

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE SÃO PAULO - PUC- SP**

ROBERTO ALVES DE OLIVEIRA

**CONHECENDO A EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)
PARA REFLETIR E TRANSFORMAR O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2017**

ROBERTO ALVES DE OLIVEIRA

**CONHECENDO A EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)
PARA REFLETIR E TRANSFORMAR O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública sob a orientação da Professora Mestre Luciana Penna.

**SÃO PAULO
2017**

Como aluno, dedico este trabalho a todos os meus Mestres, entre os quais Professora Isa, que me iniciou nas letras e números, Professora Ariadne, que foi fundamental para o prosseguimento dos meus estudos, Professora Gláucia, que me despertou o gosto pela Língua Inglesa, Professora Maria Lúcia, que sempre me inspirou pelos caminhos da prática pedagógica e Professora Luciana, que me orientou nesta monografia.

Como professor, dedico o trabalho a todos os meus Alunos, desde os primeiros, das aulas particulares aos catorze anos, até os atuais, da EJA e do Ensino Superior.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À minha mãe (*in memoriam*), pela vida e pelo amor e carinho por toda a vida.

À minha família, pelo apoio incondicional.

Ao Sr. Geraldo (*in memoriam*), D. Isaura e Toni, pelo apoio em tantos momentos.

Ao amigo Antonio Misiara, pelas trocas de experiências.

À amiga Eliete, pelos incentivos nos momentos difíceis.

Aos meus alunos da EJA, por tudo o que me ensinaram.

Aos colegas professores da EJA, pelo companheirismo e solidariedade.

À professora Márcia Buto, pelo exemplo de profissionalismo.

À Diretora, Vice-Diretora e Coordenadoras Pedagógicas da Escola, pelo apoio e incentivo.

À Associação Cultura Inglesa de São Paulo, pelo patrocínio.

Às professoras do curso de especialização, pelos caminhos que me apontaram.

Aos colegas do curso de especialização, por tudo o que compartilhamos.

À Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, pelo acolhimento como aluno/pesquisador.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À orientadora desta pesquisa, Professora Mestre Luciana Penna, por sua incessante busca dos Saberes Necessários à Prática Educativa, respeitando e incentivando sempre a “autonomia do ser do educando” (FREIRE, 2015, p. 58).

“The purpose of adult education is to help them to learn, not to teach them all you know and thus stop them from carrying on learning.”
(ROGERS, 2001, apud CLARIDGE & LEWIS, 2005)

RESUMO

O tema desta pesquisa foi concebido a partir da constatação de que haveria, em minha escola, duas classes de primeiro termo do Ensino Médio da EJA com perfis muito distintos em relação às faixas etárias e às dificuldades de aprendizagem. No início das aulas foi então preciso levantar as necessidades de aprendizagem de Língua Inglesa das duas turmas, com o objetivo de se definirem diferentes estratégias de ensino que fossem ao encontro dessas necessidades. O embasamento teórico do trabalho constituiu-se da utilização dos enfoques sociointeracionista de Vygotsky (2001, 1998), construtivista de Piaget (1973, apud LA TAILLE, 1998) e humanista de Rogers (1969), da análise de documentos nacionais, como os PCN (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), bem como o Currículo do Estado (SÃO PAULO, 2010a) e ainda a aplicação dos conceitos de atividades sociais (Liberali, 2009), letramento (Kleiman, 2005) e multiletramentos (Rojo, 2012). Por meio de uma avaliação diagnóstica e de um questionário de *needs analysis* (necessidades globais de aprendizagem), foram levantadas as *necessities* (necessidades), *lacks* (lacunas) e *wants* (desejos), de acordo com a classificação de Hutchinson & Waters (1987), assim como os interesses/resistências e as facilidades/dificuldades dos alunos para a aprendizagem. A partir da análise dessas categorias, foram feitas intervenções pedagógicas complementares às previstas no plano de ensino anual para as aulas de Inglês, que havia levado em conta apenas o Currículo do Estado (SÃO PAULO, 2010a), visando ir ao encontro das necessidades detectadas, com a proposição de atividades e estratégias utilizando textos autênticos de jornais, músicas, filmes, internet etc. Os resultados foram acompanhados por meio dos seguintes instrumentos de análise: as opiniões dos alunos, o diário de campo e os registros nos diários de classe. Apesar de algumas dificuldades, esses resultados permitem afirmar que as intervenções possibilitaram aos alunos não apenas a construção do conhecimento e a aquisição de habilidades e competências, mas também convivência e realização individual. Por outro lado, o processo apontou ainda para a importância de se conhecer melhor as aspirações, opiniões, ideias, gostos, vivências, percepções, dificuldades etc. dos alunos, o que pode levar o docente à reflexão contínua sobre a sua prática pedagógica e à constante melhoria da sua atuação profissional.

Palavras-Chave: – Língua Inglesa na EJA – Filmes e músicas no ensino de Inglês – Levantamento de necessidades de aprendizagem – Classes heterogêneas na EJA

ABSTRACT

The theme of this research was conceived from the observation that there would be, in my school, two classes of the High School first term of Adult Education with very different profiles in relation to the age groups and the learning difficulties. At the beginning of the classes it was necessary to know the English language learning needs of the two classes in order to define different teaching strategies to meet these needs. The theoretical basis of the work was the use of the socio-interactionist (Vygotsky (2001, 1998), constructivist (Piaget, 1973, apud LA TAILLE, 1998) and humanist (Rogers, 1969) approaches, the analysis of documents such as the National Curriculum Parameters - PCN (BRASIL, 1998), the Curriculum Guidelines for Secondary Education (BRASIL, 2006) and the State Curriculum (SÃO PAULO, 2010a), as well as the application of the concepts of social activities (Liberali, 2009), literacy (Kleiman, 2005) and multi-literacies (Rojo, 2012). By means of a diagnostic evaluation and a needs analysis questionnaire, the necessities, lacks and wants, according to the classification of Hutchinson & Waters (1987), were detected, as well as the interests/resistances and the facilities/difficulties of the students for learning. Based on the analysis of these categories, pedagogical interventions were carried out in addition to those provided in the annual teaching plan for English classes, which had taken into account only the State Curriculum (SÃO PAULO, 2010a), in order to meet the identified needs, with the proposition of activities and strategies using authentic texts of newspapers, songs, movies, internet, etc. The results were monitored through the following instruments of analysis: the students' opinions, the field diary and the records in the class diaries. Despite some difficulties, these results make possible to affirm that the interventions allowed the students not only to build knowledge and acquire skills and competences, but also to coexist and to achieve personal realization. On the other hand, the process also pointed to the importance of knowing the aspirations, opinions, ideas, tastes, experience, perception, difficulties, etc. of the students, which can lead the teacher to continuous reflection on her/his pedagogical practice and the constant improvement of her/his professional performance.

Key words: - English language in Adult Education - Movies and songs in English teaching
- Learning needs survey - Heterogeneous classes in Adult Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 EDUCAÇÃO DE ADULTOS, EJA E ENSINO DE INGLÊS NA MODALIDADE 17	
1.2 TEORIAS DE APRENDIZAGEM NOS PCN, NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DO MEC E NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	23
1.3 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE INGLÊS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DO MEC E NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	30
2. METODOLOGIA	35
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	35
2.2 TIPO DE PESQUISA	36
2.3 CONTEXTO E LOCAL DE PESQUISA.....	37
2.4 PARTICIPANTES.....	38
2.4.1 Alunos	38
2.4.2 Professor.....	42
2.5 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	43
2.5.1 Avaliação Diagnóstica.....	43
2.5.2 Questionário de <i>Needs Analysis</i>	44
2.5.3 Diário de Campo	46
2.5.4 Opiniões dos Alunos	46
2.5.5 Registros nos Diários de Classe	46
2.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	47
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E DO QUESTIONÁRIO DE <i>NEEDS ANALYSIS</i>	48
3.1 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	48

3.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE <i>NEEDS ANALYSIS</i>	50
3.2.1 Análise dos gráficos relativos às <i>necessities</i> (necessidades).....	51
3.2.2 Análise dos gráficos relativos aos <i>lacks</i> (lacunas)	53
3.2.3 Análise dos gráficos relativos aos <i>wants</i> (desejos)	57
3.2.4 Análise dos gráficos relativos aos interesses/resistências para a aprendizagem ..	59
3.2.5 Análise dos gráficos relativos às facilidades/dificuldades para a aprendizagem .	61
4. INTERVENÇÕES A PARTIR DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E DA <i>NEEDS ANALYSIS</i>.....	71
4.1 INTERVENÇÕES NO 1º BIMESTRE	73
4.1.1 Atividade com os textos da Avaliação Diagnóstica (cognatos)	74
4.1.2 Atividade com palavras e expressões inglesas utilizadas no Brasil	76
4.1.3 Atividades constantes do Caderno do Professor do Currículo Estadual	79
4.1.4 Atividade com cruzadinha (países de Língua Inglesa).....	81
4.1.5 Atividade com o filme <i>Signs</i>	83
4.1.6 Atividade com as músicas <i>Englismen in New York</i> e <i>Jamaican in New York</i>	86
4.1.7 Avaliação do 1º bimestre.....	90
4.2 INTERVENÇÕES NO 2º BIMESTRE	91
4.2.1 Atividades constantes do Caderno do Professor do Currículo Estadual	92
4.2.2 Atividades sobre manchetes e suas seções, em jornais de Língua Inglesa	92
4.2.3 Atividade com manchetes sobre o Brasil em um jornal indiano de Língua Inglesa	94
4.2.4 Atividade com manchetes do próprio dia da aula, em um jornal de Língua Inglesa, com a utilização do celular	98
4.2.5 Atividade sobre Opinião dos Leitores em jornais de Língua Inglesa	102
4.2.6 Atividade com as músicas <i>The News</i> e <i>In the News</i>	103
4.2.7 Atividade com um filme sobre a produção de um jornal indiano de Língua Inglesa	108

4.2.8 Avaliação do 2º bimestre.....	108
4.2.9 Avaliação final do semestre	109
CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	127
ANEXO A – Plano de Ensino do 1º termo do Ensino Médio (anterior à pesquisa).....	128
ANEXO B – Plano de Ensino do 1º termo do Ensino Médio (posterior à pesquisa).....	130
ANEXO C – Avaliação Diagnóstica – questões de Língua Inglesa dos Exames Supletivos do Estado de Minas Gerais 2011.....	132
ANEXO D – Avaliação Diagnóstica – questões de Língua Inglesa dos Exames Supletivos do Estado de Minas Gerais 2012.....	134
ANEXO E – Questionário de <i>Needs Analysis</i>	136
ANEXO F – Atividade com as músicas <i>Englismen in New York</i> e <i>Jamaican in New York</i>	138
ANEXO G – Atividade sobre o relacionamento das manchetes com as seções em jornais de Língua Inglesa.....	139
ANEXO H – Atividade sobre Manchetes referentes ao Brasil em um jornal indiano.....	140
ANEXO I – Atividade sobre “Opinião dos Leitores” em jornais de Língua Inglesa.....	141
ANEXO J – Atividade com as músicas <i>The News</i> e <i>In the News</i>	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico A	– Faixas etárias e média das idades de cada classe.....	39
Gráfico B	– Sexo.....	39
Gráfico C	– Filhos.....	39
Gráfico D	– Trabalho.....	39
Gráfico E	– Bairros onde moram.....	40
Gráfico F	– Meios de transporte até a escola.....	41
Gráfico 1A	– 1TMA - No que o Inglês ajuda ou pode ajudar.....	51
Gráfico 1B	– 1TMB - No que o Inglês ajuda ou pode ajudar.....	51
Gráfico 2A	– ITMA - O que gostaria de aprender.....	52
Gráfico 2B	– ITMB - O que gostaria de aprender.....	52
Gráfico 3	– Palavras ou expressões do Inglês no dia a dia citadas.....	54
Gráfico 4	– Curso de Inglês fora da escola.....	55
Gráfico 5	– Problemas para a aprendizagem.....	56
Gráfico 6	– O que mais gosta de fazer com Inglês.....	57
Gráfico 7	– Como estuda melhor.....	58
Gráfico 8	– Interesse e motivação para aprender Inglês.....	59
Gráfico 9	– Sente-se à vontade falando Inglês na sala.....	60
Gráfico 10	– Razões de não se sentir à vontade para falar.....	60
Gráfico 11	– Durante quantos anos não frequentou a escola.....	62
Gráfico 12A	– 1TMA - Atividades que gosta de fazer fora da escola e do trabalho.....	62
Gráfico 12B	– 1TMB - Atividades que gosta de fazer fora da escola e do trabalho.....	63
Gráfico 13	– O que mais gosta na aula de Inglês.....	64
Gráfico 14A	– 1TMA - Assuntos que gosta.....	65
Gráfico 14B	– 1TMB - Assuntos que gosta.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela A	– Resultados da Avaliação Diagnóstica.....	49
Tabela 1	– Resultados da atividade com a cruzadinha.....	83
Tabela 2	– Resultados da atividade com o filme <i>Signs</i>	86
Tabela 3A	– 1TMA – Conceitos do 1º bimestre.....	90
Tabela 3B	– 1TMB – Conceitos do 1º bimestre.....	91
Tabela 4	– Resultados da atividade sobre as manchetes e suas seções.....	94
Tabela 5	– Resultados da atividade com as manchetes sobre o Brasil.....	96
Tabela 6A	– Opinião dos alunos quanto à atividade com as manchetes sobre o Brasil.....	96
Tabela 6B	– Opinião dos alunos se a atividade com as manchetes sobre o Brasil ajudou na aprendizagem.....	97
Tabela 7	– Resultados da atividade com as músicas <i>The News</i> e <i>In the News</i>	105
Tabela 8A	– Opinião dos alunos quanto às músicas <i>The News</i> e <i>In the News</i>	106
Tabela 8B	– Opinião dos alunos quanto à atividade com as músicas <i>The News</i> e <i>In the News</i>	106
Tabela 8C	– Opinião dos alunos se a atividade com as músicas <i>The News</i> e <i>In the News</i> ajudou na aprendizagem.....	107
Tabela 9A	– 1TMA – Conceitos do 2º bimestre.....	109
Tabela 9B	– 1TMB – Conceitos do 2º bimestre.....	109
Tabela 10A	– 1TMA – Conceitos finais do semestre.....	110
Tabela 10B	– 1TMB – Conceitos finais do semestre.....	110

CONHECENDO A EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) PARA REFLETIR E TRANSFORMAR O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

INTRODUÇÃO

Pouco se pode falar em Educação de Jovens e Adultos até o término do período imperial, posto que, pelo Censo de 1890, somente 15% da população brasileira, que na época era de 14 milhões de pessoas, sabiam ler e escrever (IBGE, 1958, apud CAMARGO, 2015). De acordo com CAMARGO (2015), com o advento da República, o ensino básico passou a ser responsabilidade dos estados e municípios, de forma incipiente e desarticulada, com pouquíssima ação normativa do nível federal. Apenas em 1947 foi proposta uma lei orgânica nacional para a alfabetização de jovens e adultos, que estabeleceu uma rede de ensino supletivo. Aos poucos, esta foi sendo relegada ao abandono, com algumas ações mais frutíferas como, por exemplo, quando da atuação de Paulo Freire e de seu famoso método¹, bem como de algumas políticas nacionais que, no entanto, não sobreviviam às dificuldades econômicas e às mudanças políticas constantes. Na década de 70 foi instituído, como suplência da educação formal, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que gozava de grande autonomia com relação aos sistemas de ensino (HADDAD & SIQUEIRA, apud CAMARGO, 2015), assim como sua sucessora, a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que durou até 1990. No entanto, ambos, segundo Camargo (2015), destinavam-se apenas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, não tendo alcançado resultados em termos de educação global. Por sua vez, para Romão (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971, criou uma espécie de sistema paralelo, que previa cursos e exames supletivos, ou seja, a equivalência supletiva da escolarização regular de 1º e 2º graus, o que acabou resultando em um ensino de baixa qualidade.

Segundo Gadotti (2011), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, trouxe uma importante contribuição para a mudança do

¹ “O método Paulo Freire estimula a alfabetização/educação dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, os participantes da mesma experiência, através de tema/palavras gerador(as) da realidade dos alunos, que é decodificada para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.” (BRASIL, 2005).

enfoque da alfabetização de jovens e adultos para o de uma educação mais abrangente, à medida que entendeu que a alfabetização seria uma etapa preliminar da educação básica. A Conferência “consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das ‘necessidades básicas de aprendizagem.’ ” (GADOTI, 2011, p. 42, destaque do autor). Dessa forma, influenciado também pela LDB de 1996, foi sendo paulatinamente mudado o conceito de Supletivo para o de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da Educação Básica, paralelamente ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Os documentos oficiais do Estado de São Paulo compartilham dessa perspectiva, como as Orientações para o Professor da Educação de Jovens e Adultos (SÃO PAULO, 2010b). Isso pode ser verificado nesse documento quando ele afirma que o ponto de partida para esses alunos pode ser diferente, porém o de chegada não, bem como que as finalidades da modalidade são prover os alunos com os conteúdos dos quais foram privados, “mas também favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para que possam participar dos bens e conhecimentos, exercer a cidadania e inserir-se nas diferentes dimensões da vida social e produtiva.” (SÃO PAULO, 2010b, p. 6).

