade e 8 faltaram. No dia seguinte a professora substituta relatou-nos que alguns dos alunos, ao perceberem a ausência da professora da sala, foram embora juntamente com alunos de outras classes que deixavam a escola às 17h10 m.

A professora-pesquisadora iniciou a aula (08/09/2008) dizendo que passaria na lousa algumas informações sobre os quantificadores (*much, many, a lot of, lots of, plenty of...*) que seriam importantes para que eles compreendessem e realizassem o último exercício sobre a pirâmide alimentar (p. 23 do *Caderno do Professor*).

Os alunos copiaram o conteúdo da lousa e, em seguida, expusemos oralmente, aspectos dos substantivos contáveis e incontáveis e também falamos da necessidade de se estudar em casa, pois assistindo somente às aulas não seria possível internalizar aquelas informações. De antemão já sabíamos que estudar em casa não era um hábito dos alunos pesquisados, o que dificulta muito o trabalho em sala de aula, pois eles não avançam muito em seus conhecimentos nem mesmo de itens lexicais.

O número de faltas de cada aluno também é outro fator que impede uma sequência de estudo. Nesta aula, por exemplo, 7 alunos estavam ausentes.

No dia 12/09/2008 combinamos com os alunos que a prova seria no dia 22/09/2008 e todos concordaram. Iniciamos, então, a correção das atividades da aula anterior e na sequência realizamos as atividades da página 24 do *Caderno*.

5. Preparation for the writing task – part 2

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

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

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

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

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

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

Em 15/09/2008 distribuímos as fotocópias e orientamos como cada atividade deveria ser feita. Distribuímos os dicionários e circulamos pela sala enquanto os alunos nos chamavam para fazer perguntas sobre as atividades intituladas “*What’s in the food you eat?*” (Caderno do Professor, p. 30 e 31).

Name: _____ Group: _____ Date: _____

What’s in the food you eat?

1. Tick the items that are junk food.

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

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

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



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

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



Nutrition Facts	
Serving size 21g (1 bar)	
Amount per serving	
Calories 59	Calories from fat 7
% Daily Value*	
Total fat 0.8g	1%
Saturated Fat 0.3g	2%
Sodium 0.05mg	0%
Total Carbohydrate 11.8g	4%
Dietary Fiber 4.7g	19%
Sugars 4.9g	
Protein 1.2g	2%
* Percent Daily Values are based on a 2,000 calorie diet. Your daily values may be higher or lower depending on your calorie needs.	
Ingredients: Cereals (43%) (Wheat, Oats, Rice), Oligofructose (28%), Sugar, Fruit Juice Concentrate (Apple (6%), Strawberry (0.5%), Raspberry (0.5%)), Humectant: Glycerol, Dried Apple Pieces(44%) (Preservative: Sulphur Dioxide), Dextrose, Vegetable Oil, Freeze Dried Raspberry (1%), Wheat Gluten, Malted Barley Extract, Milk Lactose, Milk Yogurt Powder, Salt, Maize Starch, Flavourings, Skimmed Milk Powder, Milk Whey Powder, Defatted Wheat Germ, Citric Acid, Emulsifier: Soya Lecithin, Acidity Regulator: Malic Acid, Antioxidant: Soya Tocopherols	

- a) You find these tables:
- On TV.
 - On the package of food and drink products.
 - On the package of soap bars.
- b) Why do people read these tables?
- Because they can't cook.
 - Because they want to know the price of the product.
 - Because they want to know the ingredients and nutrients in the product.
- c) The information in the tables can be divided in four main groups. What are they?
- Quantity of product (serving), calories, list of nutrients (fat, sugar etc.), list of ingredients.
 - Price, calories, list of ingredients, list of nutrients (fat, sugar etc.).
 - Quantity of product (serving), calories, junk food, list of ingredients.
3. Complete the gaps with “potato chips” or “cereal bar”, according to the tables in Activity 2. Follow the example.
- a) The *cereal bar* has more ingredients than the *potato chips*.
 - b) The _____ contain no sugar.
 - c) The serving size of the _____ corresponds to only 28g.
 - d) There is more fat per serving in the _____ than in the _____.
 - e) If you are allergic to milk, you shouldn't eat the _____.
 - f) The _____ doesn't contain much sodium (salt).
4. Discuss the following questions in Portuguese.
- a) Which product is healthier: the potato chips or the cereal bar? Why?
 - b) In your opinion, why is junk food popular?
 - c) How can you convince people to eat less junk food and more healthy food?
 - d) Do you think people usually read the information in the Nutrition Facts? Why is that so?
 - e) Can we trust the information on product labels? Is there any governmental agency that supervises the information provided by manufacturers on these labels?

Explicamos o que era *junk food* e orientamos os alunos a observarem as duas tabelas nutricionais para que pudessem responder as questões. Não foi possível terminar essa atividade nessa aula. Como sempre, nessa classe o número de faltas foi considerável: 9 alunos ausentes.

Essa oscilação no número de alunos que frequentavam as aulas durante o ano prejudicou o trabalho pedagógico que avançou mais lentamente do que seria necessário, além de inviabilizar uma sequência de estudos necessária ao aprendizado dos próprios alunos. As faltas também contribuíram para a desorganização do material desses alunos pesquisados que com frequência o perdem, seja o caderno da disciplina, sejam as fotocópias que a professora tem lhes oferecido durante esse ano letivo.

Apesar de mostrarem-se motivados com a realização de algumas atividades propostas, conforme demonstram questionários anteriores, isso não foi suficiente para provocar uma mudança de hábitos de estudo nos participantes.

No dia 19/09/2008, apenas 22 alunos estiveram presentes. Pedimos que os alunos retomassem a atividade da aula anterior, sobre as tabelas nutricionais e, em seguida, corrigimos oralmente as atividades.

No dia da avaliação das atividades referentes ao *Caderno* do 3º bimestre (22/09/2008), 5 alunos faltaram sem justificativas. O fato de haver avaliação não os impede de faltar. Há alunos que relatam que alguns colegas faltam justamente porque há avaliação.

Aplicamos a prova, reproduzida a seguir e que consta do *Caderno do Professor*, na página 36 e atribuímos valor de 0 a 10 à mesma. Nove alunos obtiveram média 4 ou abaixo de 4, nessa prova. Dentre esses estavam os que mais faltaram às aulas.

Name: _____ Série EF – 7ª série _____

Group: _____

PROVA DE INGLÊS



1. Qual o assunto do infográfico?
 - a) Os nutrientes e as calorias dos alimentos.
 - b) Hábitos alimentares em diferentes culturas.
 - c) Os ingredientes de um produto alimentício.
 - d) Alimentação não-saudável.
 - e) Os grupos de alimentos e o quanto se deve comer de cada um.

Responda às perguntas 2 e 3 com base na tabela ao lado.

2. Com base na tabela nutricional, complete o texto a seguir, utilizando apenas uma palavra em cada espaço. Veja o exemplo:
One container of this yoghurt has 109 calories. It contains no _____ and less than 5mg of _____.
It contains a little vitamin _____. Pectin is one of the _____.

3. Onde você encontra esse tipo de tabela?

4. Qual das seguintes alternativas melhor descreve um café-da-manhã típico no Brasil?
 - a) scrambled eggs, bacon, cereal
 - b) bread, butter, milk and chocolate
 - c) burger, fries, soda
 - d) rice, beans, salad, fried egg
 - e) breakfast

Nutrition Facts	
Serving size 1 container (225g)	
Amount per serving	
Calories 109	Calories from fat 0
% Daily Value*	
Total fat 0g	0%
Saturated Fat 0g	0%
Trans Fat 0g	
Cholesterol less than 5mg	1%
Sodium 160mg	7%
Total Carbohydrate 15g	5%
Dietary Fiber 0g	0%
Sugars 10g	
Protein 13g	2%
Vitamin A 0%	Vitamin C 4%
Calcium 44%	Iron 0%
* Percent Daily Values are based on a 2,000 calorie diet. Your daily values may be higher or lower depending on your calorie needs.	
Ingredients: Cultured pasteurized grade A nonfat milk, whey protein concentrate, pectin, carrageenan	

5. Assinale a frase que pode ser uma sugestão para o seguinte problema: “Eu quero ter uma alimentação mais saudável”.
 - a) Eat junk food.
 - b) You should eat more fruits and vegetables.
 - c) I don't have breakfast.
 - d) You should eat a lot of fat and sugar.
 - e) I like hamburgers and pasta.

Foi aplicado um trabalho elaborado pela professora-pesquisadora para recuperação aos alunos “sem média” com foco no uso do *should* e *should not* e vocabulário referente às refeições e alimentos, trabalhados durante o bimestre. Esse trabalho para avaliação foi realizado em duplas. Apenas 2 alunos conseguiram melhorar a nota bimestral. Os outros permaneceram sem média satisfatória.

No dia 26/09, pedimos à professora que iria nos substituir para aplicar uma atividade que já havíamos fotocopiado. Apenas duas duplas de alunos tentaram realizar a atividade proposta, segundo relato da professora substituta. Como ela não é considerada a professora da classe pelos alunos, eles tendem a não acatar suas orientações. O fato de deixar a atividade pronta para ser aplicada aos alunos não garantiu a realização da mesma.

Na aula seguinte, 29/09, lamentamos a atitude dos alunos diante da professora substituta na aula anterior e pedimos que os alunos fizessem a atividade dessa vez.

No dia 03/10 não houve aula no período da tarde, pois a escola estava sendo preparada para o dia das eleições municipais. Novamente temos fatores alheios ao controle do professor atrasando o cumprimento do cronograma. São fatores externos influenciando no andamento das atividades escolares como nos aponta Sacristán (2000).

No dia 06/10, anunciamos a entrega das provas e o encerramento do *Caderno* do 3º bimestre com a produção de um cardápio. Orientamos a produção desse texto pedindo que os alunos aproveitassem as atividades realizadas durante todo o bimestre para elaborar o cardápio e que não contassem apenas com o dicionário. Os alunos não conseguiram concluir o texto nesta aula.

No dia 10/10 os alunos ainda não conseguiram concluir a atividade e no dia 13/10, os alunos continuaram a elaboração do cardápio. Os alunos utilizaram dicionário e requisitaram a nossa presença a todo o momento. Houve um envolvimento dos alunos, mas eles se mostraram lentos na produção do texto não conseguindo terminar sequer o rascunho. O *Caderno do Professor* trazia orientações no sentido de se elaborar o texto em etapas, com a utilização de rascunhos até chegar à versão final já revisada pelos pares e pelo professor, o que também está de acordo com as ideias de Kern (2000).

Os alunos parecem não terem incorporado a ideia de construção do texto por etapas e apenas duas duplas terminam e reescreveram o texto para entregá-lo à professora-pesquisadora.

No dia 17/10 não houve aula de inglês com a classe pesquisada. Em 20/10 perguntamos sobre os textos e programamos quinze minutos para a entrega dos mesmos. Muitos ainda precisaram de mais tempo para terminar de passar o texto a limpo.

Mais uma vez os alunos viram frustradas suas expectativas de produzir um texto em uma situação real como é preconizada por autores como Kern e Bazerman. Uma aluna questionou-nos se aquele cardápio seria mesmo destinado à cantina da escola, ao que respondemos negativamente. Bazerman (2006a) propõe tornar real a agência por meio da escrita, por meio de uma ação social que levará o aluno a perceber que sua escrita pode afetar, influenciar pessoas próximas e distantes, conhecidas ou não. Mas, mais uma vez o texto do aluno teve por finalidade apenas a nossa avaliação como professora da classe.