No caso da EJA de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, onde atuo, o primeiro termo desse nível tem sido a porta de reentrada no sistema escolar para muitos jovens e adultos, após alguns anos fora dele, alunos esses que costumam retornar à escola com muitos problemas de aprendizagem. É necessário que se considere, ainda, mais um importante fator que vem dificultando o desempenho escolar das turmas em geral da EJA, que é o conflito de gerações causado pela juvenilização de sua clientela, ou seja, a gradativa diminuição da idade dos alunos dessa modalidade de ensino. Esses jovens abandonaram o sistema escolar há pouco tempo, normalmente após o término do Ensino Fundamental, devido a várias causas, entre as quais a necessidade de trabalho, problemas e compromissos familiares, gravidez precoce, indisciplina, dificuldades de aprendizagem etc., e agora precisam voltar aos bancos escolares devido às exigências cada vez maiores do mercado de trabalho. De acordo com as Orientações para o Professor da EJA (SÃO PAULO, 2010b), pesquisas recentes da Secretaria da Educação comprovam os dados comentados neste parágrafo.

Consequentemente, os fatores acima têm condicionado, na escola estadual onde leciono, a formação de classes de primeiro termo do Ensino Médio com perfis muito diferenciados, agrupando em uma turma pessoas de mais idade, que ficaram muito tempo fora dos bancos escolares e normalmente apresentam muitas dificuldades na leitura e escrita e, em outra, alunos jovens que, além de diversas dificuldades de aprendizagem, costumam ainda apresentar problemas de indisciplina e de absenteísmo.

Ademais, faz-se ainda necessário que sejam consideradas mais algumas características específicas da EJA: – a) a grande diversidade de perfis socioeconômicos, culturais, étnicos, de gênero e de localização espacial de sua população; – b) o histórico de exclusão e marginalização social e econômica de grande parte dos alunos; – c) a grande bagagem de conhecimentos adquirida por eles, notadamente pelos de mais idade; – d) historicamente, essa modalidade de ensino vem sendo considerada apenas como complemento ou suplemento (daí o antigo nome de Supletivo) da educação regular, uma mera reposição da escolaridade perdida, como já citado.

No entanto, Gibb (1960, apud BROOKFIELD, 1986, p. 26, tradução nossa) aponta uma forma de resgatar a dívida social com relação a essa população, ao estabelecer os seguintes princípios básicos para a aprendizagem de adultos: – a) deve ser centrada em experiências; – b) deve ser orientada para problemas significativos para o aluno; – c) este deve ser livre para considerar as experiências e os problemas; – d) os objetivos devem ser estabelecidos e perseguidos pelo aluno; – e) ele deve receber *feedbacks* (retornos) sobre os seus progressos.

Em vista disso, no caso da EJA, é preciso respeitar os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos e as peculiaridades da sua população. Um dos caminhos seria conhecer a sua realidade e incentivar a elaboração e a implantação de currículos e metodologias que sejam mais apropriadas para ela. Portanto, levando-se em conta todas as considerações acima, faz-se necessário levantar logo no início do semestre letivo quais são, efetivamente, as necessidades de aprendizagem de Língua Inglesa de classes da EJA com perfis etários diferentes, para que se possa ir ao encontro delas, visando a melhoria da aprendizagem nos dois grupos.

A justificativa acima remete para o objetivo geral da pesquisa, que foi o de conhecer as necessidades de aprendizagem das turmas de 1º termo da EJA, visando conciliá-las com o

que recomenda o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a), para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos fossem minimizadas. Essas ações poderão vir a se constituir em uma referência para a elaboração do Plano de Ensino de classes com grande variedade de perfis, seja dentro de uma mesma classe ou entre classes de mesmo termo, podendo também servir para outros profissionais que atuam na mesma modalidade de ensino.

Decorrentes do seu objetivo geral, os objetivos específicos da pesquisa foram: – a) levantar as necessidades de aprendizagem dos alunos de duas classes de primeiro termo do Ensino Médio da EJA do primeiro semestre de 2017; – b) confrontar as necessidades levantadas com o embasamento teórico utilizado na pesquisa, com o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) e com o Plano de Ensino (Anexo A); – c) analisar como contemplar as necessidades de cada uma das classes, com vistas à melhoria da aprendizagem; – d) analisar e avaliar o potencial das intervenções, decorrentes da análise das necessidades, para a construção do conhecimento.

Logo, minha pergunta de pesquisa foi: – *Como levar em conta as necessidades de aprendizagem de Língua Inglesa de duas classes de primeiro termo do Ensino Médio da EJA com perfis muito distintos em relação às faixas etárias e às dificuldades de aprendizagem, com vistas à melhoria da aprendizagem?* Consequentemente, as hipóteses de trabalho ou perguntas norteadoras cujas respostas pudessem levar à resposta à pergunta de pesquisa foram:

- a) Quais são as necessidades de aprendizagem de Inglês de cada uma das duas classes do primeiro termo do Ensino Médio da EJA?
- b) Como contemplar essas necessidades, conciliando as diferenças constatadas com as teorias de aprendizagem, bem como com o que é estabelecido pelo currículo estadual (SÃO PAULO, 2010a) e pelo Plano de Ensino (Anexo A)?
- c) De que maneira as atividades e os instrumentos propostos podem ou não contribuir para a construção do conhecimento?

No Capítulo 1 a seguir, trato das pesquisas, teorias de aprendizagem e concepções sobre ensino de Inglês que serviram de Fundamentação Teórica para embasar este trabalho e no Capítulo 2 é feita a explicitação da Metodologia empregada, ou seja, são comentados as

suas características e o seu contexto, os participantes, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados. Segue-se, no Capítulo 3, a análise dos resultados da Avaliação Diagnóstica (Tabela A) e dos gráficos resultantes do levantamento das necessidades de aprendizagem, que é complementada, por meio do Capítulo 4, com as intervenções pedagógicas a partir dessas discussões, assim como com os resultados alcançados por meio das ações. O trabalho culmina com as Conclusões que puderam, até o momento, ser tiradas da pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após a contextualização da pesquisa realizada acima, este Capítulo apresenta os fundamentos teóricos em que se baseou a sua consecução e que se constituem de trabalhos sobre a EJA de outros pesquisadores, das teorias de aprendizagem subjacentes às Orientações Curriculares para o Ensino Médio do MEC (BRASIL, 2006) e ao Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a), bem como das concepções de ensino de Inglês presentes em todos esses documentos.

1.1 Educação de Adultos, EJA e ensino de Inglês na modalidade

Inicialmente, foram analisados alguns trabalhos acadêmicos voltados à Educação de Jovens e Adultos, às necessidades de aprendizagem da população da EJA e ao ensino de Inglês nessa modalidade de ensino.

Os dois primeiros trabalhos pesquisados foram os artigos de Freire (2011) e Gadotti (2011), publicados num mesmo livro, que conta com reflexões sobre teoria, prática e propostas para a Educação de Jovens e Adultos. O primeiro autor, num pequeno artigo, destaca que os conteúdos a serem ensinados na Educação de Adultos, que ele prefere chamar de Educação Popular, por esta expressão ser mais abrangente, não podem menosprezar a cotidianidade dessa população (FREIRE, 2011). Com a mediação do professor, os alunos conseguem analisar melhor a sua realidade concreta, superando assim o seu saber anterior, oriundo da sua experiência, por meio de um saber mais crítico. Conforme as próprias palavras de Freire (2011, p. 21), “o senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele”.

Por sua vez, Gadotti (2011) reforça essa ideia, ao afirmar que um dos princípios básicos da Educação de Jovens e Adultos deve ser o profundo respeito pelo senso comum que essa população traz do seu cotidiano, complementado na escola pela sua problematização, que tem o poder de lhe incorporar um raciocínio mais científico e unitário. Além disso, o autor cita que é necessário que seja levado em conta outro preceito básico da Andragogia, a ciência que metodiza e orienta a aprendizagem dos adultos, de que esta é muito diferente da aprendizagem da criança (FURTER, 1974, apud GADOTTI, 2011).

Dessa forma, segundo Gadotti (2011), os professores precisam fazer um diagnóstico histórico-econômico dos grupos para estabelecer um canal de comunicação efetivo entre o saber técnico (erudito) e o saber popular. Conseqüentemente, a Educação de Adultos deve sempre desenvolver o conhecimento e a integração dentro da diversidade cultural.

Além do mais, um programa voltado a adultos “não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas sim pelo impacto gerado na **qualidade de vida** da população atingida” (GADOTTI, 2011, p. 39, grifo do autor). Então, não se pode medir a sua qualidade pela quantidade assimilada pelos alunos de saber sistematizado, mas sim pela possibilidade da manifestação do ponto de vista deles e também pela solidariedade entre eles que o programa propicia. É ainda defendido pelo autor que o docente deve ser o *mediador* entre o sujeito e o objeto do processo de apropriação, justificando essa afirmação com as ideias de Piaget, para quem, segundo Gadotti, (idem, p. 47) “é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros”.

Outro trabalho analisado foi um artigo de Oliveira (2013), o qual faz reflexões sobre *ciclos de vida* e acerca de algumas questões da Psicologia do Adulto, bem como sobre a etapa preliminar de uma pesquisa com alunos de um Programa de Educação de Jovens e Adultos, que buscava propiciar ao aluno trabalhador a elevação da escolaridade associada à preparação para o trabalho.

Os *ciclos de vida* estão relacionados com os estágios de desenvolvimento humano, processos de transformação que ocorrem ao longo de toda a vida do indivíduo e que são influenciados, segundo Palacios (1995, p. 9, apud OLIVEIRA, 2013, p. 71), pelos seguintes fatores: “1) a etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e 3) experiências particulares privadas de cada um e não generalizadas a outras pessoas”. Oliveira (2013) comenta que uma perspectiva que não leve em conta esses três fatores não consegue contemplar toda a multiplicidade de possibilidades do desenvolvimento humano e, principalmente, a sua própria essência, que é a transformação. Dessa forma, a ideia dos *ciclos de vida* “não nos remete a uma passagem por um percurso abstrato (natural) da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente (cultural)” (OLIVEIRA, 2013, p. 74).

Segundo a mesma autora, o que acontece normalmente com relação à compreensão do funcionamento psicológico do adulto pouco escolarizado é a sua comparação com um adulto supostamente universal, mas que verdadeiramente não representa nem de longe a grande variedade de indivíduos que encontramos em nossa população. Por motivos como esse, a Psicologia ainda não conseguiu elaborar, satisfatoriamente, uma Psicologia do Adulto, uma vez que, ao passar dos anos, o indivíduo se transforma cada vez mais por influência da cultura.

Levando em conta que a EJA é voltada, além da educação de adultos, também para a de jovens, Oliveira (2013) ainda aponta que estes, diferentemente dos primeiros, tendem a ser mais ligados às atividades sociais relacionadas à sociedade letrada, escolarizada e urbana e por isso é muito importante explicitar melhor as categorias *jovem* e *adulto*, mapeando adequadamente as condições específicas desses segmentos distintos da população da EJA.

Além disso, o artigo analisa ainda o desenvolvimento da etapa preliminar da pesquisa de Moraes et al, (2002, apud OLIVEIRA, 2013), em cooperação com o Centro de Educação, Estudos e Pesquisas - CEEP, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e coordenada por uma equipe de quatro pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Ela foi realizada com alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos – “Construindo o Saber – Educação de trabalhadores por trabalhadores”, ligado a sindicatos de trabalhadores de diferentes categorias e entidades do movimento popular, que buscava propiciar a elevação da escolaridade e a preparação para o trabalho. A pesquisa teve como objetivo contribuir para a definição de práticas pedagógicas que pudessem servir como referência a políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Os procedimentos de pesquisa incluíram levantamento e organização de documentos e materiais referentes à EJA, acompanhamento de reuniões pedagógicas, observação de aulas e de outras atividades, aplicação de questionários e realização de entrevistas com alunos e professores. O questionário foi aplicado a 141 alunos do Ensino Fundamental e 300 do Ensino Médio e incluiu perguntas sobre idade, sexo, situação socioeconômica, trajetória cultural e profissional, história de passagem pela escola, cursos de qualificação realizados, profissão e escolaridade dos pais, representações dos sujeitos sobre a escola, sua relação com o trabalho e expectativas de profissionalização. Após a tabulação das respostas, foram

feitas entrevistas semiestruturadas com doze alunos, com prioridade para os sindicalistas, com a finalidade de aprofundar a compreensão da história de vida dos sujeitos da pesquisa. Foram também entrevistados três sindicalistas que atuavam no conselho pedagógico do curso, e ainda três professores.

A autora comenta que os dados coletados pelos pesquisadores nessa fase preliminar da pesquisa apontaram para um perfil um pouco diferente daquele que normalmente é esperado de um curso de EJA, já que ele tendeu para um perfil mais urbano e escolarizado, talvez influenciado pelo fato de referir-se a alunos do Ensino Médio e do segundo segmento do Ensino Fundamental, e em sua maioria pertencentes a sindicatos urbanos. Por isso, não se pode dizer que eles constituam um grupo de adultos tipicamente excluídos de qualquer contato com as instituições escolares, mas sim o produto do sucateamento e do fracasso do sistema escolar. A motivação para o retorno desses alunos à escola está associada a certos fatores, tais como a presença das novas tecnologias no trabalho e a necessidade de certificação escolar exigida pelos empregadores.

Porém, não apenas esses fatores de ordem prática foram apontados pelos alunos na pesquisa, mas ainda a importância da escolaridade para elevação da consciência das pessoas. Por essa causa, analisando o papel da escolarização no desenvolvimento psicológico dos adultos pouco escolarizados, a autora afirma que:

“A escola parece estar ligada, portanto, à promoção de um modo de funcionamento intelectual que envolve capacidade de análise e reflexão, de articulação do pensamento verbal, de planejamento e tomada de decisão, de distanciamento do contexto concreto da vida cotidiana, de transcendência das condições objetivamente vivenciadas.” (OLIVEIRA, 2013, p. 92)

Algumas conclusões que a autora tirou da análise dos dados preliminares da pesquisa remetem a dois aspectos (OLIVEIRA, 2013). O primeiro deles refere-se à importância de se considerar que indivíduos distintos percorrem trajetórias diferentes e conseqüentemente não há um só caminho para o desenvolvimento ou uma única forma de funcionamento psicológico para o ser humano, principalmente o adulto. Assim sendo, o desenvolvimento psicológico é um processo contínuo de transformação e de construção de individualidades. Já o segundo aspecto constitui-se na importância de se conhecer profundamente os jovens e os adultos reais que encontramos hoje na sala de aula, por intermédio de pesquisas sobre suas atividades sociais e seu acesso a diferentes tipos de linguagens e tecnologias, com o

intuito de se estabelecer um diálogo com as atividades, linguagens e tecnologias próprias da escola.

O último trabalho pesquisado foi o de Landim (2015), que tinha como objetivo compreender as relações entre as aprendizagens e conhecimentos construídos ao longo da vida pelos alunos da EJA, ou seja, os letramentos sociais, e as aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos na escola, que caracterizam os letramentos escolares, especialmente quanto às práticas de linguagem ligadas às novas tecnologias. Para isso, a coleta de dados foi efetuada com duas professoras de Inglês do Ensino Fundamental II que atuavam em diferentes escolas municipais localizadas em bairros periféricos da cidade de São Paulo, constando de observação de aulas, entrevistas formais e questionários. As análises dos dados coletados foram baseadas em vários estudos de letramentos, incluindo novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, de diversos autores, que levaram em conta os impactos que as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, oriundas da globalização e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), causam na Educação.

É destacado no trabalho o papel das Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006), que introduziram no país as noções de novos letramentos e multiletramentos para o ensino de língua estrangeira, que apresentam potencial para produzir transformações de forma crítica e eficaz e assim mudar para melhor o cenário da EJA. Para isso, a pesquisa ressalta a importância de se considerar, na aprendizagem escolar, o grande arsenal de conhecimentos adquiridos na trajetória de vida dos alunos em questão, pelo fato de, frequentemente, eles já estarem inseridos no mundo do trabalho e das responsabilidades familiares e civis.