3.6 Avaliação das atividades do 3º bimestre

Aplicamos um questionário para avaliar duas atividades do bimestre. Primeiramente, os alunos pesquisados puderam expressar-se com relação à realização da atividade “criar um cardápio para a cantina da escola”:

Tabela 28 - Você gostou desta atividade?

Categorias	%	N=33
Sim	100,0	33
Não	0	00
Total	100,0	33

Muitos não disseram o motivo pelo qual gostaram de realizar a atividade proposta, outros simplesmente afirmaram tratar-se de uma atividade interessante.

Tabela 29 - Teve dificuldades para criar (escrever) o cardápio? Quais?

Categorias	%	N=33
Não	72,7	24
Sim	27,3	9
Total	100,0	33

A maioria não indicou as dificuldades encontradas. Quando propusemos respostas abertas, muitos evitaram expressarem-se. Obtivemos algumas respostas como as seguintes, que transcrevemos da maneira como os alunos as apresentaram: “mais ou menos, preço, o cardápio, tradução de texto, sobremesa, sim; porque não dou muito importância pela aula”. São respostas que não esclarecem de fato as reais dificuldades encontradas pelos alunos e que,

em alguns casos, sequer combinam com a pergunta, demonstrando a dificuldade desses alunos pesquisados em lidar com a língua materna.

Tabela 30 - Como se sentiu durante a realização da atividade?

Categorias*	%	N=33
Motivado	43,3	16
Alegre	40,5	15
Com preguiça	13,5	5
Aborrecido	2,7	1
Cansado	0	0
Outro	0	0
Total	100,0	37

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

A motivação e a alegria são apontados como sentimentos que predominaram durante a realização da atividade e que são bastante propícios ao aprendizado de uma LE.

Tabela 31 - O que você acredita que conseguiu aprender com esta atividade?

Categorias*	%	N=33
Vocabulário novo	40,7	22
Tipo de texto que não conhecia bem (cardápio)	27,8	15
Pronúncia	16,7	9
<i>Listening</i> (ouvir texto em inglês)	7,4	4
Gramática	5,6	03
Nada	1,8	01
Interpretação de texto	0	00
Outro(s)	0	00
Total	100,0	54

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

A maioria dos participantes da pesquisa (40,7%) apontou o vocabulário como aspecto da língua inglesa que mais aprenderam com esta atividade, mas não há garantias de que tenham internalizado tal vocabulário e de que seriam capazes de utilizá-lo novamente em outra situação.

Surpreendeu-nos a quantidade de alunos (15) que afirmou ser o cardápio um tipo de texto que não conheciam bem pois, por menos que estes participantes frequentem bares e restaurantes, trata-se de um texto bastante comum, presente até mesmo nos carrinhos de lanche e pizzarias, que são lugares que estes alunos afirmam conhecer bem.

A pronúncia e o *listening*, embora não tenham sido enfatizados nesta atividade, foram citados pelos participantes.

Quando perguntamos se havia algo mais que eles gostariam de dizer a respeito desta atividade, a maioria dos pesquisados não fez nenhuma consideração adicional a respeito da atividade de produção do cardápio. Alguns disseram que havia achado interessante ou “legal” elaborar o cardápio.

Novamente observamos, por meio dos poucos participantes que ousaram expressar seus pensamentos, a dificuldade que encontram ao utilizar a língua portuguesa como demonstra este exemplo de resposta dada à questão acima: *A eu gostei sobre da piramide e outros ai!*

Percebemos que há grande dificuldade de organização do pensamento e de expressar este pensamento por meio da escrita.

Há muitas formas de escrita que têm valor no mundo, de acordo com Bazerman (2006a, p.17), mas que não encontram espaço na organização atual da escola. Gêneros de muitas carreiras permanecem obscuros para os alunos na escola, desta forma, nos diz o autor, poucos chegam a ter uma ideia do que se pode realizar por meio desses gêneros.

O grande desafio para o professor em sala de aula parece ser a apropriação desse conceito do aluno como agente social. A sala de aula é um mundo à parte onde as atividades de escrita parecem se esgotar em si mesmas. O objetivo final é a avaliação do aluno pelo professor, como foi o caso do cardápio elaborado pelos alunos pesquisados.

A nova proposta curricular de LE vem sugerir um novo esforço no sentido de fazer esta ponte necessária com as práticas sociais por meio do ensino baseado nos gêneros textuais.

Ocorre que este trabalho com os gêneros apresenta-se, pelo que se pode observar pela análise do *Caderno do Professor*, muito mais pela identificação das características principais de cada gênero estudado, pela identificação do leitor-alvo e do suporte de cada texto. Ou seja, o aluno prende-se aos aspectos formais dos gêneros e terá apenas quatro momentos, durante o ano em que ensaiará suas produções próprias, pois é proposto que o aluno escreva um texto sempre ao final de cada bimestre ou de cada Caderno.

Segundo Guimarães et al. (2008, p. 11) trabalhar com gêneros não significa apenas apresentar as características de cada gênero mas “cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros”(grifo nosso).

Os gêneros não se restringem aos traços de aparências formais, mas estão ligados à nossa compreensão da situação em que atuamos, de nossas metas e atividades sociais, afirma Bazerman (2006a, p. 61) que ainda ressalta que:

Como escritores, descobrimos que uma lista de exigências formais de qualquer gênero particular nos dá apenas um fraco domínio sobre o que estamos fazendo e não nos dá qualquer opção para controlar ou transformar o momento. Como professores, se proporcionarmos aos nossos alunos apenas os elementos formais dos gêneros com os quais precisam trabalhar, oferecemos nada mais que uma escravidão irrefletida às práticas correntes e nenhum meio para que possam sobreviver às mudanças que inevitavelmente ocorrerão durante os 40 a 50 anos em que exercerão suas profissões.”

O outro questionário aplicado (Apêndice G) referia-se à atividade *What's in the food you eat?* proposta pelo *Caderno de Professor* na página 30.

Dos 22 participantes, todos afirmaram ter gostado desta atividade, conforme a tabela 32. Podemos inferir que esta unanimidade se deu devido à identificação com o tema “alimentação saudável”.

Durante as aulas em que foram realizadas as atividades referentes a este tema, os alunos mostraram-se interessados nas informações contidas nas tabelas nutricionais. Alguns relataram nunca ter dado atenção a este gênero de texto anteriormente, mas destacaram a importância de conhecê-lo e lidar com o mesmo na vida prática cotidiana.

Tapia e Fita (2006, p. 41) destacam que, implícita ou explicitamente, o aluno busca o significado das tarefas, questionando por que motivo ele deve saber aquilo que o professor pretende ensiná-lo. A resposta a essa pergunta vai condicionar em boa medida, segundo estes autores, os incentivos que o sujeito terá para acolher uma explicação, estudar um tema ou realizar uma tarefa e, em consequência, o esforço que empregará.

No caso desta atividade, atribuímos a acolhida geral da turma (cf. tabela abaixo) à aplicação prática do conhecimento que possivelmente identificaram na realização desta tarefa. Acreditamos que os participantes foram capazes de, conforme as palavras de Tapia e Fita, situar a tarefa no contexto do que eles já sabiam e, ainda, de determinar as implicações futuras de sua realização.

Tabela 32 - Você gostou desta atividade?

Categorias	%	N=22
Sim	100,0	22
Não	0,0	0
Total	100,0	22

Ao serem indagados sobre as dificuldades para responder às perguntas, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 33 - Teve dificuldades para responder as perguntas?

Categorias	%	N=22
Não	77,3	17
Sim	22,7	5
Total	100,0	22

A maioria (77,3%) afirmou não ter tido dificuldades para responder as perguntas ou realizar as atividades. Mas ressaltamos que estes participantes eram bastante dependentes do auxílio e orientações da professora-pesquisadora para a realização das atividades em geral, pois possuíam um conhecimento lexical bastante limitado, que é o conhecimento mínimo, acreditamos, que deveriam demonstrar. Esses alunos participantes da pesquisa dão-nos a impressão de que estão sempre partindo de um ponto inicial no estudo de LE.

Concordamos com Kern (2000, p.59) que aprender uma língua não é somente uma questão de ter conhecimento do vocabulário e da sintaxe da LE. Os aprendizes precisam aprender novas regras de ortografia, pontuação, gêneros, novas práticas sociais e também recorrer a uma variedade de outros esquemas linguísticos disponíveis (*available designs*) como as expressões idiomáticas, ditados populares, histórias e tudo aquilo que cria nosso ambiente linguístico.

Gatollin (2007) também concorda que o conhecimento de vocabulário não é o único pré-requisito para se proceder à leitura em LE, mas a autora ressalta que a falta de repertório mínimo de vocabulário pode causar bloqueios ainda maiores ao processo de leitura. Daí a importância de sistematização do ensino do léxico desde o início do processo de ensino-aprendizagem. (p. 232-233)

A tabela 34, a seguir, apresenta os sentimentos despertados pela atividade.

Tabela 34 - Como se sentiu durante a realização da atividade?

Categorias*	%	N=22
Motivado	47,8	11
Alegre	39,2	9
Cansado	8,7	2
Com preguiça	4,3	1
Aborrecido	0,0	0
Outro	0,0	0
Total	100,0	23

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

A motivação e a alegria (47,8% e 39,2%, respectivamente) merecem destaque entre as respostas dadas com relação aos sentimentos despertados durante a realização da atividade, o que é bastante favorável à aprendizagem de LE. Talvez esses sentimentos tenham se manifestado pelo fato de tratar-se de um gênero textual (tabela nutricional) bastante presente na vida dos participantes, mas para o qual ainda não tinham dado a atenção que deram durante a realização da atividade.

Antes de iniciarmos o trabalho com as fotocópias das tabelas nutricionais, trouxemos para a sala de aula, embalagens de alguns produtos alimentícios e verificamos a estrutura e conteúdo desse gênero em um suporte real, tendo em vista tornar o estudo um pouco mais significativo para os participantes, pois concordamos que tende a haver um envolvimento muito maior dos alunos com as atividades quando estas se apresentam como significativas, ampliando os vínculos afetivos, conforme os PCN – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (1998, p. 55), e permitindo realizar a tarefa de forma mais prazerosa.

Leffa (2003 apud KAWACHI, 2008, p. 100) ressalta a necessidade de utilização de materiais autênticos “que colaborem para a transferência do conhecimento adquirido ao mundo real dos aprendizes”.

A tabela 35 traz informações sobre a percepção dos alunos em relação ao conteúdo aprendido.

Tabela 35 - O que você acredita que conseguiu aprender com esta atividade?

Categorias*	%	N=22
Vocabulário novo	35,3	12
Tipo de texto que não conhecia bem (tabela nutricional)	32,4	11
Interpretação de texto	11,8	4
Gramática	8,8	3
<i>Listening</i> (ouvir texto em inglês)	8,8	3
Pronúncia	2,9	1
Nada	0	0
Outro	0	0
Total	100,0	34

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

A maioria dos participantes (35,3%) acredita que conseguiu aprender mais vocabulário novo com a realização desta tarefa.

Na verdade, podemos considerar que tiveram contato com vocabulário novo, o que não garante que tenham adquirido este conhecimento, como seria ideal segundo Krashen que faz uma distinção entre aprendizagem e aquisição.

O ensino de LE na escola pública, contexto contemplado nesta análise, está, em grande parte, pautado pelo estudo “consciente” das estruturas, do léxico e neste momento, por orientação da nova proposta curricular, dos diferentes gêneros textuais e da cultura. Não vislumbramos muitas possibilidades de aquisição da LE, como defende Krashen, num ambiente de não-imersão como o pesquisado.

32,4% dos participantes mencionaram o gênero textual “tabela nutricional” como um conhecimento adquirido por meio desta atividade.

Tabela 36 - O que você aprendeu com esta atividade e acha que poderá utilizar na sua vida?

Categorias*	%	N=22
Sim	31,8	7
Outros	31,8	7
Ver as tabelas de nutrição antes de comer	22,9	5
Um pouco	4,5	1
O que dá colesterol	4,5	1
Não respondeu	4,5	1
Total	100,0	22

*O aluno poderia citar mais de uma categoria.

Apenas 22,9% dos participantes demonstraram ter compreendido esta pergunta e a responderam adequadamente, considerando que acreditam ter aprendido a analisar as tabelas nutricionais antes de consumir algum produto, conhecimento que utilizarão na vida prática. Surpreendeu-nos a porcentagem de participantes que demonstrou ter compreendido apenas parcialmente a questão, mesmo esta tendo sido elaborada em língua materna. Isto demonstra a limitação de alguns alunos pesquisados quanto à compreensão textual na língua materna.

Quando indagados sobre o grau de dificuldade da atividade, os participantes manifestaram-se da seguinte forma:

Tabela 37 - Você achou a atividade:

Categorias	%	N=22
Um pouco difícil	59,1	13
Fácil	40,9	9
Difícil	0,0	0
Total	100,0	22

Uma grande porcentagem de participantes (59,1%) considerou a atividade proposta como tendo apresentado algum grau de dificuldade.

Mesmo assim, como vimos na tabela 32, a turma toda gostou da atividade, levando-nos a concordar que é importante que o insumo oferecido aos aprendizes, além de interessante, como parece ter sido esta tarefa analisada, deve ser compreensível e, estruturalmente, deve ser um pouco mais avançado do que o conhecimento atual dos aprendizes. (KRASHEN e TERREL, 1983).

3.7 Questionário final

A seguir, apresentamos o último questionário aplicado e as categorias analisadas.

Na tentativa de proporcionar maior liberdade de expressão aos alunos pesquisados e garantir que fornecessem respostas mais confiáveis, pedimos a uma professora da mesma escola que aplicasse este último questionário numa de suas aulas. Como estava adiantada no cumprimento do cronograma, a professora gentilmente atendeu ao nosso pedido. Analisemos as respostas obtidas.

Tabela 38 - Você acredita que o seu desempenho em inglês, em 2008, foi:

Categorias	%	N=31
Bom	58,1	18
Muito bom	25,8	8
Regular	16,1	5
Ruim	0,0	0
Muito ruim	0,0	0
Total	100,0	31

Os resultados da tabela 38 indicam que 58,1% dos 31 participantes acreditam ter conseguido um “bom desempenho” em inglês e 25,8% afirmaram ter tido um “desempenho muito bom”.

Em comparação com o primeiro questionário aplicado, percebemos um aumento importante da percepção positiva desses alunos com relação ao seu desempenho ou rendimento, aqui tomados na mesma acepção. Nenhum aluno considerou seu desempenho “ruim” ou “muito ruim” ao final desta coleta de dados, que coincidiu com o final do ano letivo de 2008, ao passo que no início desse mesmo ano 14,3% acreditavam que estavam tendo um rendimento “ruim” ou “muito ruim” (2,9%), conforme demonstra a tabela 1.

A tabela 39 apresenta os resultados da comparação entre o ano da implantação e o anterior:

Tabela 39 - Você acha que as aulas de inglês, em 2008, foram melhores ou piores do que no ano passado?

Categorias	%	N=31
Melhores	83,8	26
Piores	9,7	3
Não respondeu	6,5	2
Total	100,0	31

A maioria dos alunos pesquisados (83,8%) considerou as aulas de inglês neste primeiro ano da implantação da nova proposta curricular melhores do que as do ano anterior (2007), quando a abordagem vigente era a comunicativa. Esta avaliação positiva por parte dos participantes favoreceu o envolvimento com as tarefas propostas, embora continuassem dependentes dos incentivos e da colaboração da professora-pesquisadora para a conclusão das atividades, durante as aulas.

Ao questionarmos os alunos sobre o que achavam que havia mudado nas aulas de inglês em relação ao ano anterior, além das informações solicitadas, obtivemos uma amostra das limitações que muitos destes alunos apresentam em língua portuguesa ao expressarem suas ideias.

Alguns deram respostas bastante genéricas, talvez numa tentativa de se absterem de usar a língua materna, ou ainda por questão de economia, por falta de vontade ou de capacidade de pensar numa resposta mais elaborada. Apresentamos, a seguir, algumas respostas obtidas:

- (1) Mudou tudo porque esse ano aprendemos melhor.
- (2) Muitas coisas interessantes.
- (3) Tudo.
- (4) Quase tudo.
- (5) Muitas coisas.
- (6) Mudou várias coisas. Ex. textos novos, vocabulário novo etc.

Outras respostas são imprecisas. Seguem alguns exemplos:

- (7) Algumas coisas, texto e questionários.
- (8) Mudou os textos, as atividades.
- (9) Eu acho que foi o ensinamento.
- (10) A fala do professor.

Surgiram respostas mais coerentes com a pergunta do questionário, embora algumas demonstrem a falta de domínio da língua materna para expressarem pensamentos simples. Alguns exemplos:

- (11) O vocabulário, as atividades, o ensino.
- (12) As frases os verbos e vocabulário.
- (13) Mais atividades diferentes.
- (14) As aulas foram mais criativas e com um bom rendimento.
- (15) O conteúdo ficou mais fácil.
- (16) Os ensinos e as produção de texto.
- (17) O tipo de textos agora são em tabelas.
- (18) O ensino com livros do governo e tradução de texto.
- (19) A aula só mudou que no ano passado tinha + gente,
- (20) Aprendemos a fazer tabela,
- (21) Estes anos foi igual mas: Esse ano apareceu, textos e cardápios.
- (22) Que agente não assistiu muitos filmes em inglês,
- (23) Verbos, conjugações, tradução de texto, culturas, alimentação, etc
- (24) Questionário, tradução
- (25) Alguns verbos, tipos de tetos, etc.
- (26) Mudou cardápio, Os portfólios e muito mas.

Não foi possível transcrever a resposta de um participante tanto pela caligrafia ilegível quanto pela falta de domínio do aluno da base alfabética da língua materna que este aluno parece apresentar. No uso da língua materna, os alunos participantes já demonstram algumas dificuldades com as quais se deparam nas situações de prática da linguagem e a partir da análise desta amostra bem como de outras produções escritas, questionamos o papel do ensino de LE na promoção das competências de leitura e escrita.

A tabela 40 indica uma avaliação positiva das atividades apresentadas:

Tabela 40 - Você acha que as atividades deste ano foram:

Categorias	%	N=31
Interessantes	51,6	16
Muito interessantes	35,5	11
Chatas	12,9	4
Muito chatas	0,0	0
Total	100,0	31

Houve um aumento da porcentagem de participantes que acharam as atividades deste ano (2008) muito interessantes (de 17,1%, na tabela 5 para 35,5%, conforme a tabela 40). No início da pesquisa, 62,9% achavam as atividades interessantes. Essa porcentagem diminuiu para 52,6%, mas ainda temos uma avaliação bastante favorável com relação às atividades propostas durante o ano.

Os participantes também se manifestaram quanto ao grau de dificuldade das atividades desenvolvidas.

Tabela 41 - Você acha que as atividades propostas foram:

Categorias	%	N=31
Difíceis	41,9	13
Fáceis	41,9	13
Muito fáceis	12,9	4
Muito difíceis	3,3	1
Total	100,0	31

Dos 17,1% (cf. tabela 6) que inicialmente achavam as atividades muito difíceis, apenas 3,3% mantiveram a mesma opinião, ao final da coleta de dados. A porcentagem daqueles que as consideraram difíceis manteve-se razoavelmente estável (45,7% na tabela 6 e 41,9% na tabela 41). Houve um aumento da porcentagem daqueles que acharam as atividades fáceis e muito fáceis (31,4% e 5,8% cf. tabela 6, respectivamente). Embora uma grande parcela dos alunos participantes ainda considere as atividades difíceis, talvez a familiarização com o novo esquema de trabalho tenha diminuído os obstáculos enfrentados por estes alunos ao longo do ano letivo.

Conforme demonstram as tabelas 42 e 43, também aumentou a porcentagem de participantes que achavam importante estudar inglês. Dos 16,1% que não atribuíam importância a esta disciplina, apenas 3,2% mantiveram a mesma opinião.

Tabela 42 - Quando o ano começou, você achava importante estudar inglês?

Categorias	%	N=31
Sim	83,9	26
Não	16,1	5
Total	100,0	31

Tabela 43 - Hoje, você acha importante aprender inglês?

Categorias	%	N=31
Sim	96,8	30
Não	3,2	1
Total	100,0	31

Do total de participantes, 22,6% (tabela 44) disseram que, no início do ano não gostavam de estudar inglês. Esta porcentagem diminuiu radicalmente para 6,2% (tabela 45). A porcentagem dos que gostavam um pouco manteve-se relativamente estável conforme as tabelas 44 e 45 (54,8% e 51,6%, respectivamente).

Tabela 44 - Quando o ano começou, você gostava de estudar inglês?

Categorias	%	N=31
Um pouco	54,8	17
Muito	22,6	7
Não gostava	22,6	7
Total	100,0	31

Tabela 45 - E hoje, você gosta de estudar inglês?

Categorias	%	N=31
Um pouco	51,6	16
Muito	41,9	13
Não gosto	6,2	2
Total	100,0	31

Esses dois últimos resultados (tabelas 44 e 45) ainda indicam uma avaliação bastante positiva do trabalho desenvolvido na disciplina durante o ano letivo.

Outra informação solicitada referiu-se aos hábitos de estudo em casa:

Tabela 46 - Você costuma estudar inglês na sua casa?

Categorias	%	N=31
Às vezes	64,5	20
Nunca estudo inglês na minha casa	32,3	10
Sempre	3,2	1
Total	100,0	31

Anteriormente, 8,6% (cf. tabela 4) dos participantes afirmaram sempre estudar em casa. Esta porcentagem diminuiu para 3,2% (tabela 46). A porcentagem dos que estudam em casa “às vezes” permanece praticamente a mesma. Há um aumento da porcentagem daqueles que afirmam nunca estudar em casa. Consideramos que estes alunos estão pouco expostos a insumo em LE, explicando, em parte, o baixo repertório lexical que apresentam. Apesar da diversidade de temas apresentados aos alunos, eles não são expostos aos mesmos itens de insumo o número de vezes que seriam necessárias à internalização desses itens. (GATOLLIN, 2007, p. 234).

Tabela 47 - Atualmente, quando você tenta ler um texto em inglês, sem a ajuda do professor, quanto você acredita que consegue entender do texto?

Categorias	%	N=31
Entendo apenas algumas ideias importantes	48,4	15
Entendo apenas algumas palavras, mas não o sentido das frases	25,8	8
Entendo todas as ideias mais importantes	16,1	5
Entendo tudo o que está escrito	6,5	2
Não entendo nada	3,2	1
Total	100,0	31

É bastante reduzida a porcentagem de participantes que afirmam entender tudo o que está escrito em um texto em inglês, embora tenha havido um aumento de 2,9% para 6,5%, conforme as tabelas 7 e 47, respectivamente.

Surpreendentemente, há uma diminuição de porcentagem dos que entendem todas as ideias importantes (de 28,6% na tabela 7 para 16,1% na tabela 47). Diante de todos os aspectos favoráveis a esta nova orientação, conforme declarações dos participantes, não era esperado que esse percentual diminuísse.