Em dois capítulos diferentes são tratadas, respectivamente, situações de aprendizagem observadas na prática das duas professoras pesquisadas, em que o diálogo entre os letramentos sociais e os letramentos escolares ocorre de forma problemática e situações em que ele se dá de maneira mais frutífera. No Capítulo “Distanciamentos entre o letramento social e o letramento escolar na língua estrangeira”, são trazidos autores que discutem a tendência escolar de criar suas próprias práticas de letramento (SOARES, 2003, apud LANDIM, 2015), principalmente no contexto das tecnologias digitais (MAGNANI, 2011, apud LANDIM, 2015). São também citados outros autores, que sugerem que as duas

formas de aprendizagem combinadas podem ir ao encontro das necessidades do mundo contemporâneo (KALANTZIS & COPE, 2005, apud LANDIM, 2015). Essas posições são sintetizadas com a afirmação de Freire (2005, apud LANDIM, 2015) que os saberes populares estabelecem uma relação dialética com os saberes científicos.

Seguem-se as discussões sobre os documentos oficiais, tanto federais quanto estaduais e municipais de São Paulo, em nível geral, os relativos à EJA e ao ensino de língua estrangeira e posteriormente reflexões sobre a importância da interdisciplinaridade e da transversalidade, que conduzem à ação educativa organizada sob eixos temáticos, como é praticado pelas duas unidades escolares em questão, ambas da rede municipal.

O Capítulo prossegue analisando algumas atividades propostas pelas duas professoras, que tratam dos temas: conscientização sobre a energia, vocabulário sobre partes do rosto e do corpo, cômodos da casa, questões relacionadas à infância dos estudantes, alimentos. A conclusão da autora, após uma análise bastante detalhada de todas as atividades desenvolvidas em cada tema, é que “as práticas pedagógicas parecem se alinhar com uma visão autônoma de letramento, sob as quais o letramento escolar se desvincula das práticas sociais, presidido, basicamente, por lógicas próprias à escolarização, como as menções às situações de avaliação” (LANDIM, 2015, p. 94). Isso porque que os textos foram trabalhados em sala de aula de forma escolarizada, focalizando apenas o vocabulário e a gramática de forma descontextualizada.

Por outro lado, o Capítulo “Aproximações entre o letramento social e o letramento escolar” se inicia com a discussão do papel do sistema midiático e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na construção de uma cultura global e seus efeitos na educação, que levam à reflexão sobre a relação entre as práticas de letramento que ocorrem fora dos muros escolares e aquelas que são valorizadas pela escola.

Em seguida, são analisadas atividades propostas pelas duas professoras, que apresentavam os seguintes temas: consciência negra, inglês e música; *what a wonderful world*; O *A-ha moment* do aluno; *you are my sunshine*: familiaridade e confiança; a cultura midiática em *She-Ra* e *He-man*; reconhecendo e discutindo estrangeirismos no contexto brasileiro. Landim (2015) cita que as canções são os únicos textos autênticos trazidos pelas professoras para a sala de aula, reconhecendo na abordagem com música uma possibilidade

pedagógica muito significativa, por ela estar relacionada ao cotidiano dos alunos. No entanto, mais do que trabalhar com a oralidade, o vocabulário e a gramática que se evidenciam nas letras, seria necessário que se explorasse com mais intensidade a interdisciplinaridade, a transversalidade, bem como a cultura e o contexto sócio-histórico de sua produção, na perspectiva do letramento crítico, para que o aluno passasse a valorizar as canções e outros textos da cultura midiática como objetos de aprendizagem da Língua Inglesa e de reflexão das relações entre língua e cultura, e não apenas como atividades de lazer e entretenimento.

A conclusão da pesquisa é de que as análises realizadas apontaram tanto para distanciamentos quanto para aproximações entre os letramentos escolares e os letramentos sociais, explicitando ao mesmo tempo relações frutíferas e conflituosas entre as concepções e as práticas pedagógicas, o que traz à tona questões como: – a) a marginalização sofrida frequentemente pela população dessa modalidade de ensino, – b) a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas; – c) a importância dos letramentos; – d) a articulação entre os letramentos escolares e os letramentos sociais; – e) o papel do letramento crítico, especialmente na EJA; entre outras (LANDIM, 2015, p. 6 e 128).

1.2 Teorias de aprendizagem nos PCN, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio do MEC e no Currículo Oficial do Estado de São Paulo

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), três são as principais correntes teóricas que já há algum tempo vêm influenciando mais fortemente os documentos oficiais e conseqüentemente o fazer pedagógico: o behaviorismo, o construtivismo e o sociointeracionismo.

Para o behaviorismo, a aprendizagem se dá pela repetição e automatização, ou seja, por meio de uma rotina (BRASIL, 1998). Assim, o professor expõe ao aluno os itens a serem aprendidos e reforça ou não a resposta fornecida por ele. Os erros devem ser imediatamente corrigidos, para que não interfiram negativamente no processo de aquisição de novos conhecimentos. Dessa forma, são enfatizados o processo de ensino e o professor, posto que o aluno é apenas uma *tábula rasa*, à qual se vai acrescentado conhecimentos. Se o aluno não aprende, faz-se necessário que sejam revistos os procedimentos de ensino.

Já na visão construtivista, segundo os PCN (BRASIL, 1998), o foco do ensino é deslocado para o aluno e para as estratégias que ele próprio utiliza para a construção do conhecimento. Os erros passam a ser considerados como parte do processo ensino-aprendizagem, pois o aluno vai testando hipóteses, que vão sendo descartadas ou confirmadas por ele. O professor passa a ser um facilitador, com a função de propiciar o ambiente adequado para a aprendizagem, estimular a pesquisa e o esforço, propor situações-problema, observar e avaliar se as atividades promovem a aprendizagem.

Para Piaget (1973), apud La Taille (1992), um dos conceitos mais importantes da teoria construtivista é o dos estágios de desenvolvimento. No caso dos alunos em questão, que contam com mais de 18 anos, era de se supor que eles já estivessem no estágio das operações abstratas ou formais, a não ser que apresentassem algum tipo de problema em seu desenvolvimento. No entanto, o que pode ter influenciado no seu processo de desenvolvimento é que muitos alunos da EJA costumam ter, durante muito tempo, pouco ou quase nenhum contato com a escolarização formal e por isso alguns até mesmo duvidam de sua capacidade de aprender Inglês. O Currículo deve, então, considerar o estágio em que se encontra o aluno, propondo atividades que sejam cada vez mais complexas e fazendo com que ele raciocine sobre simples hipóteses e não somente sobre situações concretas. É de se considerar, ainda, conforme afirma La Taille (1992), que apesar de Piaget não ter abordado longamente os aspectos sociais no desenvolvimento humano, que são mais associados ao sociointeracionismo de Vygotsky, isso não caracteriza que ele os despreza, como é normalmente apregoadado.

Além do mais, segundo La Taille (1992), para Piaget, existem dois tipos de relação social, a coação e a cooperação, que estão ligadas ao conceito de autonomia. Entre o professor e o aluno da EJA, a relação costuma ser de coação, já que nela intervém, normalmente, se não um elemento de autoridade, como acontece muito nas classes regulares, um elemento de prestígio, fazendo com que o aluno tenha pouca participação na sua aprendizagem, contentando-se em aceitar como válido o produto final apresentado pelo professor. Cumpre ao docente fazer com que a relação seja de cooperação, que pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos, o que vai solicitar e possibilitar o desenvolvimento e a autonomia de todos os envolvidos.

Embora alguns aspectos da aprendizagem possam ser explicados pela concepção behaviorista e outros pela cognitivista, “cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional” (BRASIL, 1998, p. 57). Dessa forma, dentro da teoria sociointeracionista de Vygotsky, vários conceitos são muito importantes para a aprendizagem. O primeiro deles, que dá nome à própria teoria, é o fato de que o aluno já traz consigo experiências, vivências e conhecimentos que devem ser tomados como ponto de partida, já que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 1998. p. 109), afirmação esta que é mais significativa ainda no caso do jovem e do adulto da EJA. Segue-se o conceito de mediação, que não implica apenas em os alunos trabalharem em pares, visto que essa interação deve produzir uma aula dialógica, ou seja, que deve ser construída pelos participantes do discurso. Assim, tanto o aluno como o professor devem exercer um papel (inter)ativo durante o processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, o conceito de mediação é complementado por outro muito importante dentro da teoria sociointeracionista ou sociocultural, a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, abordada já no Prólogo do Tradutor de Vygotsky (2001, p. X), onde ela é definida como “... um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor...”. Para que a mediação seja efetiva, o professor deve escolher atividades que permitam agir dentro da ZDP, já que, se a mediação ocorrer fora dessa zona, ela não produzirá desenvolvimento, pois o aluno já sabe o que está sendo proposto pelo professor, ou então não é capaz de entender o que ele está sugerindo.

Apesar de não ser citada nos PCN (BRASIL, 1998), outra teoria de aprendizagem que deve ser considerada é o humanismo, proposto por Rogers (1969) e que pode ser sintetizada na afirmação: “se eu acredito na capacidade do ser humano de desenvolver seu próprio potencial, então eu posso proporcionar-lhe muitas oportunidades e permitir que ele escolha sua própria maneira e sua própria direção na sua aprendizagem” (ROGERS, 1969, p. 114, tradução nossa). No caso da EJA, os conceitos mais característicos dessa teoria, o componente afetivo na aprendizagem e as atitudes facilitadoras, revelam-se aspectos muito importantes para o resgate da autoestima e para a melhoria da aprendizagem, devido à faixa etária e às dificuldades e resistências para a aprendizagem.

Tanto o behaviorismo quanto o humanismo ainda se fazem presentes no cenário atual, porém há uma clara predominância do sociointeracionismo, seguido pelo construtivismo. Um indicador disso é que vários conceitos que são característicos dessas duas últimas teorias são considerados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), como passamos a explicar, tomando como base o Capítulo daquelas Orientações denominado “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”.

Sem citar a teoria de Vygotsky, porém relacionada com ela, é discutida nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) a estreita ligação que existe entre a escrita e a cultura, à medida que cada língua e cultura contextualizam e mediam a escrita, ou seja, esta não se caracteriza apenas como uma tecnologia universal, como foi considerada por muito tempo. É dado um exemplo com os gêneros de escrita, que podem variar de acordo com a língua e a cultura, como no caso da crônica, que é comum na Língua Portuguesa, mas não na Língua Inglesa. Além disso, a escrita pode adquirir formas distintas quando utilizada por grupos sociais diferentes dentro de uma mesma cultura, como no seu uso em materiais impressos. Assim, para o documento, a escrita deve ser considerada como uma prática sociocultural, ou até mesmo uma série de diferentes práticas socioculturais, o que leva ao enfoque da escrita como letramento.

Outrossim, na visão das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o conceito anterior de que a linguagem e a cultura eram fenômenos homogêneos levava à crença de que o conhecimento também o era, reforçando e instrumentalizando a tese de que o verdadeiro saber é aquele praticado pelas classes sociais mais elevadas. Porém, a nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, da qual emergem os conceitos de letramento e de comunidades de prática, leva em consideração os diferentes saberes já existentes dentro de uma comunidade. São citadas as propostas sobre letramento de vários autores, entre eles Cope & Kalantzis (2000, apud BRASIL, 2006) e Gee (2000, apud BRASIL, 2006), que salientam que esses conhecimentos, que são sempre sociais e culturalmente situados, não se comportam de maneira estática. A justificativa para essa afirmação é que eles interagem com o novo saber, adquirindo então o potencial de gerar novos conhecimentos e também transformações sociais, numa perspectiva claramente vygotskiana, já que evoca vários conceitos dessa teoria, entre os quais o histórico-cultural, a mediação e a ZDP.

Além disso, numa visão mais piagetiana da construção do conhecimento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) afirmam que, na perspectiva do letramento, o aluno passa a ter mais condições de exercer a sua autonomia em compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar o saber, e não apenas a reproduzir o conhecimento que lhe é “passado” pela escola, mudando a sua visão de mundo, ao exercer um papel ativo na sua aprendizagem, numa relação de cooperação, como a preconizada por Piaget (1973, apud LA TAILLE, 1992). Levando em conta os novos e complexos usos da linguagem, como o letramento visual e o letramento digital, entre outros, o conceito de letramento pode ser estendido para o de letramentos múltiplos ou multiletramentos, por meio dos quais a escola poderá preparar o aluno não apenas para o momento presente, senão também para novas e imprevisíveis situações futuras.

Já do humanismo, podemos citar que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) reforçam que, além do idioma em si, o ensino de língua estrangeira pode contribuir para a formação dos alunos como parte de suas próprias preocupações educacionais. Por exemplo, na perspectiva do letramento a leitura ganha um novo significado, pois ela se transforma em algo mais seletivo, que depende dos interesses e objetivos do leitor, principalmente em se considerando os textos veiculados pelas mídias eletrônicas, o que vai ao encontro das afirmações de Rogers, para quem as atitudes facilitadoras para a aprendizagem devem ser pensadas “... como a valorização do aprendiz, a valorização de seus sentimentos, de suas opiniões, de sua pessoa.” (ROGERS, 1969, p. 109, tradução nossa).

O documento finaliza a parte teórica, antes de realizar a comparação entre duas atividades de leitura para ilustrar a relação entre leitura, leitura crítica e letramento, com a afirmação: “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento” (BRASIL, 2006, p. 114). Podemos considerar que essa frase sintetiza três das teorias comentadas no início deste item, à medida que incorpora elementos tanto do humanismo (o interesse do aluno), quanto do sociointeracionismo (a reflexão do aluno sobre a sociedade onde ele se insere), e também do construtivismo (a ampliação da visão de mundo do aluno, por meio de sua autonomia).

Como pode ser verificado pelas colocações acima, o dado mais inovador que aparece nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) é que as teorias anteriormente comentadas foram adaptadas para os tempos atuais, onde a globalização é um fato consumado e as diversas tecnologias se fazem muito presentes em todas as atividades humanas. Assim, novos conceitos derivados desses fatores também passaram a ser levados em conta no processo ensino-aprendizagem como, por exemplo, o conhecimento local e o conhecimento global, bem como os letramentos e os conceitos derivados destes, como o letramento crítico, os multiletramentos e a multimodalidade.

Considerando as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) como norteadoras, o Currículo do Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) segue uma linha socioconstrutivista, visto que leva em conta aspectos tanto da teoria de Vygotsky (2001, 1998), quanto da teoria de Piaget (1973) apud La Taille (1992), apesar ainda da predominância da primeira. Podemos constatar essa simbiose já na introdução do currículo:

“A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.” (SÃO PAULO, 2010a, p. 10)

A introdução continua nessa mesma linha, enfatizando que “construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões políticas e produtivas” (SÃO PAULO, 2010a, p. 10).

Por várias vezes, podemos perceber no Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) os aspectos da teoria sociointeracionista ou histórico-cultural, já que ele propõe diversas atividades em que são levados em conta os aspectos sócio-históricos dos alunos, bem como preconiza a mediação aluno-professor e aluno-aluno, para a transformação de Zonas de Desenvolvimento Potencial em Zonas de Desenvolvimento Real, conforme descritas por Vygotsky (2001, 1998).

Ao mesmo tempo, nota-se claramente a linha piagetiana quando ele afirma, por exemplo, que o objetivo de algumas atividades é o de “... propiciar momentos de estudo mais individuais e independentes, com consolidação e/ou complementação dos conteúdos trabalhados nas situações de aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2010a, p. 110).

Com relação ao princípio orientador do Currículo, também na sua introdução pode-se verificar que é o de “... promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.” (SÃO PAULO, 2010a, p. 7). Esse princípio geral é subdividido em seis princípios específicos, nos quais também é possível notar-se a forte influência das duas teorias de aprendizagem citadas: – a) escola que também aprende; – b) currículo como espaço de cultura; – c) competências como referência; – d) prioridade para a competência da leitura e da escrita; – e) articulação das competências para aprender; – f) articulação com o mundo do trabalho.

Assim sendo, podemos dizer que o sociointeracionismo e o construtivismo não são incompatíveis visto que, procurando entender o estágio de desenvolvimento apresentado pelos alunos, envolvendo-os em atividades que sejam prazerosas, significativas e com potencialidade de proporcionar a sua autonomia, numa linha mais piagetiana, bem como não se desprezando o contexto sociocultural do aluno, valorizando as suas experiências, vivências e conhecimentos, favorecendo uma efetiva mediação professor – aluno – aluno, procurando propiciar o desenvolvimento de Zonas de Desenvolvimento Proximal que levem à produção sistemática de novos desenvolvimentos reais, como é preconizado pela perspectiva vygotskyana, é possível que sejam despertadas as potencialidades dos alunos, com a finalidade de promover a sua aprendizagem.

No entanto, podemos também encontrar no Currículo alguns traços do behaviorismo, como na afirmação de que no processo de ensino e aprendizagem:

“... o papel do professor é central: algumas vezes como parceiro da aprendizagem, que interpreta, lê e escreve com os alunos; outras, como orientador, que os auxilia a usar diferentes recursos para aprender, para avaliar seus percursos de aprendizagem, para lidar com as incertezas, enfim, para aprender a aprender com seus erros e acertos.” (SÃO PAULO, 2010a, p. 109)

Outrossim, a concepção behaviorista aparece também em algumas atividades propostas para os alunos, onde são abordados apenas aspectos da estrutura da Língua Inglesa, que são articulados por meio da repetição de informações para a fixação dos conhecimentos. Alguns exemplos, retirados do Caderno do Professor, 1ª série, Volume 1 (SÃO PAULO, 2014): fazer perguntas utilizando uma tabela que mostra estruturas da forma interrogativa em Inglês (p. 23-24); circular os verbos auxiliares corretos em frases (p. 39); escrever números por extenso (p. 60); completar lacunas em sentenças com a voz passiva (p. 73). É

importante frisar que não se trata de uma crítica ao behaviorismo ou ao Currículo, já que os próprios PCN (BRASIL, 1998) reconhecem que na aprendizagem de certos aspectos, como a de frases feitas em língua estrangeira, podem ser utilizadas a memorização e a repetição. Contudo, sempre que possível, procurei evitar a proposição de atividades como as citadas, contextualizando a gramática por meio de textos autênticos, como poderá ser visto no Capítulo 4 deste trabalho.

Aliás, pode-se depreender ainda que o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) é perpassado pela outra corrente teórica que já foi aqui citada, ou seja, o humanismo proposto por Rogers (1969), no qual o centro da aprendizagem são o interesse e as necessidades do discente. Podemos verificar essa presença, por exemplo, na sua preocupação em contextualizar a aprendizagem dentro das práticas sociais comumente vivenciadas pelos alunos, o que também vai ao encontro das recomendações de Liberali (2009).

De mais a mais, é importante frisar que não há na rede estadual um currículo específico para a EJA, mas somente uma complementação denominada Orientações para o Professor do Ensino Médio da EJA (SÃO PAULO, 2010b). No entanto, elas deixam muito a desejar, já que apenas propõem algumas adaptações ao Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) limitando-se, quase que somente, à retirada de algumas atividades e a pequenas alterações na ordem de outras, com muito poucas inserções novas.

1.3 Concepções de ensino de Inglês nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio do MEC e no Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Para as Orientações Curriculares, “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92). O documento se inicia comentando a importância do desenvolvimento da cidadania, que é subjacente ao ensino de todas as disciplinas e não apenas ao de língua estrangeira. Ser cidadão envolve a autocompreensão do lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, acompanhada do questionamento dessa constatação. A língua estrangeira pode ser trazida para esse debate, à medida que, como colocam Van Ek & Trim (1964, apud BRASIL, 2006, p. 92), por meio dela o aluno consegue: – a) estender o seu horizonte de comunicação para além de sua

comunidade linguística; – b) entender que há diversas maneiras interagir socialmente por meio da linguagem; – c) perceber as características da língua estrangeira em relação à sua língua materna; – d) adaptar-se a usos diversos da linguagem em ambientes diferentes.

Além disso, também é destacado o valor dos temas transversais, onde as atividades, principalmente as de leitura, e conceitos como letramento, multiletramentos e multimodalidade podem vir a ter uma grande contribuição para o desenvolvimento da cidadania, no caso de todas as disciplinas, e da heterogeneidade linguística, no caso particular da língua estrangeira, inclusive a partir de informações não presentes nos textos. Nessa linha, é reforçado que a leitura deve contemplar “... pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006, p. 98).

Em seguida, o conceito de letramento é discutido mais amplamente, de forma mesclada com os conceitos principais das três teorias de aprendizagem, conforme colocado no item logo acima, sobre as relações entre aquelas teorias e o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a). É reforçado por várias vezes que o conceito de letramento é derivado da noção de que o ato da escrita não pode ser desvinculado do seu contexto de produção e utilização, bem como de seus usuários, e também que as formas de linguagem e de cultura que normalmente são consideradas como norma culta ou padrão sofrem, na verdade, muitas transformações. Desses fatos, surge o conceito de comunidades de prática, conforme definido por Lave & Wegner (1991, apud BRASIL, 2006) e também comentado no item anterior. Como exemplos, são citadas a linguagem dos e-mails, blogs e hipertexto, que revolucionaram a forma de escrever e de ler.

O conceito de comunidades de prática interfere também na classificação do uso da linguagem em “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral”, que passaram a não mais ser isoladas. Aliás, é mesmo afirmado no documento que a heterogeneidade da cultura e da linguagem passou a inviabilizar o ensino considerando as “quatro habilidades”, bem como o da gramática de forma isolada, o que não significa o abandono desta e nem da oralidade, que então devem ser associadas à leitura e à escrita.

Conseqüentemente, as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) propõem o desenvolvimento integrado da comunicação oral e da escrita como práticas culturais

contextualizadas, não se esquecendo de abordar o caráter crítico da linguagem. Assim, o planejamento para as aulas de língua estrangeira deve partir de temas sendo, inclusive, sugeridos alguns, que serão citados e comentados logo após a discussão sobre as concepções seguidas pelo Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a), no final deste item. As Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) ainda recomendam que sejam evitados os textos não autênticos, pela sua artificialidade, e também a prática da redução, ou seja, a classificação dos textos em fáceis ou complexos, visando sua aplicação em alunos iniciantes, intermediários ou avançados nos estudos da língua em questão, posto que a leitura não deve resumir-se apenas ao que está impresso no papel.

Então, derivadas das concepções do ensino das Línguas Estrangeiras Modernas, no caso o Inglês, que são consideradas importantes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio do MEC (2006), o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a, p. 26-27) apresenta as concepções que se seguem:

- a) *Conhecimento sistêmico sobre a organização textual*: a escolha dos textos deve privilegiar aqueles que são utilizados em atividades sociais, e contextos variados, bem como a maneira como eles são produzidos e utilizados com fins específicos. – Nesta pesquisa, o conceito de atividade social será considerado de acordo com Liberali (2009), para contemplar algumas necessidades apontadas pelos alunos.
- b) *Utilização da língua em situação de comunicação*: a língua deve propiciar o acesso a bens culturais da humanidade, promovendo assim autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão.
- c) *Compreensão e interpretação de significados*: deve ser proposta a articulação entre o saber e o fazer, entre o sistema linguístico e a língua em uso, entre a oralidade e a escrita, entre o aprender e a reflexão sobre a própria aprendizagem.
- d) *Diálogos entre língua e cultura, conhecimento local e conhecimento global, realidade imediata e outras realidades*: esses diálogos propiciam o conhecimento de outras culturas e a sensibilização para os mecanismos de poder associados a uma língua.

e) *Contextualização sincrônica, diacrônica e interativa*: a contextualização pode ocorrer num mesmo tempo e através do tempo, permitindo relacionar o objeto cultural com o universo, remetendo à intertextualidade, e à interdisciplinaridade.

f) *Letramentos múltiplos*: os textos devem estar organizados a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas da verbal; – Nesta pesquisa, será utilizado o conceito de multiletramentos de acordo com Rojo (2012), para trabalhar com as dificuldades que os alunos da EJA costumam apresentar com relação à leitura de textos, mesmo em Português.

Nas Orientações Curriculares, são propostos os seguintes temas, a partir dos quais deverão ser desenvolvidas as habilidades: “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais” (BRASIL, 2006, p. 112). Já no Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) eles são aparentemente menos abrangentes, como pode ser deduzido pela denominação dos temas propostos para o 1º termo do Ensino Médio: *English around the world: cultural interactions* no primeiro bimestre e *Newspapers* no segundo. No entanto, eles são perpassados pelos temas propostos nas Orientações Curriculares, à medida que são tratados de forma mais completa e contextualizada, posto que dentro da abordagem de todos os temas do documento estadual pode ser proposta a discussão de vários temas que aparecem no documento em nível nacional.

Como recomendado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), são utilizados alguns textos autênticos, mas em alguns as fontes não são citadas, ou então aparece a informação que eles foram produzidos especialmente para o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a). Normalmente, não é praticada a redução, ou seja, é evitada proposição de textos fáceis justificada pelo nível presumido dos alunos, como recomendam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). No entanto, nota-se que a ênfase é na leitura e interpretação de textos, sendo que atividades ligadas à oralidade são muito pouco sugeridas, ao contrário do que aparece nas concepções das Orientações e também do próprio Currículo (ver item *c* acima, onde é citado que se deve propor a articulação entre a oralidade e a escrita). Não são abordadas outras variantes do inglês que não a americana (que é a predominante nos textos) e a britânica.

Comentados os seus fundamentos teóricos, o passo seguinte é descrever, no próximo Capítulo, a Metodologia que foi utilizada na pesquisa em questão.

2. METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é explicitar a escolha da metodologia empregada, ou seja, qual foi o tipo de pesquisa, seu contexto e local, seus participantes, bem como os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados coletados.

2.1 Escolha da metodologia

Neste trabalho foi utilizada a pesquisa crítica, já que ele visava não apenas conhecer as necessidades de aprendizagem em Língua Inglesa dos alunos do primeiro termo da EJA, mas também analisá-las e compreendê-las, com o objetivo de interferir nelas e transformá-las. Dessa forma, como comenta Liberali (2011, p. 19), “... o conhecimento é visto dentro de contextos constitutivos do indivíduo e como uma possível contribuição para a evolução social, entendida em termos de progressão material e emancipação simbólica de todos os envolvidos no processo de pesquisa”.

Ainda de acordo com Liberali (2011), o paradigma crítico de construção do saber avalia as contribuições de pesquisas interpretativistas ao colocar o conhecimento dentro de um desenvolvimento histórico e social que, no entanto, pode tornar o ato de pesquisar não apenas libertador, mas também limitador. Assim, o pesquisador pode se transformar tanto em um agente de mudanças quanto em um reforçador da situação presente, pois a realidade é construída por meio de sua própria compreensão, e não por meio de sua percepção objetiva. Além disso, para a autora (idem) o paradigma crítico é uma perspectiva a partir da qual pode acontecer não apenas a influência do pesquisador sobre o crescimento e o desenvolvimento do pesquisado, mas sim também no sentido inverso, posto que a relação entre os dois tipos de sujeitos torna-se muito próxima.

A mesma autora (LIBERALI, 2011) sintetiza bem o paradigma crítico quando estabelece como essenciais para a sua compreensão os seguintes aspectos:

- “a) entendimento e aplicação como um ato único;
- b) estabelecimento de comunidade dialógica;
- c) pesquisa não **sobre**, mas **em, para e com** (grifos da autora);

- d) percepção do pesquisador como participante no ato de manter ou reconstruir o mundo social;
- e) pesquisador e participante em situação de reciprocidade;
- f) pesquisa como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas – desenvolvimento de alternativas para os envolvidos na pesquisa;
- g) orientação para a transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem;
- h) pesquisa com valor educativo – impulsiona todos a verem o mundo de uma outra forma.”

(LIBERALI, 2011, p. 20)

2.2 Tipo de pesquisa

Assim, o enfoque desta pesquisa é interpretativista de base crítica, visto que ela trata de questões práticas, visando a compreensão e a transformação da realidade dos alunos, como acima mencionado e não o seu controle, uma preocupação que é típica do paradigma positivista, de acordo com Liberali (2011), por este último enfatizar o interesse técnico. Devido a isso, faz-se necessário conhecer a situação inicial, por meio de uma Avaliação Diagnóstica e de um levantamento das necessidades de aprendizagem de Língua Inglesa, assim como conhecer as características dos alunos, os seus contextos socioculturais, as suas percepções e outras informações que se mostrarem relevantes para a compreensão de sua realidade.

Esta pesquisa se constitui de um estudo de caso, que é “... uma valiosa ferramenta para examinar a realidade educacional” (LIER, 2005, p. 195, tradução nossa), e por isso parece ter sido o melhor caminho para a resposta ao meu problema de pesquisa, acima citado. Segundo o mesmo autor (idem, p. 196, tradução nossa), “um caso pode ser um grupo de indivíduos com um contexto comum, um conjunto de objetivos ou algum tipo de delimitação institucional”, como uma classe, por exemplo. Quando queremos entender como esse grupo funciona durante um significativo período de tempo, um estudo de caso pode ser a melhor abordagem para consegui-lo. Ele é utilizado principalmente em pesquisas qualitativas e interpretativas, que é o caso desta, embora muitas vezes sejam necessárias ainda análises quantitativas, o que também aconteceu nesta pesquisa, já que os dados, as

necessidades e os resultados foram levantados tanto do ponto de vista qualitativo como do quantitativo.

De mais a mais, Liberali (2011) também concorda que o estudo de caso, embora essencialmente qualitativo, pode utilizar-se de quantificações, que permitirão uma melhor percepção dos resultados. Conforme a mesma autora, “o foco essencial desse estudo está no interesse pelo caso único e particular que deve ser bem delimitado por características específicas, ou seja, cada estudo concentra sua investigação em um único caso, que deve ser estudado em seu contexto natural” (idem, p. 24). Citando um grande número de referências, a autora discorre que o estudo de caso: a) busca profundidade e detalhamento (VERGARA, 1998, apud LIBERALI, 2011); b) baseia-se na análise qualitativa, que costuma ser mais eficiente na pesquisa social (GOODE & HATT, 1969, apud LIBERALI, 2011); c) não se caracteriza propriamente como uma escolha metodológica, mas sim como uma escolha do objeto a ser estudado (STAKE, 1987, apud LIBERALI, 2011); d) não tem como foco central a generalização, mas as semelhanças e diferenças com outros casos (RIZZINI, CASTRO & SARTOR, 1999, apud LIBERALI, 2011).

2.3 – Contexto e local de pesquisa

A pesquisa foi realizada com as duas classes de primeiro termo de EJA do Ensino Médio que foram formadas para o 1º semestre de 2017, em uma escola pública estadual de um município de médio porte da Grande São Paulo, onde leciono Inglês há sete anos. A unidade é grande e não tem uma comunidade definida, visto que se localiza na área central da cidade e os alunos são oriundos de todo o município e também de cidades vizinhas, também por ela ser antiga e gozar de bom conceito na região. A escola tem uma estrutura razoável, mas há muitos problemas de manutenção do espaço e dos equipamentos, que se revelam insuficientes para a grande demanda. Seu corpo gestor, o docente e o de apoio são completos; no entanto, os professores do período noturno costumam faltar muito, havendo professores eventuais suficientes. O entorno da unidade escolar é perigoso à noite, quando é ministrada a EJA, em consequência do pouco policiamento. As aulas duram 45 minutos, sendo apenas duas de Inglês por semana, havendo duas aulas da disciplina em um mesmo dia numa das classes, justamente a que conta com alunos de mais idade.

2.4 Participantes²

2.4.1 Alunos

O tema desta monografia começou a se esboçar no 2º semestre de 2016, quando a Direção da escola onde ministrou as aulas de Inglês comunicou que haveria, no primeiro semestre de 2017, uma classe de 1º termo do Ensino Médio da EJA com mais de 50% dos alunos com idades superiores a trinta anos (1TMA). Esses alunos estavam terminando a EJA do Ensino Fundamental da Prefeitura, onde houve muitos problemas de infraestrutura e falta de professores. Devido a isso, grande parte deles ainda apresentava muitas dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, bem como na aprendizagem da Língua Inglesa, principalmente os de mais idade.

Por outro lado, mais uma classe (1TMB) seria formada com os alunos que se matriculassem, diretamente na Escola, no primeiro termo do Ensino Médio, comumente pessoas mais jovens, com idades entre 18 e 25 anos, população esta que vem aumentando significativamente na EJA, como já foi acima comentado.

Dessa forma, os participantes da pesquisa foram os cerca de setenta alunos das duas classes de primeiro termo do Ensino Médio da EJA do primeiro semestre de 2017 (1TMA e 1TMB). Eles eram todos maiores de idade, visto que a idade mínima para a entrada no primeiro termo do Ensino Médio é dezoito anos, de acordo com a legislação vigente. A constituição de cada uma dessas classes era: – 1TMA: 46 matriculados – 33 frequentes no 1º bimestre – 29 responderam ao Questionário; – 1TMB: 44 matriculados – 28 frequentes no 1º bimestre – 28 responderam ao Questionário.

Os Gráficos de A a F, a seguir, referem-se ao perfil de cada classe, colhido por meio de um questionário de levantamento de necessidades de aprendizagem (Anexo E), que será descrito mais adiante, no item 2.5.2, referente aos Instrumentos para a coleta de dados.

² Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da PUC – SP, seguindo todos os requisitos necessários. Protocolo CAAE: 76518017.5.0000.5482

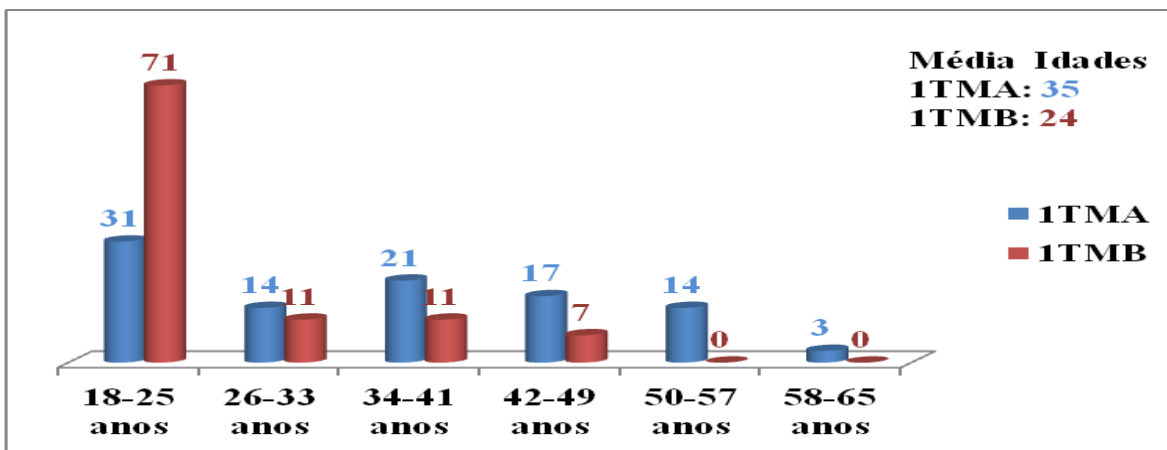


Gráfico A - Faixas etárias (porcentagens) e média das idades de cada classe (anos)

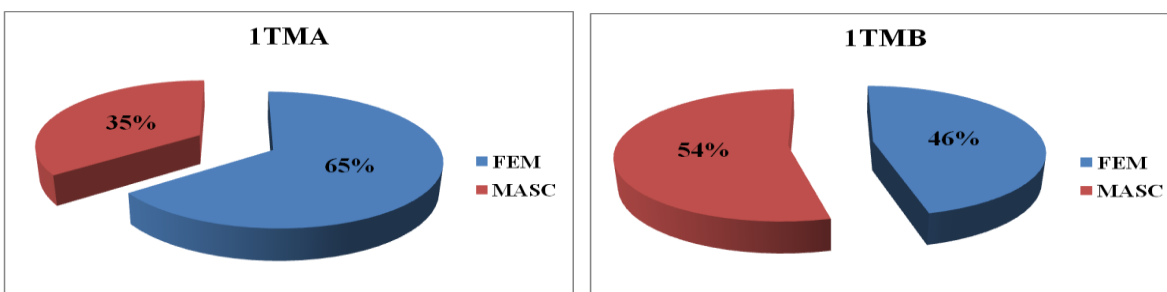


Gráfico B – Sexo – porcentagens

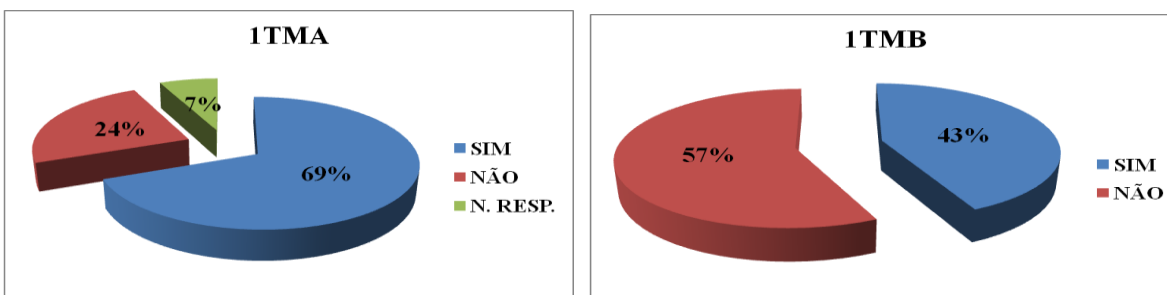


Gráfico C – Filhos – porcentagens

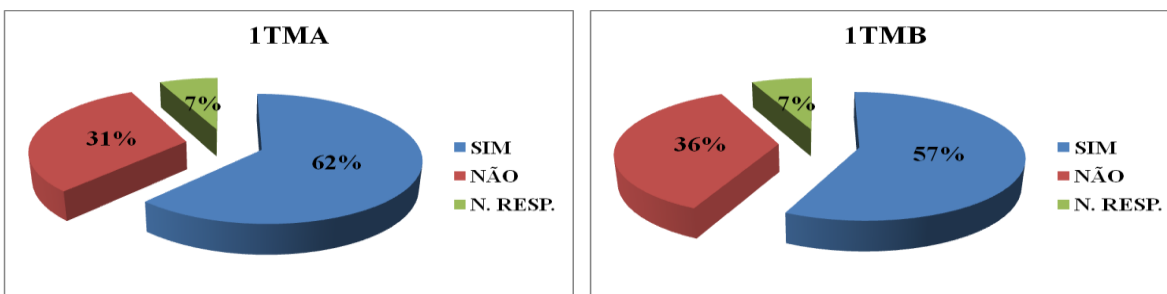


Gráfico D – Trabalho – porcentagens

É possível constatar pelos Gráficos de A a D que as duas classes são muito distintas em vários aspectos. Com relação à faixa etária, a diferença é especialmente notável (idade média de 35 anos no 1TMA e de 24 no 1TMB). Além disso, na classe de mais idade a maioria é do sexo feminino, tem filhos e trabalha, ao contrário da outra classe.

Quanto ao local de moradia dos alunos, os bairros foram agrupados em: centro (onde se localiza a escola) e centro expandido – duas áreas com boa infraestrutura urbana que concentram cerca de 60% da população do município, que é por volta de 300 mil habitantes; periferia norte, com aproximadamente 30% da população e periferia sul, com os restantes 10% dela – ambas carentes de serviços básicos, além de a distância de muitos de seus bairros ao centro, e entre eles, ser considerável. Os Gráficos E e F abaixo mostram a divisão dos alunos entre essas áreas e como eles se locomovem até a escola.

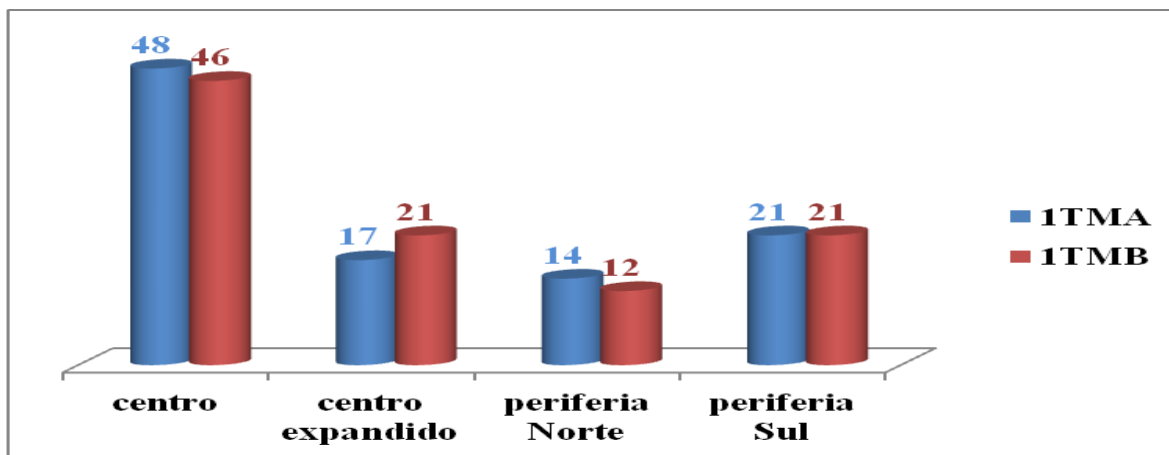


Gráfico E – Bairros onde moram – porcentagens

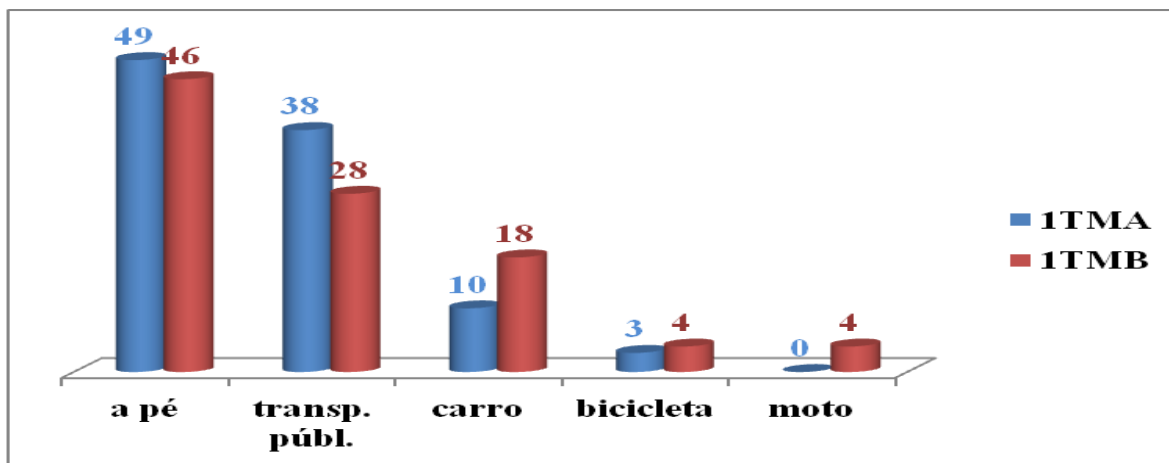


Gráfico F – Meios de transporte até a escola - porcentagens

Como pode ser verificado no Gráfico E, a escola não tem, verdadeiramente, uma comunidade definida, pois a unidade localiza-se na área central da cidade e os alunos são oriundos de todo o município. Aproximadamente a metade do corpo discente reside na parte da cidade que seria a comunidade natural da escola (bairros centrais). Do centro expandido origina-se mais ou menos um quinto dele. Já dos bairros mais distantes, da periferia, vêm cerca de um terço dos alunos. Por sua vez, o Gráfico F aponta que a maioria desloca-se para a escola a pé ou por meio de transporte público. Esses dados caracterizam que os alunos despendem muito tempo nos trajetos de ida e volta para a unidade escolar.

Com certeza, os perfis acima descritos causam muitos impactos no Plano de Ensino (Anexos A e B), entre os quais se destacam:

- a) devido ao trabalho, compromissos familiares e tempo de deslocamento residência-trabalho e escola-residência, é praticamente impossível prescrever tarefas domiciliares (*homework*), bem como os alunos não apresentam, normalmente, o hábito de estudar em casa;
- b) o pouco contato com bens culturais nas áreas centrais e praticamente nenhum nos bairros mais distantes pode acarretar entre os alunos uma visão de mundo não muito ampla, o que influencia no desempenho escolar.
- c) as dificuldades de aprendizagem na classe de maior faixa etária, devido aos anos afastados da escola (mesmo considerando que esses alunos costumam apresentar

muito interesse em aprender), necessitam ser consideradas em todos os seus aspectos;

d) também a indisciplina, que é mais comum na classe em que os alunos apresentam idades mais próximas às das séries regulares (uma tendência que está se acelerando na EJA), necessita de um cuidado especial para que não prejudique tanto a aprendizagem.

Assim sendo, uma das consequências inevitáveis que tudo isso acarreta no Plano de Ensino (Anexos A e B) é que nessa modalidade o conteúdo trabalhado, nas disciplinas em geral, é o menor possível, o que é ainda agravado pela duração semestral, e não anual, de cada termo, bem como pela pouca duração das aulas do período noturno (45 minutos). Outra consequência é que o Plano deve ser diferenciado para as duas classes, principalmente devido aos aspectos de disciplina e faixa etária, apontados acima. A diferenciação será detalhada mais adiante, nos Capítulos 3 e 4, como resultado da análise do restante dos dados levantados pelo questionário de levantamento de necessidades (Anexo E) mais diretamente relacionados com a aprendizagem.

2.4.2 Professor

Minha formação inicial em Língua Inglesa deu-se há muito tempo; porém, ministrei aulas dessa disciplina há apenas sete anos, sempre na EJA e na mesma escola estadual. Durante muitos anos, ministrei aulas na área de Exatas, em outra escola, sendo que depois da graduação em Letras nunca havia participado de nenhum outro curso nessa área.

Então, sentindo a necessidade de “... fazer novas perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza” (CORTELLA, 2006, p. 20), ingressei no curso de especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, da Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo (PUC-SP), patrocinado pela Associação Cultura Inglesa de São Paulo e para o qual esta monografia foi elaborada.

Apesar de diferenças tão grandes no perfil de classes distintas do mesmo termo, além de outras também consideráveis entre os alunos de uma mesma classe, diferenças essas com as

quais tenho convivido nos meus sete anos de atuação na EJA, durante todo esse tempo vinha apenas seguindo as orientações do Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) e das Orientações para o Professor do Ensino Médio da EJA (São Paulo, 2010b), com poucas adaptações, por ter sido essa uma exigência do Corpo Gestor da Escola, orientado pela Diretoria de Ensino, que por sua vez recebia diretrizes da Secretaria de Estado da Educação. Felizmente, parece estar havendo uma mudança de postura por parte das autoridades educacionais, influenciadas talvez pelas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Novo Ensino Médio.

Por isso, não havia utilizado, até o presente momento, abordagens ou atividades diferenciadas em classes distintas do mesmo termo. Por acreditar que esse pudesse ser um caminho para minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos do primeiro termo do Ensino Médio de 2017, elaborei um Projeto de Pesquisa para essa população, levando em conta tais abordagens e atividades.

2.5 Instrumentos para a coleta de dados

Foram utilizados cinco instrumentos para a coleta de dados: Avaliação Diagnóstica, Questionário de *Needs Analysis*, Diário de Campo, Opiniões dos Alunos e Registros nos Diários de Classe, que passarão a ser descritos.

2.5.1 Avaliação Diagnóstica

No início do semestre letivo foi aplicada uma Avaliação Diagnóstica (Anexos C e D) com conteúdos/habilidades/competências esperados para o final do Ensino Fundamental. A ideia inicial era aplicar a prova de Inglês dos últimos Exames Supletivos Nacionais do Ensino Fundamental, para que os alunos tivessem contato com uma prova real, porém ela não estava disponível na Internet. Pensou-se, então, nos Exames Supletivos do Estado de São Paulo, aplicados pela última vez em 2012, devido à posterior implantação dos Exames Supletivos Nacionais, porém eles também não se encontravam na Internet. Foram então utilizados os últimos Exames Supletivos do Ensino Fundamental que foram aplicados no Estado de Minas Gerais nos anos de 2011 e 2012, cujas características são semelhantes às das avaliações propostas no Currículo Oficial de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a). Em

cada ano, havia seis questões de Língua Inglesa³, sendo assim propostas na Avaliação Diagnóstica doze questões (Anexos C e D), quantidade considerada adequada para o tempo disponível (45 minutos).

2.5.2 – Questionário de *Needs Analysis*

Após a Avaliação Diagnóstica, foi aplicado um questionário com questões abertas, semiabertas e fechadas para a coleta de dados sobre as necessidades de aprendizagem de Língua Inglesa (Anexo E). Ele foi adaptado para a EJA a partir do questionário elaborado pela Professora Rosinda de Castro Guerra Ramos, de acordo com as recomendações de Hutchinson & Waters (1987), para o módulo “Necessidades e Objetivos do Ensino de Inglês na Escola Pública do curso Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando, da PUC/SP”. Doravante, esse instrumento será chamado de Questionário de *Needs Analysis*, utilizando assim a nomenclatura definida pelos autores acima, onde o termo *Needs* tem o significado de Necessidades Globais, numa tradução livre para a Língua Portuguesa, diferenciando-o então do termo *necessities*, que é traduzido apenas por necessidades, já que é somente um dos componentes das necessidades globais, ao lado dos *lacks* (lacunas) e dos *wants* (desejos), como passará a ser exposto.

Logo no início do Capítulo 6 de seu livro *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*, Hutchinson & Waters (1987, p. 53) propõem a pergunta: “Por que os alunos precisam aprender Inglês?”. A conclusão a que chegamos após a leitura é a de que eles precisam aprender o idioma a partir de seus próprios pontos de vista e necessidades globais, o que pode ser detectado por meio de uma *Needs Analysis*. Assim, este trabalho levou em consideração a análise proposta pelos autores, ou seja, o conhecimento do que eles chamam de *target needs* (necessidades globais alvo), que se constituem das *necessities* (necessidades), *wants* (desejos) e *lacks* (lacunas) que os alunos apresentam, a partir dos quais devem ser estabelecidos os objetivos ou habilidades e competências e conseqüentemente os conteúdos, invertendo-se então a ordem tradicional de se definir inicialmente esses últimos.

³ Acesso em 05 fev. 2017. Disponíveis em:

https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/supletivo/dezembro_2011/caderno-lingua-portuguesa-ef.pdf
<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documents/Língua%20Portuguesa,%20Redação,%20Artes.pdf>

Adicionalmente, Hutchinson & Waters (1987) propõem que devem ser consideradas as *learning needs* (necessidades globais de aprendizagem), constituídas pelos tópicos da língua, as habilidades, as estratégias, o conhecimento do assunto etc., por meio dos quais o estudante pode atingir as *target needs* (necessidades globais alvo) citadas no parágrafo anterior, o que se procurou também levar em conta na pesquisa realizada. Conseqüentemente, o processo de identificação dos dois tipos de necessidades globais pode proporcionar melhor interação entre o aluno e o professor, levando o discente a perceber a sua própria importância dentro de todo o processo ensino-aprendizagem e o docente a compreender melhor o seu aluno.