Com relação àqueles que afirmam entender apenas algumas ideias importantes, houve um aumento considerável de 25,7% para 48,4%, conforme as tabelas citadas.

Apesar da diminuição da porcentagem de 37,1% para 25,8% dos que dizem entender apenas algumas palavras, mas não o sentido das frases, consideramos problemática esta constatação, levando-se em conta que o conhecimento de palavras isoladas em LE pode sequer levar a uma compreensão geral do texto, do assunto a que se refere e das ideias principais.

Para Krashen (1983), além do vocabulário, há outras fontes de complexidade de um texto em LE, mas uma quantidade muito grande de palavras não familiares num texto pode torná-lo incompreensível. Entretanto o leitor não precisa saber /conhecer cada palavra para extrair um significado com sucesso (p. 132), o que está de acordo com as orientações da nova proposta curricular. Mas, novamente, destacamos a necessidade de que o aluno domine um repertório mínimo de vocabulário, caso contrário, ele estaria sempre partindo de um ponto zero no estudo da língua-alvo, necessitando demasiado do uso do dicionário ou de consulta ao professor, o que pode ser cansativo e desmotivador.

Concordamos com Krashen que muito da LE em estudo pode ser adquirido de forma natural, mas é necessário um esforço consciente no sentido de buscar meios para efetivamente aprender a língua-alvo.

Os participantes se mostram um tanto contraditórios ao afirmarem que ao escrever um texto em inglês, como são requisitados a fazer ao final de cada bimestre, conseguem (90,3%, cf. tabela 48) compreender o que escrevem. Acreditamos que muitos não conseguem ler o que escrevem no momento em que o fazem e passado algum tempo, se requisitados a reler o mesmo texto escrito por eles mesmos, surgem as dificuldades, como temos observado durante as aulas e durante esta pesquisa.

Tabela 48 - Quando você escreve um texto, em inglês, você compreende o que está escrevendo?

Categorias	%	N=31
Sim	90,3	28
Não	9,7	03
Total	100,0	31

Fizemos uma retrospectiva dos temas abordados até aquele momento para localizarmos o período em que foram realizadas as atividades mais interessantes para os alunos:

No primeiro bimestre, você estudou as datas comemorativas ao redor do mundo. No segundo bimestre, você estudou as rotinas de jovens em diferentes lugares do mundo, atividades de lazer que os jovens realizam e formas de encontrar um amigo por correspondência. No terceiro bimestre, você estudou as refeições e alimentos, a pirâmide alimentar, hábitos alimentares em diferentes culturas, a tabela nutricional e elaborou um cardápio de alimentos saudáveis para a cantina da sua escola. No quarto bimestre, você estudou os brinquedos populares do passado, leu, num artigo de revista, depoimentos de pessoas sobre a infância que tiveram. Estudou, ainda, um questionário sobre as lembranças da infância e elaborou uma entrevista com pessoas de diferentes gerações sobre a infância ou adolescência. E, para encerrar, você elaborou uma linha do tempo com o objetivo de identificar mudanças em alguns hábitos da infância e adolescência ao longo das gerações.

Tabela 49 - Em que bimestre(s) foram realizadas as atividades das quais você mais gostou?

Categorias	%	N=31
3° e 4°	38,7	12
3°	16,2	5
1°	12,9	4
1° e 3°	12,9	4
Todos	9,7	3
2°	3,2	1
4°	3,2	1
2, 3° e 4°	3,2	1
Total	100,0	31

38,7% dos participantes mencionaram o 3° e 4° bimestres como aqueles em que foram realizadas as atividades das quais mais gostaram. Embora 90,3% (cf. tabela 50) afirmem ter gostado destas atividades por que eram interessantes, acreditamos também que a opção se deva à proximidade da aplicação deste questionário com o término desses bimestres citados, por isso os participantes tinham uma lembrança mais clara sobre os conteúdos trabalhados.

Tabela 50 - Por que gostou destas atividades?

Categorias	%	N=31
Porque eram interessantes	90,3	28
Porque eram fáceis	6,5	2
Porque eram desafiadoras	3,2	1
Total	100,0	31

Tabela 51 - Você tem tido oportunidades de usar o inglês fora da sala de aula?

Categorias	%	N=31
Sim	80,6	25
Não	19,4	6
Total	100,0	31

80,6% (cf. tabela 51) dos alunos pesquisados afirmam ter tido oportunidades de utilizar o inglês em contextos que não apenas o da sala de aula. Destes, 15,8% dizem ter contato com a língua por meio da Internet, outros 15,8% mencionaram os filmes, 28,9% (tabela 51 A) disseram ter contato com LE por meio da leitura de revistas, jornais e legendas de filmes, dado que consideramos pouco confiável tendo em vista as leituras mencionadas em outro questionário (tabela 22), em que as revistas em quadrinhos (em português) eram a maioria.

A música aparece como o meio pelo qual os participantes (31,6%, cf. tabela 51 A) têm mais contato com o inglês. Este sim nos parece um dado mais confiável, levando-se em conta o interesse dos adolescentes pela música.

Tabela 51 A- Você tem tido oportunidades de usar o inglês fora da sala de aula? Sim. Em que situações?

Categorias*	%	N=31
Músicas	31,6	12
Leitura (de revistas, jornais, legendas de filmes)	28,9	11
Internet	15,8	6
Filmes em inglês	15,8	6
Outras	7,9	3
Total	100,0	38

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

Outra questão cujos resultados estão apresentados na tabela 52 relacionava-se aos gêneros trabalhados durante o ano. Relembramos aos alunos os gêneros textuais estudados como segue:

- texto informativo descritivo sobre datas comemorativas
- formulário na Internet
- carta de apresentação para um amigo por correspondência
- gráfico de barras
- cardápio
- tabela nutricional e lista de ingredientes de produtos alimentícios
- artigo de revista
- questionário

Tabela 52 - Você acredita que aprender inglês por meio dos diferentes gêneros textuais tornou-se:

Categorias*	%	N=31
Mais interessante	48,5	16
Mais significativo	30,3	10
Sem sentido	12,1	4
Mais fácil	9,1	3
Mais chato	0,0	0
Mais difícil	0,0	0
Outros	0,0	0
Total	100,0	33

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

A maioria dos sujeitos desta pesquisa considerou que o aprendizado de LE com foco nos diferentes gêneros textuais tornou-se mais interessante (48,5%, conforme tabela 52) e mais significativo (30,3%), embora ainda tenhamos uma situação diversa da preconizada pelos vários teóricos que defendem o uso dos gêneros em situações comunicativas reais.

Na escola, afirmam Schneuwly e Dolz (1999, p. 7)

O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.

Ficamos, portanto, ainda no campo do ensaio, do faz-de-conta, pelas próprias condições de organização e até materiais da instituição.

Mesmo com os problemas existentes estes resultados são indicativos do interesse despertado pela nova proposta curricular.

Tabela 53 - O que você acredita que conseguiu aprender nas aulas de inglês?

Categorias	%	N=31
Vocabulário	19,8	20
Trabalhar em grupo	19,8	20
Tradução de texto	15,9	16
Reconhecer diferentes tipos de texto	10,9	11
Ler textos em inglês	9,9	10
Escrever textos em inglês	7,9	8
Informações sobre diferentes culturas	7,9	8
Gramática	6,9	7
Outro(s)	1,0	1
Total	100,0	101

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

Foi interessante perceber como a tradução de textos é ainda uma prática bastante presente no imaginário destes alunos, embora não tenha sido o foco de ensino neste ano. Como todas as tarefas propostas são apresentadas em inglês, acreditamos que os alunos sentiram a necessidade de traduzir, no sentido de decodificar todas as informações, para que fossem capazes de realizar as atividades propostas.

19,8% dos participantes (cf. tabela 53) afirmaram que aprenderam mais vocabulário, o que não quer dizer que internalizaram e tenham condições de fazer uso deste vocabulário. A mesma porcentagem de alunos pesquisados acredita que conseguiu aprender a trabalhar em grupo, entretanto foram observadas algumas dificuldades que estes alunos encontram para

dividir as tarefas e para compartilhar informações, além dos problemas de relacionamento pessoal que surgem a todo instante durante as aulas.

Tabela 54 - O que você aprendeu em inglês que vai poder ajudá-lo em outras matérias?

Categorias*	%	N=31
Tradução de texto	77,4	24
Vocabulário e gramática	9,7	3
Não sabe	3,2	1
Não vai ajudar	3,2	1
Trabalhar em grupo	3,2	1
Escrever e compreender melhor os textos	3,2	1
Total	100,0	31

*O aluno poderia citar mais de uma categoria.

Novamente a tradução de texto aparece como algo que aprenderam, segundo suas opiniões e que os ajudará em outras disciplinas, embora não consigamos compreender de que forma isso se daria.

Tabela 55 - O que você gostaria de ter aprendido nas aulas de inglês?

Categorias*	%	N=31
Falar inglês	40,0	18
Mais tradução de textos	15,6	7
Escrever	11,1	5
Ler	8,9	4
Vocabulário	6,7	3
Música	4,4	2
Pronúncia	2,2	1
Numerais	2,2	1
Cor/animais	2,2	1
Diferentes tipos de textos	2,2	1
Tudo	2,2	1
Não sabe	2,2	1
Nada	2,2	1
Total	100,0	45

*O aluno poderia escolher mais de uma categoria.

Utilizar a língua inglesa na modalidade oral surge como a habilidade da preferência dos alunos pesquisados (40,0%) de acordo com a tabela acima. 15,6% afirmam que gostariam de ter aprendido mais tradução de texto, embora no ano de 2008, não tenhamos trabalhado

com a tradução nos mesmos moldes dos anos anteriores, em que o aluno recebia um texto qualquer em LE e o vertia para a língua materna. Não fica claro para nós se o aluno percebeu esta mudança na abordagem da leitura, em que mais vale fazer uso de estratégias como a identificação de cognatos, apoiar-se em recursos não linguísticos como ilustrações, mapas, gráficos e outros para que se dê a compreensão, ao menos geral do texto.

Tabela 56 - Você conseguiu elaborar seu *portfólio*, contendo as produções mais importantes e as avaliações realizadas durante 2008?

Categorias	%	N=31
Sim	80,0	24
Não	20,0	6
Total	100,0	30

Dos 20% (cf. tabela 56) que disseram não ter elaborado o portfólio, alguns justificaram que haviam jogado fora, outros que haviam perdido suas produções escritas. Acreditamos que o número de alunos que integram este grupo é bem maior, pois embora 80% dos participantes tenham afirmado que conseguiram montar um portfólio, apenas 13 alunos nos entregaram o material para análise.

Talvez pelo fato de ser uma prática bastante recente, a elaboração de um portfólio não foi ainda entendida pelos alunos como um elemento importante de avaliação do seu percurso no processo de ensino-aprendizagem. Em alguns casos de alunos que perderam os materiais, isso pode indicar descaso não apenas pela disciplina de LE mas pelos conteúdos escolares de um modo geral.

Apresentamos um espaço para que os alunos pesquisados pudessem exprimir suas considerações finais quanto às aulas de inglês de 2008 com a seguinte questão:

Você gostaria de dizer mais alguma coisa em relação às aulas de inglês deste ano?

Alguns alunos manifestaram agradecimentos e elogios a esta professora-pesquisadora e obtivemos também algumas respostas curiosas pelo uso sofrível da língua portuguesa e pelo baixo calão do vocabulário dispensado a essa questão.