É certo que, no caso da escola estadual, os objetivos, habilidades, competências e conteúdos já estão, de certo modo, definidos por meio do Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2010a). No entanto, este nunca se propôs a ser uma *camisa de força* para o professor visto que, devido a vários fatores, entre os quais a implantação do Currículo já contar com quase dez anos, os alunos da EJA não receberem o Caderno do Aluno, de cada termo durar apenas um semestre, da duração menor das aulas do noturno etc., o docente dispõe de alguma autonomia para propor modificações e atualizações no currículo estabelecido. No caso de minha escola, o que é atualmente definido e cobrado é que o professor trabalhe com a metodologia do Currículo e com os temas dos bimestres, que no caso do 1º termo são *English around the world: cultural interactions* no primeiro bimestre e *Newspapers* no 2º termo.

Assim sendo, os resultados do processo podem levar o professor a refletir sobre sua prática, com impactos muito importantes no seu Plano de Ensino. Por exemplo, como uma das consequências da presente pesquisa, os seus resultados forneceram subsídios para o Replanejamento, que ocorreu no mês de Agosto de 2017, conforme calendário da Secretaria de Estado da Educação (SP). Por meio dos Anexos A e B, poderão ser comparados, respectivamente, o Plano de Ensino que foi elaborado no início do ano e o Plano que resultou do Replanejamento.

Cumprir frisar que as finalidades do Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E) e da Avaliação Diagnóstica (Anexos C e D) foram discutidas com os alunos antes e durante a sua aplicação, como uma forma de envolvê-los na sua própria aprendizagem e ainda de reforçar a postura do professor de sempre procurar valorizar, no processo ensino-

aprendizagem, o componente afetivo, como preconiza Rogers (1969). Aproveitei ainda a oportunidade para conscientizar os alunos da importância da formação continuada, que se revela cada vez mais importante para todas as pessoas nos dias de hoje, dadas as rápidas transformações pelas quais a nossa sociedade vem passando e que influenciam todos nós.

2.5.3 Diário de Campo

Com o objetivo de fornecer subsídios para a pesquisa, durante toda a sua execução foi sendo elaborado um Diário de Campo, onde anotava como as atividades propostas aos alunos, decorrentes da aplicação do Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E), iam se desenvolvendo, todos os passos que iam sendo seguidos, as reações dos alunos, a necessidade de intervenções, as mudanças de rumo etc. Esses dados serão utilizados na análise dos resultados dessas atividades, que será realizada no Capítulo 4.

2.5.4 Opiniões dos Alunos

Como complemento de cada atividade, foram propostas para os alunos, no seu final, que fossem respondidas por escrito perguntas relativas à sua opinião sobre a atividade e os recursos utilizados, bem como se ela os ajudou, ou não, a aprender. Na última atividade do semestre, eles ainda foram questionados com relação à sua aprendizagem nos dois bimestres e a sua expectativa quanto ao próximo semestre, quando já estariam cursando o 2º termo do Ensino Médio. Os dados levantados sobre a opinião dos alunos foram utilizados na discussão dos resultados das atividades realizadas, no Capítulo 4, assim como nas Conclusões.

2.5.5 Registros nos Diários de Classe

Utilizando tanto as avaliações, fossem elas formais (provas, atividades em dupla, trabalhos, pesquisas etc.) ou informais (autoavaliação, respostas a questões orais, intervenções docentes etc.) quanto o exercício da constante observação da participação do aluno e de sua evolução ou não, essas atividades eram acompanhadas e avaliadas e seus resultados eram registrados nos Diários de Classe, para compor o conceito final de cada aluno em cada um dos dois bimestres letivos. Para o resultado final do semestre, esses dois conceitos foram levados em conta, porém considerando não só a sua média, mas também a evolução do

aluno. Também esses registros foram utilizados na discussão dos resultados das atividades realizadas, no Capítulo 4, como ainda nas Conclusões.

2.6 Procedimentos para análise dos dados coletados

Seguindo-se à aplicação do Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E), as respostas foram tabuladas, a partir do que foram elaborados gráficos que foram analisados à luz dos fundamentos teóricos de Vygotsky (1998 e 2001), de Piaget (1973) apud La Taille (1992) e de Rogers (1969), do Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a), do Plano de Ensino (Anexo A) e dos demais materiais que resultaram da pesquisa bibliográfica. Nessa análise, foram destacadas as similaridades intra e entre as duas classes e também as suas discrepâncias, com o intuito de instigar a reflexão sobre a minha prática e colher subsídios para a proposição de atividades, ações, procedimentos etc. que procurassem ir ao encontro das necessidades de aprendizagem detectadas em cada classe. Esses procedimentos poderiam ainda resultar em melhorias na aprendizagem e em um novo Plano de Ensino mais adequado para as duas turmas, o que foi proposto posteriormente às intervenções, durante o Replanejamento da escola, realizado em agosto de 2017 (Anexo B).

Posteriormente, os resultados da Avaliação Diagnóstica foram comparados com aqueles obtidos nas atividades bimestrais de avaliação e no conceito final do semestre, que coincide com o final do termo, visando mensurar quantitativamente o aproveitamento dos alunos. Quanto ao aspecto qualitativo, durante as atividades avaliativas foi sendo registrado no Diário de Campo como elas iam se desenvolvendo, bem como foram ainda coletadas a opinião e a percepção dos alunos sobre a sua efetividade.

A seguir, passo a apresentar e discutir os resultados da aplicação da Avaliação Diagnóstica (Anexos C e D) e do Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E) nas duas turmas de 1º termo da EJA.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E DO QUESTIONÁRIO DE *NEEDS ANALYSIS*

Neste capítulo serão analisados os resultados da Avaliação Diagnóstica (Anexos C e D) e dos gráficos resultantes do Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E), à luz de fundamentos de teóricos da Educação, do Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a), e dos demais materiais que resultaram da pesquisa bibliográfica, destacando as similaridades intra e entre as duas classes e também as suas discrepâncias.

Para essa análise, é interessante retomarmos a primeira pergunta norteadora da pesquisa: - Quais são as necessidades de aprendizagem de Inglês de cada uma das duas classes do primeiro termo do Ensino Médio da EJA?

3.1 Resultados da Avaliação Diagnóstica

Conforme comentado no item 2.5.1 (Instrumentos para coleta de dados), uma Avaliação Diagnóstica (Anexos C e D) foi aplicada para as duas classes no início do semestre letivo, com conteúdos/habilidades/competências esperados ao término do Ensino Fundamental. Como já explicado, foram utilizados os últimos Exames Supletivos do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, aplicados nos anos de 2011 e 2012 (Anexos C e D), cujos textos e questões apresentavam características semelhantes ao que é proposto no Currículo Oficial de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a). Em cada um desses anos, havia seis questões de múltipla escolha de Língua Inglesa, sendo então proposto para o diagnóstico, também considerando o tempo disponível (uma aula de 45 minutos), um total de doze questões.

Foi solicitado aos alunos que, durante toda a aplicação da avaliação, se portassem de forma semelhante à de um vestibular ou concurso e informado que eu não resolveria nenhuma dúvida durante a sua execução. Nas duas classes, houve muitos questionamentos, devido aos textos e as comandas estarem totalmente em Inglês. Foram apresentadas muitas dúvidas, especialmente com relação à questão nº 25 da prova do ano de 2012 (Anexo D), pois primeiramente as sentenças deveriam ser marcadas com a letra T (*True*) ou a F (*False*) e só em seguida uma das alternativas, entre as quatro possíveis, com a sequência correta das duas letras, o que confundiu diversos alunos. No entanto, procurei manter as regras que

foram estabelecidas anteriormente, sendo às vezes necessárias algumas interferências. Porém, no geral, a avaliação transcorreu sem transtornos.

Verificou-se que a maioria dos alunos sequer leu os textos e as questões, mesmo sendo incentivados a tentar resolvê-las observando as figuras presentes nos textos, seus títulos, os destaques, os termos cognatos, as marcas dos gêneros etc. A maioria devolveu a prova dentro de 10 a 15 minutos, afirmando que “não vai adiantar porque não sei nada de Inglês”. Outros faziam o clássico comentário: “não sei nem Português, quanto mais Inglês”. Em todos os casos, eram reforçados os incentivos, inclusive com comentários sobre a importância do diagnóstico para a definição dos conteúdos que deveriam ser prioritariamente tratados durante as futuras aulas, porém sem sucesso na maioria das vezes.

As dificuldades acima apontadas foram um prenúncio daquelas que as duas turmas, principalmente a de mais idade, muito provavelmente apresentariam com relação ao *letramento* durante o trabalho com as atividades do semestre, que também contemplariam textos e atividades totalmente na Língua Inglesa, de acordo com o que prevê o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a). Os resultados dessa avaliação, por classe, são mostrados na Tabela a seguir:

QUESTÕES CERTAS	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	PORCENT.
<i>0 a 2</i>	<i>18</i>	<i>51 %</i>	<i>9</i>	<i>32 %</i>
<i>3 a 5</i>	<i>16</i>	<i>46 %</i>	<i>14</i>	<i>50 %</i>
<i>6 a 8</i>	<i>0</i>	<i>0 %</i>	<i>3</i>	<i>11 %</i>
<i>9 a 12</i>	<i>1</i>	<i>3 %</i>	<i>2</i>	<i>7 %</i>
TOTAL	35	100 %	28	100 %

Tabela A - Resultados da Avaliação Diagnóstica

Podemos observar que na classe dos alunos com mais idade (ITMA), mais da metade não acertou mais que 2 questões e praticamente todos acertaram menos do que 6, num total de 12 questões. A única exceção foi um aluno, bastante jovem, que acertou 10 questões e comentou, na divulgação dos resultados da avaliação, que tinha conhecimentos básicos de

Inglês e que estava matriculado no semestre em um curso do idioma. No decorrer do semestre ele demonstrou grande desenvolvimento na disciplina.

Por sua vez, os resultados foram apenas ligeiramente diferentes na classe dos mais jovens (1TMB), onde pouco mais de 80% dos alunos não acertaram a metade das questões propostas. Os quase 20% restantes eram compostos por três alunos que demonstraram algum conhecimento ao acertarem de 6 a 8 questões e por mais dois alunos que acertaram 10 questões. Eles comentaram que haviam aprendido um pouco com *games* e músicas ou por terem frequentado durante alguns meses um curso de Inglês. Um dos alunos que acertaram 10 questões, também bastante jovem, comentou que havia completado o Ensino Fundamental na Alemanha. Posteriormente, durante as aulas, ele revelou bons conhecimentos do idioma e também muito progresso.

Por conseguinte, esses resultados confirmam que a maior parte dos alunos chega ao primeiro termo do Ensino Médio de EJA sem os conhecimentos básicos de Inglês, mesmo aqueles que ficaram pouco tempo fora da escola. Além disso, a dificuldade também é muito grande com relação ao letramento, já que eles não conseguiram utilizar as marcas textuais, que se constituem no título do texto, nas figuras, nos destaques, nas características dos gêneros etc., bem como não conseguiram identificar os termos cognatos. Consequentemente, faz-se necessário um trabalho nesse sentido.

3.2 Resultados do Questionário de *Needs Analysis*

Neste item, serão discutidos os resultados da aplicação do Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E) nas duas turmas, por intermédio da análise dos gráficos construídos a partir dos dados coletados. Para isso, as perguntas foram agrupadas em cinco categorias de análise, as *necessities* (necessidades), *os wants* (desejos) e os *lacks* (lacunas), de acordo com a classificação de Hutchinson & Waters (1987), e mais facilidades/dificuldades e interesses/resistências para a aprendizagem.

3.2.1 Análise dos gráficos relativos às *necessities* (*necessidades*)

Segundo Hutchinson & Waters (1987, p. 55, tradução nossa), as *necessities* (necessidades), se constituem no que “o aprendiz precisa saber para atuar efetivamente na situação-alvo”. Os Gráficos 1A, 1B, 2A e 2B, a seguir, estão relacionados com essas necessidades:

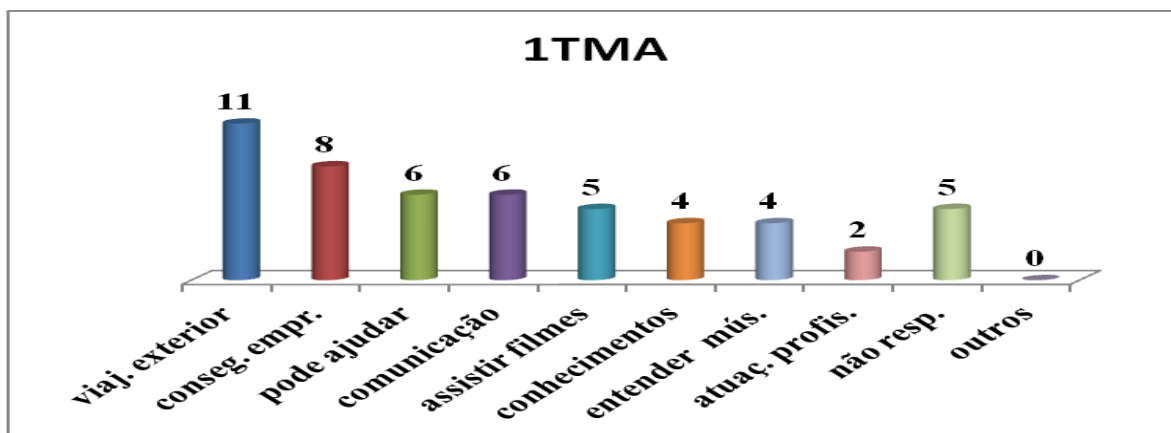


Gráfico 1A - 1TMA - No que o Inglês ajuda ou pode ajudar – questão aberta – respostas múltiplas - nº de menções

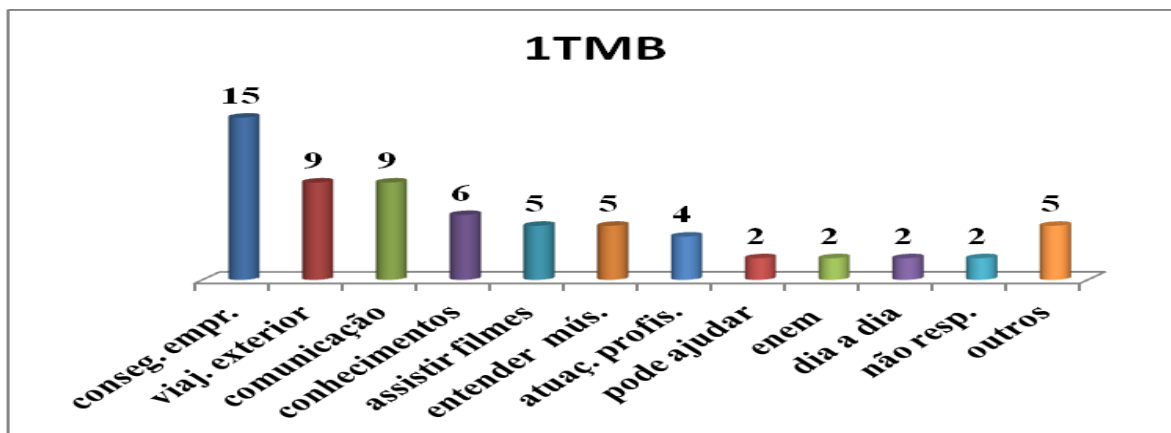


Gráfico 1B - 1TMB - No que o Inglês ajuda ou pode ajudar – questão aberta – respostas múltiplas - nº de menções

Os Gráficos 1A e 1B mostram que os alunos das duas turmas têm consciência da situação-alvo desejada com relação à aprendizagem da Língua Inglesa, que para a maioria é a de conseguir um bom emprego, viajar para o exterior, comunicar-se com pessoas de outros países, assistir melhor os filmes, entender melhor as músicas, atuar melhor profissionalmente. Os dados das duas classes são parecidos, com a diferença que os alunos

mais jovens (1TMB) citaram ainda que o idioma pode ajudar a passar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também ajudar no dia a dia, necessidades mais comuns na sua faixa etária. Em “outros”, na mesma classe, as citações foram: ler melhor (duas citações), ajudar filhos, aprender computação, ajudar na escola.