3.8 Práticas avaliativas

Os *Cadernos do Professor*, que configuram para Sacristán (2000) “o currículo apresentado aos professores”, trazem como sugestão de avaliação **somativa** uma prova formal, individual e escrita. Outro tipo de avaliação sugerida é a **processual**, em que o desempenho e a participação do aluno, durante as aulas, são levados em conta.

Além desses, outro procedimento avaliativo que foi apresentado aos professores é a tabela (*can-do-chart*), denominada auto-avaliação, em que o aluno deve marcar as habilidades e competências que já domina, as que ainda não domina e aquelas para as quais ainda precisa de ajuda para executar. Trata-se de um momento em que o aluno é levado a refletir sobre as aquisições que tem feito durante cada bimestre do ano letivo e sobre as habilidades que ainda precisa desenvolver. Este é um outro tipo de avaliação denominada **formativa**.

Esta visão aproxima-se da forma idealizada na proposta curricular de 1988 que já preconizava que a avaliação deveria ser resultado da auto-avaliação, da avaliação do professor e dos pares.

Segundo Kern (2000, p. 272), língua e letramento são multifacetados e assim devem ser os processos avaliativos. Para traçar um perfil das habilidades do aluno, o professor precisa, de acordo com este autor, dispor de variados índices de desempenho para que possa analisar e interpretar o processo de ensino-aprendizagem. As três perspectivas de avaliação (somativa, processual e formativa) estão, portanto, de acordo com as ideias de Kern.

Ao utilizar a avaliação **processual** o professor avalia o aluno por meio, principalmente, da observação durante a realização das atividades em sala de aula.

Para garantir a viabilidade desse meio avaliativo, é sugerida a criação de um sistema de registros das observações feitas. Sacristán (2000) fala das diversas atribuições do professor e das diferentes tarefas que deve realizar além de ministrar as aulas. Tal sistema de registros seria mais uma entre as muitas funções que o professor já exerce, mesmo em sala de aula.

Nesse primeiro ano de implementação da nova proposta curricular, essa prática avaliativa não se mostrou viável pelo grande número de alunos por classe e pelo grande número de classes que o professor de LE precisa ter para constituir sua jornada de trabalho, aspecto também mencionado pelos elaboradores da proposta. Além disso, as atividades aplicadas nesse ano de 2008 constituíam-se em novidade para os alunos que demandaram bastante atenção e auxílio da professora-pesquisadora, não favorecendo a criação de um sistema de registros, como foi proposto.

A avaliação **formativa**, para LE, segundo a proposta curricular, constitui-se das produções textuais dos alunos previstas para cada final de bimestre e das tabelas de auto-avaliação, denominadas *can-do-chart*, em que o aluno deve indicar as competências e habilidades que acredita ter desenvolvido durante cada um dos bimestres. Trata-se de uma novidade dentro do processo avaliativo, em que o aluno é levado a refletir sobre sua aprendizagem. As auto-avaliações do 1º e do 2º bimestres serão analisados neste item.

As produções escritas e as auto-avaliações deveriam, segundo sugestão dos elaboradores da proposta curricular, ser organizados em “um tipo de *portfólio*”, que seria uma pasta ou caderno para arquivar as produções mais importantes. Kern (2000, p. 294) ainda propõe que sejam incluídos os rascunhos das produções escritas, entretanto, os poucos alunos que se propuseram a organizar o portfólio mostraram-se bastante resistentes a acrescentar seus rascunhos. Em geral, os alunos pesquisados tendem a descartar os trabalhos em que aparecem correções feitas a caneta pela professora-pesquisadora. Além disso, muitos demonstram não gostar do uso desse instrumento (caneta) para correções de seus trabalhos. Quando as interferências são assinaladas a lápis, estes alunos costumam apagar e reescrever o trecho corrigido com sua própria caligrafia, talvez numa tentativa de ocultar suas dificuldades. Para eles parece ter valor apenas o texto acabado, que não é percebido como um processo que vai se desenvolvendo, sendo revisado e reeditado.

A avaliação por meio do portfólio tem, segundo Kern (2000, p. 294), como primeiro objetivo avaliar as práticas de ensino e aprendizagem baseadas no uso real da língua. Trata-se de um processo dinâmico em que o aluno coleta suas produções e reflete sobre elas e que vai além, portanto, da avaliação do desempenho linguístico, pois envolve as dimensões cognitivas, sociais e motivacionais.

Entretanto é um instrumento de avaliação para o qual o professor precisa de treino, afirma Kern e que, além disso, demanda tempo para aplicação enquanto prática avaliativa.

Para esse início de trabalho com a nova proposta curricular, o portfólio apresentou-se apenas como meio de organizar e manter os trabalhos mais relevantes produzidos pelos alunos durante o ano letivo, por meio do qual o aluno poderia ter uma visão dos avanços que obteve no decorrer dos bimestres. O portfólio, nesse sentido, parece ter ainda um alcance bastante limitado como meio de avaliação.

Dentre os alunos pesquisados, poucos conseguiram coletar e organizar suas produções conforme as orientações recebidas. Como os alunos estavam acostumados, até esse momento, a realizar atividades que parecem esgotar suas finalidades em si mesmas, eles podem não ver a necessidade de guardar esse material. Também não é comum entre os alunos o hábito de

refletir sobre os progressos realizados durante o ano. Retomar esse portfólio, ao final do período letivo e fazer uma reflexão sobre as dificuldades e avanços na aprendizagem parece ser um hábito a ser adquirido por esses alunos com a ajuda do professor.

O *Caderno do Professor* apresenta também uma avaliação individual, constituída por cinco questões referentes ao conteúdo estudado durante o bimestre. Essa prática faz parte de outra perspectiva de avaliação do aluno, denominada avaliação somativa que até esse momento, tem sido, ao menos no contexto de ensino de LE em que atua a professora-pesquisadora, a prática avaliativa mais utilizada pela sua objetividade e facilidade de aplicação.

No que diz respeito à auto-avaliação, o *Caderno do Professor* referente ao primeiro bimestre de 2008 propõe ao aluno uma reflexão sobre sua aprendizagem por meio de três questões abertas, apresentadas a seguir.

- 1- O que estudei este bimestre?
- 2- O que eu consegui fazer?
- 3- Quais foram as minhas dificuldades?

Apresentamos, a seguir, uma breve análise das dificuldades identificadas pelos alunos, seguidas de algumas transcrições das respostas dos alunos referentes apenas à questão 3. Seleccionamos esta questão como forma de demonstrar, além das dificuldades relacionadas ao inglês, os problemas que a maioria dos alunos pesquisados apresenta no uso da língua materna.

Foram utilizadas as iniciais dos nomes dos alunos que responderam a esta auto-avaliação.

Muitos apontaram problemas com o **vocabulário**, confirmando nossa constatação anterior de que esses alunos não possuíam repertório lexical, dificultando muito a compreensão das atividades. Seguem exemplos de depoimentos sobre essa dificuldade:

L. H. – R= eu não cosegui os vocabulary não consigo entende muintas coisas não consigo os ezersícios etc.Pergunta e resposta. não concico entender as letras.

V.C – Não sei todas as palavras e só!

A identificação de **verbos regulares e irregulares** também apresentou muitos problemas para os alunos:

D.T.[...] saber qual verbo é regular e qual é inregular e entender alguns verbos que a professora esprica na losa.

C. – Eu consegui fazer a maioria das coisas, entendi mais ou menos tudo. Mas o que eu tenho mais dificuldade e dos verbos irregulares são difíceis de guardar na cabeça, e o que eu tive mais problema.

H. O verbo regular eu não consegui memorisar porque eu achei muito dificio.

Muitos afirmaram **conversar muito** durante as aulas, mas tinham consciência de que precisariam prestar mais atenção às explicações da professora para obterem melhores resultados:

C.C. Mas o que adianta os professores se esforçarem o máximo possível para ajudar os alunos, mas os alunos não colaboram com os professores.

Os alunos só querem saber de ficar conversando na sala de aula do que fazer as atividades.

B.S. [...] foi prestar mais atenção na aula fazer as coisas dentro de aula não [...]

Tirar duvida com o meu professor e participar mais da aula para aprender as materias com o professor.

Apesar de alguns alunos terem consciência da **indisciplina** durante a aula, afirmaram *gostar* das aulas e da professora:

G. - As aulas de Inglês são muito legais a Profa.B. e muito legal gosto muito dela. Ela e gente boa

O **medo dos comentários** dos amigos impediu muitos de fazerem perguntas sobre as dúvidas que tinham:

H. - As vezes eu tenho um pouco de dificuldade não falo porque tenho medo dos meus amigos ficarem me zuando da minha cara as vezes, eu entendo bastante..

R. O. – As minhas dificuldades foram muitas na hora da explicação eu não consigo entender algumas coisas e tenho vergonha de perguntar.

Muitos apontaram dificuldades no **entendimento do texto**, que se justifica não só pela falta de vocabulário bem como pelo quase total desconhecimento das estruturas gramaticais da língua inglesa.

M. E. – Mas o texto depois procurar a resposta eu achei meio difícil mais eu consegui fazer.

C. C. – [...] também tive dificuldades na hora de fazer os exercícios dos textos que falam sobre as datas comemorativas de outros países.

Outros admitiram achar difícil procurar palavras no **dicionário**, o que é compreensível pelas informações obtidas anteriormente sobre a falta de hábito de usar esse importante instrumento:

J. - Eu tenho dificuldade em procurar no dicionário, mas é só um pouco é difícil para mim achar mas eu acho, mas você professora ensina muito bem eu consigo entender sempre, Eu adoro inglês.

N. C. – Não sei procurar no dicionário de passar alguns textos em português.

As **faltas** prejudicam bastante a aprendizagem e na escola pesquisada a sexta-feira, dia das aulas de inglês, é o dia da semana em que os alunos mais faltam.

M.C. – As minhas dificuldades foram aprender algumas coisas porque eu falto muito de sexta-feira, mas quando eu venho eu fasso tudo e me esforço para aprender.

Apresentadas algumas dificuldades identificadas pelos alunos no primeiro bimestre por meio das questões abertas, passamos a apresentar os dados de uma auto-avaliação mais fechada, por meio de uma tabela aplicada no segundo bimestre que será apresentada a seguir.

Competências e habilidades	Consigo	Consigo, mas com ajuda	Ainda não consigo
1. identificar características de um formulário na internet, de uma carta pessoal e de um gráfico de barras			
2. preencher um formulário com dados pessoais			
3. localizar informações específicas em um texto			
4. identificar palavras-chave em um texto			
5. localizar alguns países em um mapa			
6. interpretar os dados de um gráfico			
7. descrever o que eu costumo ou gosto de fazer nas horas de lazer			
8. escrever sobre assuntos como: minha família, onde moro, meus interesses, etc.			
9. organizar e selecionar informações para escrever uma carta pessoal			
10. usar conectivos (<i>and, but, so</i>) para organizar idéias			
11. sugerir correções nos textos dos meus colegas			
12. analisar as correções sugeridas pelos meus colegas sobre o meu texto			
13. escrever uma carta pessoal para me apresentar para um amigo por correspondência			

Fonte: Tabela retirada do Caderno do Professor do 2º bimestre de 2008

Passamos a analisar as respostas dos alunos referentes às competências e habilidades avaliadas por meio desta tabela.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas em LEM são desdobramentos daquelas já preconizadas pelos PCN do Ensino Médio (2000) e daquelas que constam do referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM (BRASIL, 2005).

A leitura é considerada no contexto das competências previstas para o ENEM como a arquivcompetência e resume os pressupostos da área de Linguagem e Códigos, na qual se insere o ensino de LEM.

Por essa razão observa-se um ensino de LE mais geral, voltado para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, num sentido mais amplo, que não contempla apenas os aspectos linguísticos como se pode observar nas tabelas a seguir.

Tabela 57 - Identificar características de um formulário na Internet, de uma carta pessoal e de um gráfico de barras

Categorias	%	N=36
Consigo, mas com ajuda	50,0	18
Consigo	44,0	16
Ainda não consigo	6,0	2
Total	100,0	36

Há, conforme se pode verificar em todas as auto-avaliações (2º, 3º, e 4º bimestres), a preocupação com a identificação das características dos gêneros textuais. 50% dos alunos no segundo bimestre, conforme tabela 57 afirmam conseguir identificar as características dos gêneros estudados, mas ainda necessitam de ajuda para isso e 44% acreditam que conseguem fazê-lo sem ajuda.

Segundo Moço (2009) em artigo publicado na edição de agosto de 2009 da *Revista Nova Escola*²³, “explorar apenas as características de cada gênero não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta”. É preciso trabalhar com os gêneros no interior das práticas de leitura e escrita e saber a razão pela qual vai escrever determinado texto e quem irá recebê-lo. Nesse aspecto, observa-se ainda na escola um entrave. Os textos escritos em sala de aula têm como leitor-alvo apenas o professor. A grande dificuldade é inserir o ensino de leitura e escrita dos gêneros em práticas sociais reais e significativas para o aluno.

²³ Em 2009, os professores da rede pública estadual receberam gratuitamente as edições desta publicação, que enfatizaram o trabalho com produção de textos e com os gêneros textuais.

Quando indagados sobre a capacidade de preencher um formulário, as respostas obtidas são apresentadas na tabela 58:

Tabela 58 - Preencher um formulário com dados pessoais

Categorias	%	N=36
Consigo	75,0	27
Consigo, mas com ajuda	25,0	9
Ainda não consigo	0	0
Total	100,0	36

A tabela 58 demonstra que 75% dos participantes afirmaram conseguir preencher um formulário com dados pessoais, entretanto, acreditamos que muitos pensaram num formulário escrito em língua portuguesa, pois ainda não dominam o vocabulário necessário para compreender qual informação está sendo requerida num formulário em inglês e, portanto, muitos não poderiam fazê-lo sem ajuda.

Os dados referentes à habilidade localizar informações num texto encontram-se na tabela a seguir:

Tabela 59 - Localizar informações específicas em um texto

Categorias	%	N=36
Consigo, mas com ajuda	58,0	21
Consigo	34,0	12
Ainda não consigo	8,0	3
Total	100,0	36

Tabela 60 - Identificar palavras-chave em um texto

Categorias	%	N=36
Consigo, mas com ajuda	58,0	21
Consigo	28,0	10
Ainda não consigo	14,0	5
Total	100,0	36

Localizar informações específicas e identificar palavras-chave em um texto são habilidades que os alunos pesquisados ainda não desenvolveram plenamente e 58% dos participantes necessitam de ajuda para tanto, conforme as tabelas 59 e 60. Kern (2000, p. 272) afirma que é importante não apenas verificar o que o aluno consegue fazer por si mesmo, mas também o que consegue com o auxílio de outros pares ou do professor, o que está relacionado

com a perspectiva de Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal. Para Oliveira (1997), ao observar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o desenvolvimento real (capacidade de resolver problemas sozinho) e o desenvolvimento proximal (capacidade de resolver problemas com ajuda de outros), o professor pode orientar o aprendizado para adiantar o desenvolvimento potencial do aluno, tornando-o real.

Vejamos mais duas habilidades avaliadas:

Tabela 61 - Localizar alguns países em um mapa

Categorias	%	N=36
Consigo	72,0	26
Consigo, mas com ajuda	25,0	9
Ainda não consigo	3,0	1
Total	100,0	36

Tabela 62 - Interpretar os dados de um gráfico

Categorias	%	N=36
Consigo, mas com ajuda	67,0	24
Consigo	31,0	11
Ainda não consigo	3,0	1
Total	100,0	36

72% afirmam que conseguem localizar países em um mapa, conforme tabela 61. Quando se trata de interpretar gráficos, que é um tipo de texto que não depende tanto de recursos linguísticos, 67% dos alunos pesquisados afirmam precisar de ajuda.

Tabela 63 - Descrever o que eu costumo ou gosto de fazer nas horas de lazer

Categorias	%	N=36
Consigo	86,0	31
Consigo, mas com ajuda	11,0	4
Ainda não consigo	3,0	1
Total	100,0	36

Tabela 64 - Escrever sobre assuntos como: minha família, onde moro, meus interesses, etc.

Categorias	%	N=36
Consigo	92,0	33
Consigo, mas com ajuda	8,0	3
Ainda não consigo	0	0
Total	100,0	36

Verifica-se, pela tabela 63, uma porcentagem bastante considerável de alunos que acreditam ser capazes de descrever o que costumam ou gostam de fazer nas horas de lazer (86%) e na tabela 64 quase a totalidade (92%) dos participantes afirmam que conseguem escrever sobre assuntos como: minha família, onde moro, meus interesses. Novamente acreditamos que os alunos, ao responder essa questão, esqueceram-se de que se trata de um contexto de LE e não de língua materna. Mesmo em língua portuguesa, acreditamos que essas habilidades ainda não se desenvolveram plenamente.

Quanto a organizar e selecionar informações para escrever uma carta pessoal (cf tabela 65), a maior dificuldade dos alunos pesquisados foi resgatar o material produzido ao longo do bimestre que os auxiliaria na produção final do texto por esses alunos que o perderam ou não conseguiram localizá-lo.

Tabela 65 - Organizar e selecionar informações para escrever uma carta pessoal

Categorias	%	N=36
Consigo, mas com ajuda	50,0	18
Consigo	44,0	16
Ainda não consigo	6,0	2
Total	100,0	36

Resgatar informações já prontas para utilizar na elaboração de textos é uma novidade para os alunos participantes da pesquisa. Mesmo quando dispõem dessas informações, não conseguem utilizá-las. Acreditamos que ainda não internalizaram o texto como um processo que vai sendo desenvolvido a partir de outros textos ou de outras informações disponíveis.

A tabela 66 refere-se ao conhecimento linguístico dos participantes.

Tabela 66 - Usar conectivos (*and, but, so*) para organizar ideias

Categorias	%	N=36
Consigo, mas com ajuda	61,0	22
Consigo	22,0	8
Ainda não consigo	17,0	6
Total	100,0	36

61% afirmam conseguir usar os conectivos, mas com ajuda. Pelo conhecimento que temos das produções textuais desses alunos em língua portuguesa, sabemos que eles não conseguem utilizar tais conectivos sequer em língua materna. O **mas**, por exemplo, (*but*, em inglês) não se diferencia de **mais** para muitos desses alunos pesquisados. Portanto, é provável que não saibam também como utilizar tais recursos em língua inglesa.

Quanto à habilidade de correção dos textos, os participantes manifestaram-se da seguinte forma:

Tabela 67 - Sugerir correções nos textos dos meus colegas

Categorias	%	N=36
Consigo	61,0	22
Consigo, mas com ajuda	25,0	9
Ainda não consigo	14,0	5
Total	100,0	36

Tabela 68 - Analisar as correções sugeridas pelos meus colegas sobre o meu texto

Categorias	%	N=36
Consigo	50,0	18
Consigo, mas com ajuda	39,0	14
Ainda não consigo	11,0	4
Total	100,0	36

A prática cotidiana com os participantes tem nos mostrado que eles não estão predispostos a corrigir seus próprios textos, tampouco poderiam fazê-lo em textos alheios, talvez por falta de motivação para tal ou mesmo de conhecimento. Acreditamos que a porcentagem de 61% dos participantes (cf. tabela 67) que acreditam que são capazes de sugerir correções nos textos dos colegas seja consideravelmente menor. O mesmo ocorre com a habilidade da tabela 68: analisar as correções sugeridas pelos meus colegas sobre o meu texto.

Poucos estão dispostos a compartilhar seus textos com colegas por motivos afetivos como o medo de serem criticados. Outros não dão credibilidade ao conhecimento que os pares possam ter.

No caso de haver estas correções pelos pares, acreditamos que analisar tais correções seria possível, mas com ajuda, talvez desses mesmos colegas.

Apresentamos a última habilidade avaliada.

Tabela 69 - Escrever uma carta pessoal para me apresentar para um amigo por correspondência

Categorias	%	N=36
Consigo	78,0	28
Consigo, mas com ajuda	17,0	6
Ainda não consigo	5,0	2
Total	100,0	36

78%, conforme a tabela 69, afirmam ser capazes de escrever uma carta pessoal para apresentar-se a um amigo por correspondência. Talvez pudessem fazê-lo em língua materna, o que se daria de forma sofrível pela falta de domínio do idioma, como já pudemos constatar pelas respostas elaboradas às questões da auto-avaliação do primeiro bimestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2008, com base nos números do SARESP, apresentou uma nova proposta curricular, para os vários conteúdos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, inclusive para língua inglesa, tendo em vista elevar os níveis de letramento dos alunos egressos das escolas públicas, uma vez que estes alunos não apresentavam um domínio satisfatório das habilidades de leitura e escrita e tampouco das habilidades relacionadas ao cálculo matemático.

Diante desta nova realidade educacional, propusemo-nos a acompanhar o primeiro ano da implantação desta proposta pedagógica numa classe de 7ª série de uma escola da rede pública de ensino. Esta pesquisa teve como foco o estudo das mudanças propostas para o ensino de língua estrangeira (inglês) que deixa de se pautar unicamente pela abordagem comunicativa, vigente até este momento e passa a contemplar o desenvolvimento dos letramentos múltiplos.

É importante lembrar que Kern (2000), autor que ofereceu grande parte dos fundamentos da nova proposta, considera que a abordagem comunicativa e os letramentos múltiplos não são incompatíveis, embora admita a dificuldade de conciliação das duas vertentes.

Nesse primeiro ano de implantação, alguns pontos merecem destaque. Dentre as dificuldades observadas na prática de sala de aula, o tempo previsto pelos elaboradores da proposta revelou-se, muitas vezes, insuficiente para a finalização das tarefas. A falta de conhecimentos prévios dos alunos participantes sobre a língua em estudo apresentou-se como um dos principais entraves para o desenvolvimento das atividades propostas.

A indisciplina na sala de aula e a desorganização pessoal dos alunos são aspectos que também precisam ser apontados. O professor perde muito do tempo que poderia ser investido em aula para apaziguar desentendimentos entre colegas, para pedir que alunos parem de conversar sobre outros assuntos, que se sentem de forma adequada e muitas vezes, ao chamar atenção de alunos, o professor é levado a lidar com uma situação de desrespeito de alguns que não admitem ser repreendidos.

Sacristán (2000) fala de outros aspectos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e de outras atribuições que não as de sala de aula (atribuições administrativas, por exemplo). Tais atribuições reduzem ainda mais o tempo que poderia ser dedicado às questões inerentes ao ensino da disciplina.

Além de contar com uma série de atribuições que não apenas as relacionadas ao preparo das aulas propriamente ditas, o professor, atualmente, precisa tornar-se competente

para gerenciar as relações que se estabelecem na sala de aula e, às vezes, na escola, para que possa, enfim, ministrar suas aulas.

Não foram raras as situações em que vários alunos deixaram de trazer para sala o material da aula anterior, como o caderno e fotocópias das atividades, dificultando o andamento de cada aula, atrasando a finalização e demandando mais tempo do que seria necessário para a conclusão das tarefas.