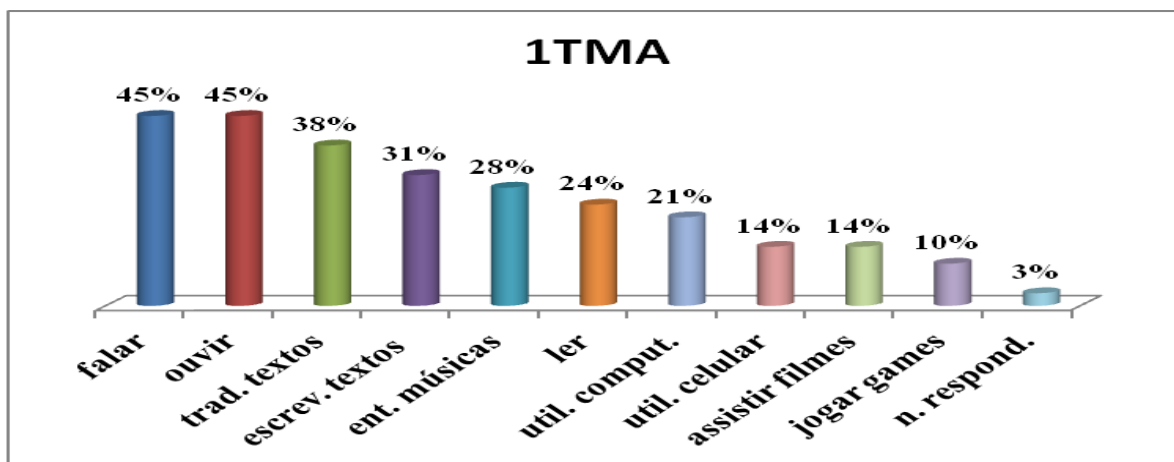


Gráfico 2A – ITMA - O que gostaria de aprender – respostas múltiplas - porcentagens

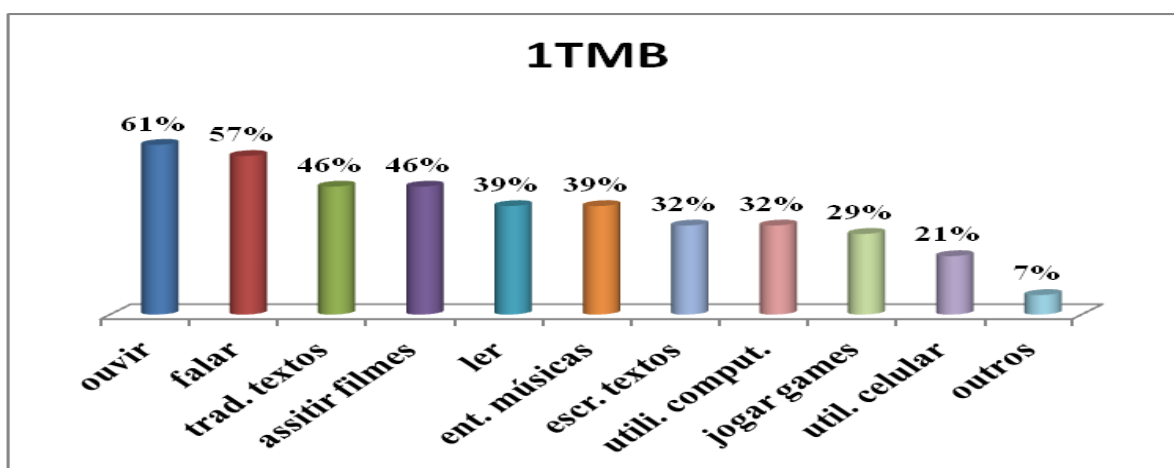


Gráfico 2B – ITMB - O que gostaria de aprender – respostas múltiplas – porcentagens

Já os Gráficos 2A e 2B mostram que os alunos das duas classes também percebem o que eles precisam saber para alcançar essa situação, pelo fato de a maior parte deles ter privilegiado as atividades de: ouvir; falar; traduzir, ler e escrever textos; ouvir melhor as músicas; assistir melhor os filmes. Todas essas necessidades são mais presentes na classe de menor faixa etária (1TMB), possivelmente porque a maioria encontra-se ainda no início de sua vida profissional e assim esteja mais conscientes delas.

Nessa classe, a porcentagem em “outros” representa dois alunos, bem jovens, que responderam que não gostariam de aprender nada, o que se constitui em uma afirmação preocupante, que demanda algumas estratégias de motivação. De acordo com Cortella (2016, p. 101, destaques do autor), “parte substancial do desinteresse (e da “indisciplina”) encontrado em muitos de nossos alunos pode ser atribuído ao distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às *preocupações* que aqueles trazem para a escola”. Tais preocupações, conforme ainda o autor, raramente são conhecidas pelos educadores.

Apesar de aparecerem com números significativos as necessidades de ler e escrever textos, é de se destacar que em todos os quatro gráficos pode ser vista também a importância que os alunos dão à oralidade e à utilização de música e filmes (e também um pouco à de jogos) durante o ensino do Inglês, conforme foi também apontado em alguns gráficos que serão comentados mais adiante, em outras categorias de análise.

Levando em conta esses resultados é recomendado que haja um balanceamento entre as habilidades de leitura e escrita e as orais, embora estas não sejam enfatizadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) ou no Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) e, por consequência, não costumam ser muito abordadas em sala. Faz-se então necessário que se leve em conta as percepções dos alunos das duas classes já que, de acordo com Rogers (1969), os professores devem

“... basear seu trabalho na hipótese de que os estudantes que estão em contato real com problemas que são relevantes para eles desejam aprender, querem crescer, procuram descobrir, esforçam-se para dominar, desejam criar e se mover em direção à autodisciplina.” (ROGERS, 1969, p. 114, tradução nossa).

Na última pergunta do Questionário, que era aberta e solicitava outras manifestações que o aluno quisesse fazer, surgiram apenas dois comentários mais vagos, de alunos do 1TMB, com relação às *necessities* (necessidades): obter resultado melhor nas aulas de Inglês; ter mais conhecimento, colocações essas que corroboram as conclusões tiradas após a análise dos quatro gráficos acima.

3.2.2 Análise dos gráficos relativos aos *lacks* (lacunas)

Como também definem Hutchinson & Waters (1987), os *lacks* (lacunas) são determinados a partir do conhecimento que o aprendiz já possui e do que falta para ele atingir a situação alvo. Seguem-se os Gráficos de 3 a 5, que dizem respeito a essas lacunas:

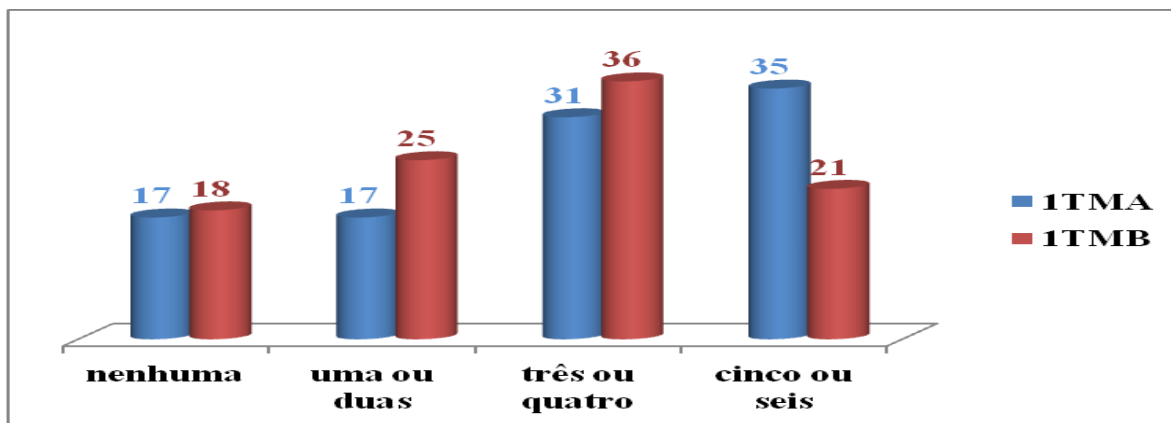


Gráfico 3 - Palavras ou expressões do Inglês no dia a dia citadas – questão aberta – porcentagens de alunos

No Gráfico 3, é muito significativa a porcentagem de alunos que não citou nenhuma palavra/expressão da Língua Inglesa que são difundidas em nosso país ou citou apenas uma ou duas (foram solicitadas seis). Muitos ficaram confusos, listando palavras ou expressões inglesas que não são utilizadas no dia a dia no Brasil, como *good morning*, *thank you*, *my name, please* etc.. Uma das causas disso é que, para muitos deles, não há a percepção de que várias palavras incorporadas pelo Português pertencem originalmente ao Inglês, o que revela pouca consciência linguística. Nota-se, por exemplo, que todos conhecem a expressão *hot dog*, sabem que ela significa cachorro quente, porém muitos não conseguem inferir o significado da palavra *hot* quando ela aparece em outro contexto. Por essa razão, poucos foram os alunos que conseguiram identificar corretamente cinco ou seis palavras ou expressões, principalmente no 1TMB, a classe com alunos de menos idade. Tal constatação constituiu-se numa surpresa, pois se esperava que isso fosse acontecer, principalmente, entre os alunos de mais idade, exatamente aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e estão menos sintonizados com a tecnologia e os costumes atuais, que estão muito impregnados pelas palavras de origem inglesa.

As palavras e expressões foram muito variadas, totalizando cerca de 40 diferentes em cada classe, com distintos números de citações cada uma. As mais citadas em cada classe foram, pela ordem: 1TMA – *hot dog*, *play*, *light*, *shopping*; 1TMB - *facebook*, *hot dog*, *friend*, *byke*. Todos esses resultados revelam um pouco o repertório de palavras/expressões inglesas que é comum para cada faixa etária e que pode vir a se constituir em Zonas de

Desenvolvimento Proximal – ZPD, de acordo com a definição de Vygotsky (2001,1998), para a aquisição e consolidação de vocabulário.

Em vista do que foi acima comentado é necessário prever atividades que propiciem a percepção dos estudantes com relação à origem e ao significado dessas palavras e expressões, dado que elas estão muito presentes nos contextos históricos, sociais e culturais dos alunos, fato que não deve ser desprezado durante o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, é possível ir ao encontro das teorias interacionistas, que têm em Piaget (1973, apud LA TAILLE, 1992) com o construtivismo e Vygotsky (1998, 2001) por meio da teoria sócio - histórica os seus expoentes, bem como do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2010a), o qual se define como socioconstrutivista, ou seja, recebe influência dos dois educadores, conforme já citado.

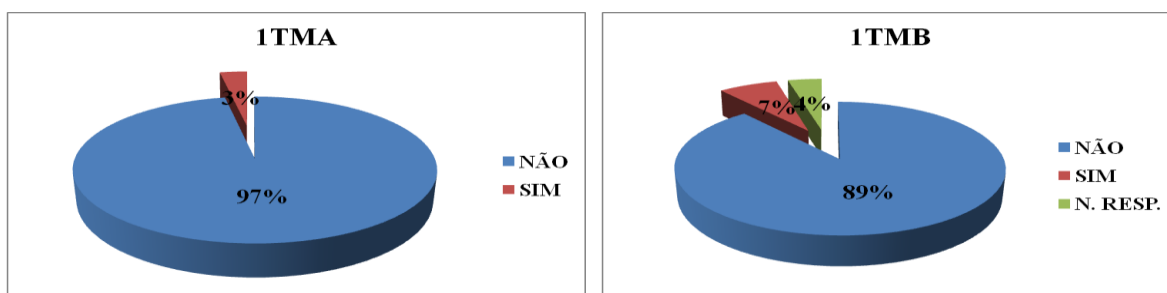


Gráfico 4 - Curso de Inglês fora da escola – porcentagens

É patente no Gráfico 4 que a grande maioria dos alunos de ambas as classes nunca frequentou um curso de Inglês fora da escola, coincidindo com minha percepção de que muito poucos iniciam o primeiro termo do Ensino Médio com conhecimento das estruturas básicas do idioma, bem como um vocabulário razoável. Logo, esses tópicos devem também ser contemplados.

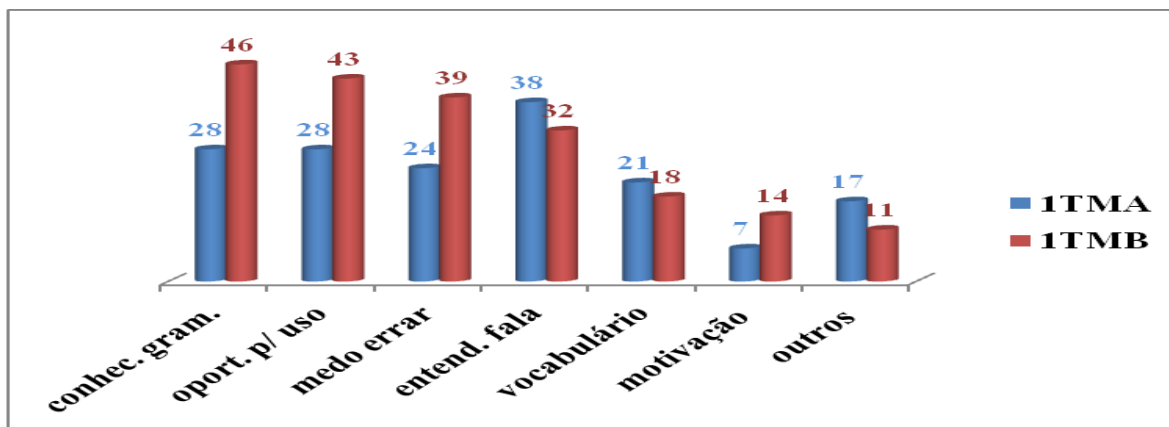


Gráfico 5 - Problemas para a aprendizagem – respostas múltiplas – porcentagens

O Gráfico 5 informa que as lacunas na aprendizagem de Inglês são muito grandes nas duas classes, porém mais acentuadamente no 1TMB, tanto no caso da gramática quanto no do vocabulário, o que se constituiu novamente em uma surpresa, já que se esperava essa situação apenas na classe dos alunos com mais idade. O que pode explicar isso é o fato de os alunos mais jovens terem ficado menos tempo fora dos bancos escolares e por isso demonstrarem mais consciência das suas dificuldades. Destaca-se ainda o entendimento da fala, notadamente no caso do 1TMA, a classe dos de mais idade, na qual os alunos se mostram bastante suscetíveis a essa lacuna na sua aprendizagem.

Além disso, o índice em “outros” no 1TMA corresponde a cinco alunos, que apontaram as seguintes dificuldades: oportunidade e tempo, gírias e palavras com o mesmo significado, deixou de estudar há muito tempo, barulho na sala e não sabe. Por sua vez, no 1TMB três alunos citaram: falta de interesse, não consegue guardar palavras, bagunça na sala.

Assim, como consequência da análise dos gráficos relativos aos *lacks* (lacunas), verifica-se que é necessário reforçar mais todos os aspectos estruturais da Língua Inglesa, ou seja, novamente a necessidade do balanceamento entre todas as habilidades, apontada também no item anterior, bem como utilizar algumas estratégias de motivação para os alunos que demonstrarem falta de interesse.

Na última pergunta do Questionário, que era livre, um aluno do 1TMA e dois do 1TMB mencionaram certas lacunas na sua aprendizagem, como não conseguir guardar as palavras, entender pouca coisa e não conseguir falar, o que vem a confirmar as conclusões acima.

3.2.3 Análise dos gráficos relativos aos *wants* (desejos)

Além das *necessities* (necessidades) e dos *lacks* (lacunas), Hutchinson & Waters (1987) também consideram a visão que o aprendiz tem das suas necessidades, ou seja, o que ele quer ou sente que precisa e que foi chamado pelos autores de *wants* (desejos). A seguir, são apresentados os gráficos 6 e 7, que se relacionam com essa categoria de análise:

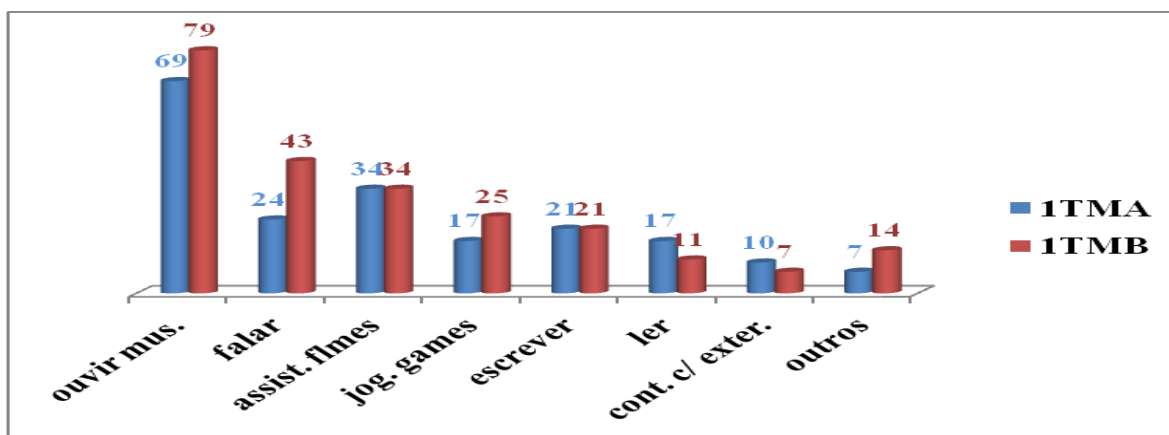


Gráfico 6 - O que mais gosta de fazer com Inglês – respostas múltiplas – **porcentagens**

Como esperado, os dados do Gráfico 6 apontam que a maioria dos alunos, principalmente na classe dos mais jovens (1TMB), escolheu ouvir música, assistir filmes e jogar *games* como o que mais gosta de fazer com o Inglês. Porém, foi surpresa a porcentagem de alunos da mesma classe que indicaram falar, o que não foi muito significativo entre os da classe de maior faixa etária. No entanto, estes apresentaram um índice considerável de ler e escrever, atividades que devem ter sido muito comuns na sua trajetória de aprendizagem do Inglês.