Embora sejam apresentadas, no final de cada *Caderno do Professor*, sugestões de recursos como filmes, *sites* e músicas para ampliar a perspectiva de compreensão do tema trabalhado durante cada bimestre, neste primeiro ano, observamos uma falta de flexibilidade no cronograma para inserção de atividades diferenciadas e mais motivadoras.

Outra dificuldade que merece ser considerada refere-se à concretização na prática da integração das quatro habilidades básicas (*speaking, listening, reading, writing*) bem como do aspecto cultural, proposta por Kern (2000). Embora a ênfase desta nova proposta curricular se dê sobre o desenvolvimento da leitura e escrita, concordamos com Kern que tratá-las como habilidades independentes uma das outras tem conduzido a objetivos limitados.

Acreditamos também que esse tratamento compartimentado no ensino de inglês, preterindo algumas habilidades em favor de outras, tem contribuído para desmotivar os alunos que, como pudemos constatar pelos questionários aplicados, revelaram preferência pelo desenvolvimento da habilidade oral.

Na proposição e realização das atividades em sala de aula essa integração das habilidades básicas revelou-se particularmente difícil em razão do reduzido número de aulas semanais e do grande número de alunos por sala. Embora se preconize que o número de alunos não seja exatamente um problema, defendemos que este é um fator importante quando se trata de ensino de línguas com todas as suas especificidades.

Outro aspecto relevante no ensino de línguas refere-se ao espaço físico. É preciso apontar a inadequação das salas de aula tradicionais para a realização das atividades de *speaking* e de *listening*, inviabilizadas pelos ruídos externos e internos, pela falta de recursos audiovisuais apropriados e pelas várias interferências dentre as quais podemos citar as interrupções, a impaciência com os colegas de classe, a indisciplina, o desinteresse e a falta de motivação.

Na impossibilidade de trabalhar habilidades de *listening* e *speaking*, resta aos professores a tarefa de trabalhar com as habilidades de escrita e leitura priorizadas nesta nova proposta curricular e também já apontadas como principais pelos próprios PCN.

No primeiro ano da implementação da proposta curricular, foi necessário recorrer ao uso de fotocópias das atividades do *Caderno do Professor*, pois não foram enviados cadernos

para o aluno. Além disso, houve atraso no envio às escolas do *Caderno do Professor* referente a cada um dos bimestres, o que também viabilizou apenas o cumprimento parcial do cronograma.

É preciso apontar também algumas dificuldades sentidas pelos professores para desenvolver as atividades propostas, alertando para a necessidade dos propositores de novas abordagens preocuparem-se mais com a orientação do professor, garantindo uma eficácia maior no processo de ensino-aprendizagem.

Embora tenha sido necessário enfrentar muitas dificuldades no momento de aplicar as atividades propostas, várias delas mostraram-se bastante motivadoras conforme demonstram os questionários aplicados e levaram a maioria dos alunos a se empenharem na execução das tarefas.

Com esta nova perspectiva pode-se perceber um avanço na proposição do ensino de LE para as escolas públicas estaduais, entretanto ainda não há evidências suficientes de que o trabalho com os gêneros textuais no ensino de língua inglesa venha contribuir para a promoção das competências de leitura e escrita e, conseqüentemente, amplie o nível de letramento dos alunos seja em língua estrangeira ou na língua materna.

Certamente serão necessárias mais pesquisas nos próximos anos sobre os resultados obtidos com essa nova proposta de ensino de inglês para que se possa verificar em que medida esta nova abordagem é capaz de contribuir para o letramento dos alunos, pois mudanças em educação não podem ser observadas no curto espaço de um ano escolar.

Acreditamos que esta pesquisa, que procurou não apenas analisar os pressupostos teóricos da nova proposta de ensino de inglês, mas, principalmente, os impactos provocados nos alunos e professores no primeiro ano de sua implementação, tenha trazido uma contribuição relevante não só para a linha de pesquisa sobre Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas como para a área de Educação Escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. *Linguística Aplicada – ensino de línguas e comunicação*. 2 ed. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs). São Paulo: Cortez. 2006a.
- _____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs). 2ª. ed. São Paulo: Cortez. 2006b.
- _____. *Escrita, Gênero e interação social*. HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs). São Paulo: Cortez. 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. *A teoria da atribuição de causalidade contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea, 2004.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, 3 ed., RJ: Vozes, 2001. p. 9-31.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf acesso em: Nov./2009.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. acesso em: Nov./2009.
- _____. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) *Fundamentação Teórico-metodológica*. Inep. Brasília: 2005. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9330753A-7FCB-43EC-B99F-2FB657407BE7%7D_ENEM_para%20uma%20discuss%C3%A3o%20te%C3%B3rica.pdf. acesso em: Jan./2010.
- _____. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Documento Básico*. Brasília: 2002. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE57A3D8A-B535-470E-AD0C-1089028BA212%7D_documento_basico_enem_2002_353.pdf. Acesso em Jan/2010.

- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. *Language and communication*. London: Longman, 1983, p. 2-27.
- CARO, F. G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: GOLDEBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Org.) *Avaliações de programas educacionais: Vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p.10-14.
- COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- DEWEY, J. *Vida e Educação*. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos. 1954.
- DÖRNYEI, Z. Motivation & Motivation theories. In: M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. p. 425-435. London: Routledge. 2000.
Disponível em:
http://www.nottingham.ac.uk/english/lookup/lookup_az.php?id=NjA0Mjcz&page_var=personal> Acesso em 12/04/2008.
- DUARTE, N. *Vygotsky e o aprender a aprender*. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- ELLIOT, A. J. *A Linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- ELLIS, R. *Second Language Aquisition*. Oxford University Press: 1997.
- FITA. E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA. E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 7ª ed., 2006.
- GARDNER, R. C. *Language learning motivation: the student, the teacher and the researcher*. Texas: Foreign Language Education Conference. 2001. Disponível em:http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/cf/aa.pdf> Acesso em 30/05/2007.
- GATTOLIN, S. R.B. TPR e ensino de vocabulário em língua estrangeira. In: SIGNORI, M. B. D.; GATTOLIN, S. R.B.; MIOTELLO, V. (orgs.) *Década – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 229-264.
- GIL. A. C. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 5ª. ed., São Paulo: Atlas, 2007.
- GUIMARÃES, S.E.R., BORUCHOVITCH, E. *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), p. 143-150.
- GUIMARÃES. S. E.R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª. ed., 2001.
- GUIMARÃES, A.M.G. et al. *Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

HÖFLING, C. *Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

KAWACHI, C. J. *A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.

KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T.D. *Second language acquisition theory: the natural approach*. New Jersey: Prentice Hall, 1983.

LIEURY, A. E FENOUILLET, F. *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Loyola, 2000.

LITTLEWOOD. W.T. *A communicative approach to language-teaching methodology*. Trinity College - Dublin, 1983. Disponível em:

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/31/f6/42.pdf. acesso em: Jan/2010.

_____.Krashen and the captive learner. In: BARACH, R. M.; JAMES, C.V. (org). *Beyond the Monitor Model*. Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers, 1993, p. 197-205.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINI. M. L. *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 1999.

MOÇO, A. Gêneros, como usar. *Revista Nova Escola*. Agosto: 2009.

O CURRÍCULO NA ESCOLA. Apresentação de Maria Inês Fini. 2008, em vídeo. Disponível em: http://media.rededosaber.sp.gov.br/proposta_curricular/curriculo_escola.wmv. último acesso: 04 de janeiro de 2010.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico*. 4 ed. São Paulo: 1997.

OXFORD. R. L. *Language Learning Motivation: pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIONINI, M. C. R. (orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Uniderp, 2005 . p.127-140. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/como.htm>. acesso em: dez/2009.

PENNA, A. G. *Introdução à motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.) *Gêneros Textuais & Ensino*. 4 ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p 47-57.

PROPOSTA CURRICULAR – CADERNO DO PROFESSOR- LEM-INGLÊS – 1º. BIMESTRE, Apresentação de Lívia de Araújo D. Rodrigues. 2008, em vídeo. Disponível em: http://media.rededosaber.sp.gov.br/proposta_curricular/ingles.wmv. Último acesso: 04 de janeiro de 2010.

RICHARDS, J; PLATT, J.; WEBER, H. *Longman Dictionary of applied linguistics*. London: Longman, 1985.

RIVERS, W. M., Comprehension and production: the interactive duo. In: BARACH, R. M.; JAMES, C.V.(org). *Beyond the Monitor Model*. Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers, 1993, p.71-88.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira moderna: Inglês – 1º. Grau*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: caderno do gestor 1*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Caderno do Professor – LEM ensino fundamental 7ª série, 1º bimestre*, São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Caderno do Professor – LEM ensino fundamental, 7ª série, 2º bimestre*, São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Caderno do Professor – LEM ensino fundamental 7ª série, 3º bimestre*, São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Caderno do Professor – LEM ensino fundamental 7ª série, 4º bimestre*, São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Revista São Paulo faz escola*. ed. especial da proposta curricular. LEM-Inglês e História - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. 2008.

_____. *Jornal do aluno São Paulo faz escola*. ed. especial da proposta curricular. 7ª e 8ª série. 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, Mai/Jun/JulAgo, 1999. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf. Acesso em 22/09/2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHÜTZ, R. *Communicative Approach – Abordagem Comunicativa. English Made in Brazil* Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-comm.html>. 2 July 2007. Acesso em Dez/2009.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006b.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho, Campinas: Pontes, 2ª. ed., 2005.

APÊNDICE A

Carta de esclarecimento da pesquisa

Prezado(a) diretor(a),

Solicito o seu consentimento para aplicação do questionário anexo aos alunos de uma classe de 7ª série desta unidade escolar. Destacamos que os dados deste questionário serão utilizados na elaboração de uma dissertação de mestrado que terá por título: Analisando e implementando a nova proposta pedagógica estadual para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental.

A proposta deste estudo é avaliar em que medida a Nova Proposta Curricular é capaz de promover o desenvolvimento das competências leitora e escritora dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira da escola pública.

Os dados de identificação dos alunos ou de integrantes da equipe escolar que venham a fazer parte desta pesquisa serão mantidos em absoluto sigilo. A participação dos envolvidos na pesquisa não está sujeita a nenhum tipo de custo ou compensação financeira. A validade deste consentimento poderá cessar a qualquer momento, de acordo com o desejo desta direção, e os colaboradores desta pesquisa poderão deixar de participar deste estudo, sem prejuízo para nenhum dos sujeitos envolvidos.

Expressamos, desde já, nossos sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Elizabeth Aparecida Bernardino

APÊNDICE B

Carta aos pais e autorização

Caro Pai/Mãe/Responsável

Solicito, respeitosamente, a sua autorização para que seu (sua) filho(a) participe de uma pesquisa relacionada às aulas de inglês e a implantação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

A finalidade desta pesquisa é avaliar a eficácia das atividades sugeridas por esta Proposta Curricular e outras possíveis melhorias no ensino de inglês. A pesquisa envolverá questionários, análise das atividades escritas de seu (sua) filho(a), registros escritos do professor da sala e poderá também envolver registros em áudio (gravações das aulas e/ou entrevistas com alunos desta sala). O resultado desta pesquisa será um trabalho (dissertação) de Mestrado.

Seu(sua) filho(a) **não** será submetido(a) a nenhuma atividade diferente daquelas já previstas para as aulas de inglês. **Não será obrigado(a)**, de forma alguma, a cooperar com a pesquisa.

Caso expresse o desejo de colaborar com a pesquisa, a pesquisadora se compromete a **não** utilizar o nome de seu (sua) filho(a). Ao invés do nome, serão utilizados números, iniciais dos nomes ou outros códigos. O nome da escola também será preservado.

Seu filho(a) não será avaliado(a), testado(a), nem receberá nota pela participação na pesquisa. Também não serão recompensados materialmente sob nenhuma forma. Trata-se de uma participação voluntária, sem fins lucrativos.

Todo material coletado pela pesquisadora só será utilizado para fins da pesquisa. **Caso não queira que seu (sua) filho(a) participe da pesquisa, os registros dele(a) não serão utilizados.**

O senhor/senhora poderá solicitar à pesquisadora que mostre os registros de seu(sua) filho(a) que serão utilizados na pesquisa e poderá retirar sua autorização a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A direção desta escola permitiu a realização desta pesquisa a ser realizada com alunos desta série/classe.

A pesquisadora coloca-se à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento e se compromete a utilizar de forma responsável todas as informações obtidas.

Por favor, preencha o formulário em anexo e devolva à pesquisadora.

Agradeço a atenção e apoio.

Elizabete Aparecida Bernardino (responsável pela pesquisa)

Autorização (Anexo da Carta)

Autorizo meu(minha) filho(a) a participar da pesquisa conduzida pela professora Elizabete Aparecida Bernardino.

Entendo que a identidade de meu(minha) filho(a) será preservada e que, a qualquer momento poderei retirar esta autorização, sem nenhum prejuízo.

autorizo

não autorizo

Assinatura do pai/mãe/responsável: _____

Nome (pai/mãe/responsável) em letra de forma: _____

O senhor/senhora é: pai do(a) aluno(a)

mãe do(a) aluno(a)

outro parentesco. Qual? _____

Data: _____

APÊNDICE C**Questionário 1**

Data:

Nome:

Série:

1- Você acredita que está indo bem em inglês este ano?

- muito bem
- bem
- regular
- mal
- muito mal

2- Você acha importante para a sua vida estudar inglês?

- sim
- não

3- Você gosta de inglês?

- muito
- um pouco
- não gosto
- odeio

4- Você costuma estudar inglês em casa?

- sempre
- às vezes
- nunca estudo inglês em casa

5- Você acha que as atividades de inglês deste ano estão:

- muito interessantes
- interessantes
- chatas
- muito chatas

6- Você acha que as atividades propostas são:

- muito difíceis
- difíceis
- fáceis
- muito fáceis

7- Quando você tenta ler um texto em inglês, sem a ajuda do professor, quanto você acredita que consegue entender do texto?

- Entendo tudo o que está escrito
- Entendo todas as idéias mais importantes
- Entendo apenas algumas idéias importantes
- Entendo apenas algumas palavras, mas não o sentido das frases
- Não entendo nada

8- Para que aprender inglês?

Muito obrigada por colaborar!

APÊNDICE D**Questionário 2**

- 1- Você gostou do desafio de escrever um formulário a ser enviado por e-mail para encontrar um *Key Pal* (amigo por correspondência)
Sim () Não ()
- 2- Você utilizou as atividades que você já havia realizado durante o bimestre, ou seja, o formulário, os exemplos de e-mails e as cartas, para ajudá-lo a escrever este e-mail?
Sim () Não ()
- 3- Como que sentiu durante a realização da atividade?
() desanimado
() nervoso
() alegre
() outros _____
- 4- Por que decidiu escrever o e-mail?
() Por obrigação
() Por interesse em aprender a escrever bem em inglês
() Porque os colegas o incentivaram
() Porque o(a) professor(a) o incentivou
() Por que queria realmente encontrar um amigo por correspondência.
() Outro motivo. Qual? _____
- 5- Textos informativos sobre datas comemorativas (Ex: Comemoração do Ano Novo e *Halloween*), o pôster sobre o *Oktoberfest* (Festival famoso), os formulários da Internet, e-mails, as cartas e os gráficos de barra são, na sua opinião, textos que podem ser encontrados fora da escola?
() sim
() não
- 6- Você acha que os textos citados na questão 5 são diferentes no formato (estrutura) e na função, ou seja, servem para objetivos diferentes?
() Acho que eles têm formatos diferentes, mas servem para a mesma coisa (mesmo objetivo)
() Acho que eles têm formatos iguais e servem para coisas (objetivos) diferentes
() Acho que eles têm diferentes formatos e servem para coisas (objetivos) diferentes
() Acho que são iguais no formato e servem para a mesma coisa (têm o mesmo objetivo)
() Não sei responder

APÊNDICE E**Questionário 3**

1- Você tem computador em casa?

Sim () Não ()

2- Tem acesso à Internet (*lan house*, casa de amigos, escola)?

Sim () Não ()

3- Envia ou já enviou, alguma vez, e-mails para amigos ou outras pessoas?

Sim () Não ()

4- Você acredita que a Internet é um espaço de leitura e escrita?

Sim () Não ()

5- O que é a Internet para você? _____

6- Você tem um dicionário de inglês em sua casa?

Sim () Não () Por que você não tem? _____

7- Que tipo de livros você tem em sua casa?

() revistas

() gibis

() livros didáticos

() livros de literatura

() livros de receitas culinárias

() nenhum

() outros Quais: _____

8- Ouve músicas em inglês?

Frequentemente ()

Às vezes ()

Nunca ()

9- Tem a curiosidade de saber a tradução das letras das músicas?

Sim () Não ()

10- As atividades que você tem realizado na sala de aula até este momento (2º bimestre), fazem você querer aprender mais inglês?

Sim () Não ()

11- Qual (quais) atividade(s) você mais gostou de realizar nas aulas de inglês no primeiro semestre? _____

12- Se você pudesse escolher, o que você gostaria de aprender mais nas aulas de inglês?

- ler
- escrever
- ouvir
- falar
- todos

Outra resposta: _____

APÊNDICE F**Questionário 4 - referente à atividade:****Composição de um cardápio com alimentos saudáveis para a cantina da escola**

1- Você gostou desta atividade?

sim

não

Por que? _____

2- Teve dificuldades para criar (escrever) o cardápio?

sim Quais? _____

não

3- Como se sentiu durante a realização da atividade?

cansado

aborrecido

com preguiça

motivado

alegre

outro

4- O que você acredita que conseguiu aprender com esta atividade?

vocabulário novo

tipo de texto que não conhecia bem (cardápio)

gramática

interpretação de texto

pronúncia

listening (ouvir texto em inglês)

nada

outro _____

5- Há algo mais que você gostaria de dizer a respeito desta atividade?

APÊNDICE G

Questionário 5 - referente à atividade: “*What’s in the food you eat?*”

1- Você gostou desta atividade?

sim

não

Por que? _____

2- Teve dificuldades para responder as perguntas?

sim Quais? _____

não

3- Como se sentiu durante a realização da atividade?

cansado

aborrecido

com preguiça

motivado

alegre

outro _____

4- O que você acredita que conseguiu aprender com esta atividade?

vocabulário novo

tipo de texto que não conhecia bem (tabela nutricional)

gramática

interpretação de texto

pronúncia

listening (ouvir texto em inglês)

nada

outro _____

5- O que você aprendeu com esta atividade e acha que poderá utilizar na sua vida?

6- Você achou a atividade:

fácil

difícil

um pouco difícil

APÊNDICE H**Questionário Final****Nome: Sem identificação****Data:****Série:****Masculino () Feminino ()**

1-Você acredita que o seu desempenho em inglês, em 2008, foi:

- muito bom
- bom
- regular
- ruim
- muito ruim

2- Você acha que as aulas de inglês, em 2008, foram melhores ou piores do que no ano passado?

Melhores () Piores ()

3-O que mudou nas aulas de inglês em relação ao ano passado?

4- Você acha que as atividades de inglês deste ano foram:

- muito interessantes
- interessantes
- chatas
- muito chatas

5- Você acha que as atividades propostas foram:

- muito difíceis
- difíceis
- fáceis
- muito fáceis

6- Quando o ano começou, você achava importante estudar inglês?

- Sim
- Não

7- Hoje, você acha importante aprender inglês?

- Sim
- Não

8- Quando o ano começou, você gostava de estudar inglês?

- muito
- um pouco
- não gostava

9- E hoje, você gosta de estudar inglês?

- muito
- um pouco
- não gosto
- odeio

10- Você costuma estudar inglês na sua casa?

- sempre
- às vezes
- nunca estudo inglês na minha casa

11- Atualmente, quando você tenta ler um texto em inglês, sem a ajuda do professor, quanto você acredita que consegue entender do texto:

- Entendo tudo o que está escrito
- Entendo todas as idéias mais importantes
- Entendo apenas algumas idéias importantes
- Entendo apenas algumas palavras, mas não o sentido das frases
- Não entendo nada

12- Quando você escreve um texto, em inglês, você compreende o que está escrevendo?

- Sim
- Não. Por quê? _____

No primeiro bimestre, você estudou as datas comemorativas ao redor do mundo.

No segundo bimestre, você estudou as rotinas de jovens em diferentes lugares do mundo, atividades de lazer que os jovens realizam e formas de encontrar um amigo por correspondência.

No terceiro bimestre, você estudou as refeições e alimentos, a pirâmide alimentar, hábitos alimentares em diferentes culturas, a tabela nutricional e elaborou um cardápio de alimentos saudáveis para a cantina da sua escola.

No quarto bimestre, você estudou os brinquedos populares do passado, leu, num artigo de revista, depoimentos de pessoas sobre a infância que tiveram. Estudou, ainda, um questionário sobre as lembranças da infância e elaborou uma entrevista com pessoas de diferentes gerações sobre a infância ou adolescência. E, para encerrar, você elaborou uma linha do tempo com o objetivo de identificar mudanças em alguns hábitos da infância e adolescência ao longo das gerações.

13- Em que bimestre(s) foram realizadas as atividades das quais você mais gostou?

14- Por que gostou destas atividades?

- Porque eram fáceis
- Porque eram interessantes
- Porque eram desafiadoras
- Outros motivos: _____

15- Você tem tido oportunidade de usar o inglês fora da sala de aula?

- Sim. Em que situações?
- Internet
- músicas
- filmes em inglês
- leitura (de revistas, jornais, legendas de filmes)
- outras: _____
- Não

Os principais gêneros textuais que você estudou durante este ano foram:

- texto informativo descritivo sobre datas comemorativas
- formulário na Internet
- carta de apresentação para um amigo por correspondência
- gráfico de barras
- cardápio
- tabela nutricional e lista de ingredientes de produtos alimentícios
- artigo de revista
- questionário

16- Você acredita que aprender inglês por meio dos diferentes gêneros textuais tornou-se:

- mais interessante
- mais chato
- mais significativo
- sem sentido
- mais fácil
- mais difícil
- Outro(s) _____

17- O que você acredita que conseguiu aprender mais nas aulas de inglês?

- vocabulário
- gramática
- tradução de textos
- ler textos em inglês sem precisar saber todas as palavras
- escrever textos em inglês
- informações sobre diferentes culturas
- reconhecer diferentes tipos de texto
- trabalhar em grupo
- Outro(s) _____

18- O que você aprendeu em inglês que vai poder ajudá-lo em outras matérias?

19- O que você gostaria de ter aprendido nas aulas de inglês?

20- Você conseguiu elaborar seu portfólio, contendo as produções mais importantes e as avaliações realizadas durante 2008?

Sim

Não. Por quê? _____

21- Você gostaria de dizer mais alguma coisa em relação às aulas de inglês deste ano?

Muito obrigada por colaborar!