Com respeito ao índice “outros”, no 1TMA um aluno citou “nada” e um não comentou; no 1TMB três alunos mencionaram “nada” e um “criar arquitetura de computador”. Novamente, no caso da ausência de comentário e da resposta “nada”, é reforçada a necessidade de se utilizar algumas estratégias de motivação, o que vai ao encontro da afirmação de Cortella (2016, p. 101), de que “não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm.”

No primeiro Plano de Ensino (Anexo A), não eram previstos música, filmes ou jogos. Todavia, há dificuldades para utilizá-los, devido a problemas logísticos na escola. Além disso, é necessário um estudo mais aprofundado para se verificar a maneira mais adequada

para que esses desejos dos alunos sejam atendidos com eficiência e eficácia, notadamente no caso dos jogos, com os quais apresento menor familiaridade. Quanto à oralidade, ela não é enfatizada no Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) e por isso não tem sido muito abordada em sala de aula, no que a presente pesquisa aponta, em todas as três categorias até aqui analisadas, a necessidade de uma mudança.



Gráfico 7 - Como estuda melhor – porcentagens

O resultado apresentado pelo Gráfico 7 foi mais uma surpresa, pois julgava que, independentemente da faixa etária, a grande maioria dos alunos preferisse as atividades em dupla ou em grupo para a sua aprendizagem. Isso se configurou apenas na classe dos mais idosos. Uma das explicações para os de menos idade apontarem majoritariamente as atividades individuais seria que esses alunos tendem a ser mais individualistas. Os alunos que assinalaram “outros” citaram parentes, namorada ou amigos, nas duas classes.

Uma vez que a maior parte das atividades em classe estava prevista para ser executada em duplas nas duas turmas, esse dado mostrou, então, a necessidade de um trabalho de conscientização no 1TMB, para que seus alunos passassem a valorizar também a interação com os colegas como forma de aprendizagem mútua. Essa postura vai ao encontro dos pressupostos de Vygotsky (1998, 2001) e de Piaget (1973, apud LA TAILLE, 1992), visto que ambos valorizam a interação social no desenvolvimento cognitivo, o primeiro mais na questão sociocultural e o segundo sob a perspectiva da ética, isto é, “o indivíduo *querer ser cooperativo*” (idem, p. 21, destaque do autor).

Adicionalmente, na última pergunta do Questionário, que solicitava outros comentários, três alunos do 1TMA e dois do 1TMB mencionaram alguns desejos particulares: fazer um curso, ter mais discernimento do idioma, aprender mais para morar nos Estados Unidos,

fazer faculdade para sair do país e ter um bom emprego, o que vem a referendar a análise dos dois gráficos acima.

3.2.4 Análise dos gráficos relativos aos interesses/resistências para a aprendizagem

Extrapolando as *needs* (necessidades globais) preconizadas por Hutchinson & Waters (1987), foram também considerados nesta pesquisa os interesses ou as resistências para a aprendizagem apresentados pelos alunos, à medida que esses fatores também podem contribuir para a definição das atividades a serem propostas no Capítulo 4. Os Gráficos de 8 a 10, abaixo, são analisados com esse enfoque:

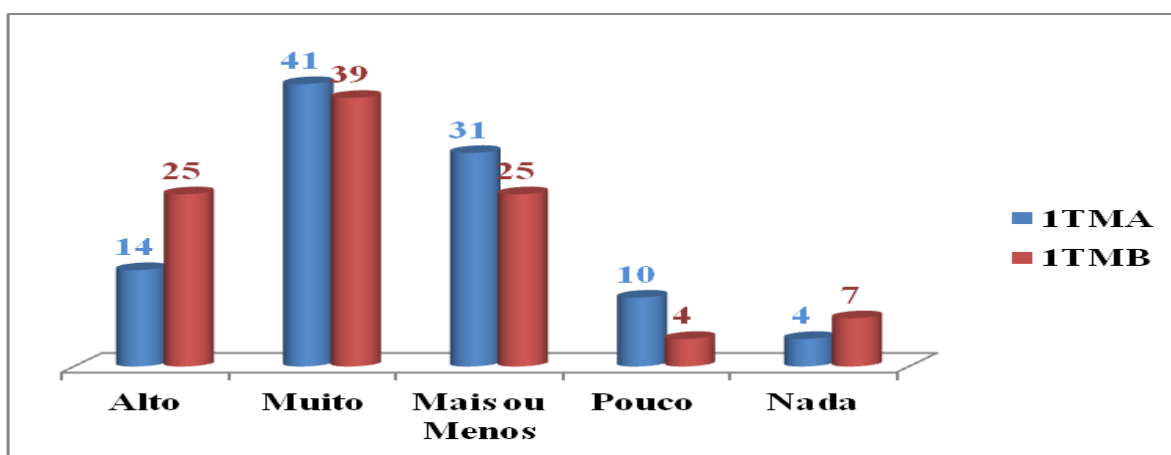


Gráfico 8 - Interesse e motivação para aprender Inglês - porcentagens

No Gráfico 8, é muito significativo que mais da metade dos alunos de cada classe assinalou “altamente interessado e motivado” e “muito interessado e motivado” para a aprendizagem de Inglês, embora às vezes esses dados não reflitam o comportamento em sala de aula, principalmente no 1TMB, onde a questão da indisciplina é mais problemática. Cabe então aproveitar e incentivar o interesse e a motivação que se apresentam latentes nas duas classes, levando em conta esses fatores. Os dados que foram abordados no Gráfico 1, que mostra a opinião dos alunos quanto ao que o Inglês ajuda ou pode ajudar na vida deles, também podem vir a contribuir com essas ações.

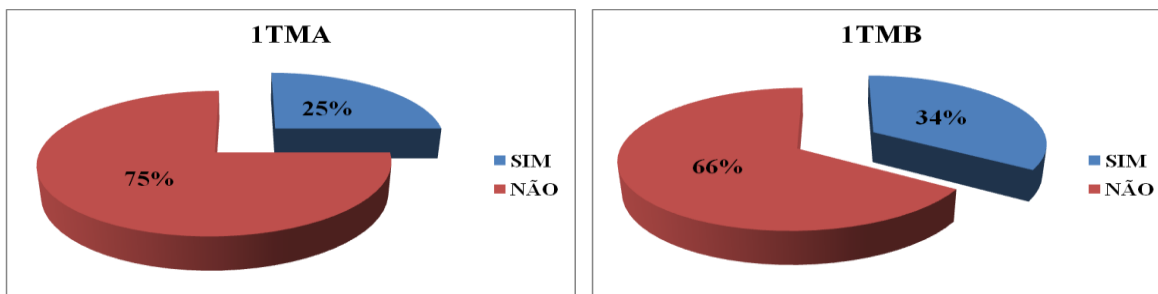


Gráfico 9 - Sente-se à vontade falando Inglês na sala – porcentagens

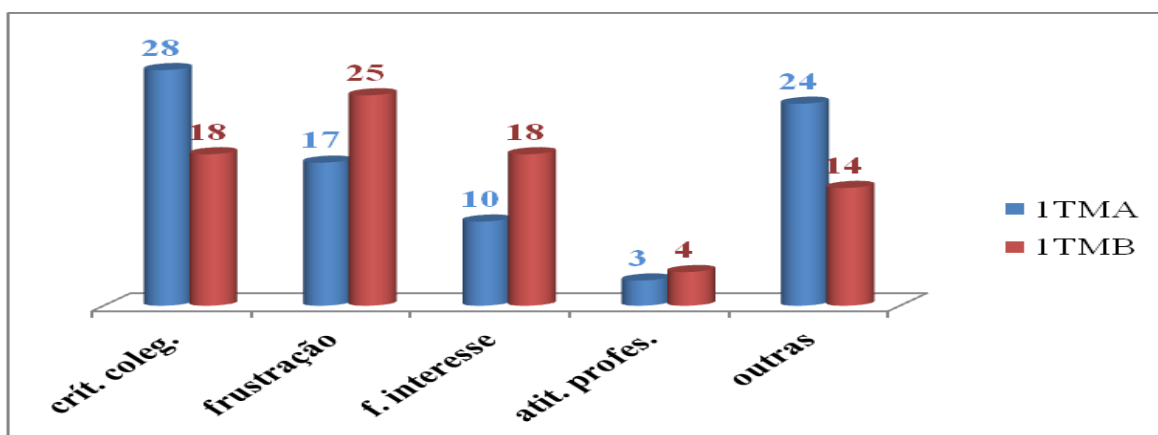


Gráfico 10 - Razões de não se sentir à vontade para falar – questão associada à resposta “sim” para a questão anterior - respostas múltiplas - porcentagens

Como pode ser verificado pelo Gráfico 9, a grande maioria dos alunos de ambas as classes não se sente à vontade falando Inglês na sala de aula, com índice maior para os de mais idade (1TMA). Já no Gráfico 10, as razões mais apontadas que contribuem para isso são a crítica dos colegas no 1TMA e a frustração diante de um erro no 1TMB. No caso deste último, uma possível explicação é que o jovem normalmente apresenta dificuldade em aceitar o próprio erro. Já os do 1TMA parecem ser mais suscetíveis, devido à maior idade, a comentários negativos com relação a seu desempenho em classe. Porém, se bem que não na mesma intensidade, o mesmo problema também é relevante na outra classe, o que configura um cuidado extra que deve ser tomado ao se solicitar a participação dos alunos em atividades ligadas à oralidade, para não expô-los demasiadamente. Tal postura vai ao encontro da afirmação de Rogers (1969), que ao descrever as condições que facilitam a aprendizagem, afirma que uma das mais importantes delas é a qualidade atitudinal da

relação entre o facilitador e o aprendiz, o que configura a grande importância do componente afetivo na aprendizagem significativa, como é descrito abaixo:

“Quando o professor tem a capacidade de entender a reação do aluno a partir de seu interior, tem uma percepção sensível à forma como o processo de ensino e aprendizagem parece *ao aluno*, então, novamente a verossimilhança da aprendizagem significativa é aumentada.” (ROGERS, 1969, p. 111, destaque do autor, tradução nossa).

Com respeito ao item “outros”, no ITMA foram citadas as seguintes razões: não sabe nada, não entende muito, não se ensina pronúncia, não gosta de falar em público, vergonha, não se sente bem. Já no ITMB elas foram: não é de falar em público, vergonha, falta de conhecimento, não entende, o que confirma as análises relativas aos Gráficos 9 e 10 efetuadas logo acima.

Além disso, na questão aberta, que era a última do Questionário, um aluno do ITMB, bastante jovem, fez uma pergunta: “O que significa ... ?” (a frase é completada com um palavrão em Inglês). Por mais paradoxal que pareça, ela pode ser interpretada como certo interesse com relação à aprendizagem da Língua Inglesa (que não deve ser desprezado), e não como um desrespeito. Isso, se forem levados em consideração alguns dos saberes necessários à prática educativa estabelecidos por Freire (2015): respeito aos saberes dos educandos; estética e ética; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reconhecimento e assunção da identidade cultural; respeito à autonomia do ser do educando. Afinal, expressões como as citadas pelo aluno aparecem constantemente nos filmes que devem fazer parte do seu universo. Contudo, é claro também que não se trata de responder à pergunta com todas as letras, mas sim observar que a expressão é um palavrão e que o significado dela pode ser verificado, por exemplo, na Internet, que também deve fazer parte de seus interesses.

3.2.5 Análise dos gráficos relativos às facilidades/dificuldades para a aprendizagem

Emergiu ainda do Questionário mais uma categoria de análise, além daquelas comentadas acima, ou seja, a que diz respeito às facilidades ou às dificuldades para a aprendizagem dos alunos e que também pode fornecer subsídios para a proposição das atividades no próximo capítulo e para a elaboração do novo Plano de Ensino (Anexo B). Os Gráficos 11, 12A, 12B, 13, 14A e 14B mostram dados relacionados com os dois fatores:

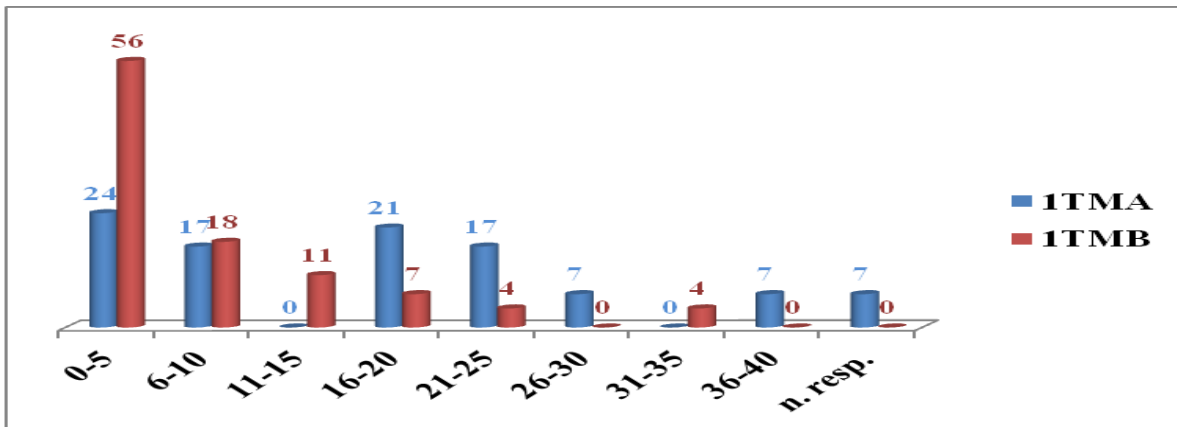


Gráfico 11 - Durante quantos anos não frequentou a escola – **porcentagens de alunos**

O Gráfico 11 revela-se coerente com as faixas etárias diferenciadas que foram apontadas no perfil de cada classe (item 2.4.1), ao mostrar que os alunos do 1TMA ficaram durante muito tempo fora da escolaridade formal, o que pode ser um dificultador para a sua aprendizagem. Esse fato é mais preocupante no caso das porcentagens relativas às faixas compreendidas ente 16 e 30 anos e de 36 a 40 anos, cuja somatória atinge mais que a metade dos alunos do 1TMA o que, com certeza, configura uma preocupação a mais com relação à classe dos alunos de mais idade.

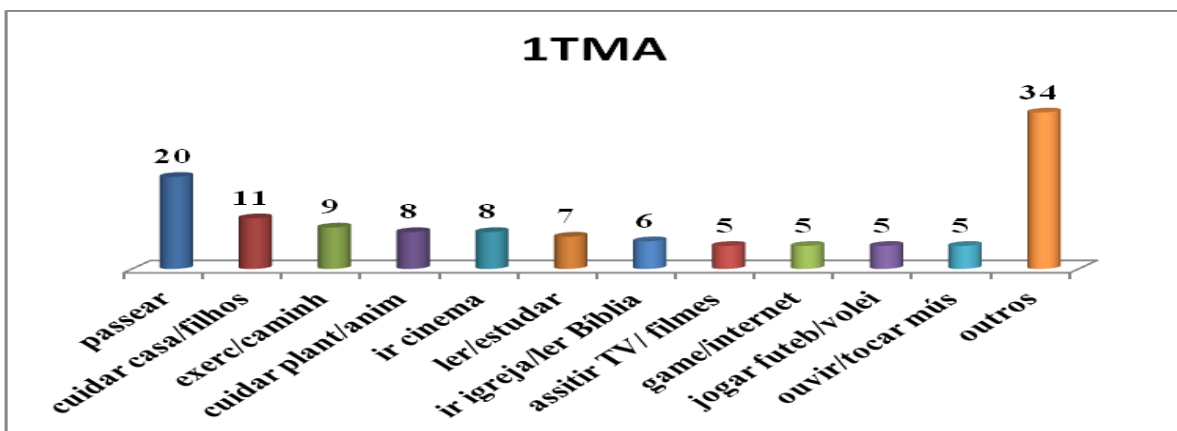


Gráfico 12A– 1TMA - Atividades que gosta de fazer fora da escola e do trabalho – questão aberta – respostas múltiplas – **número de menções**

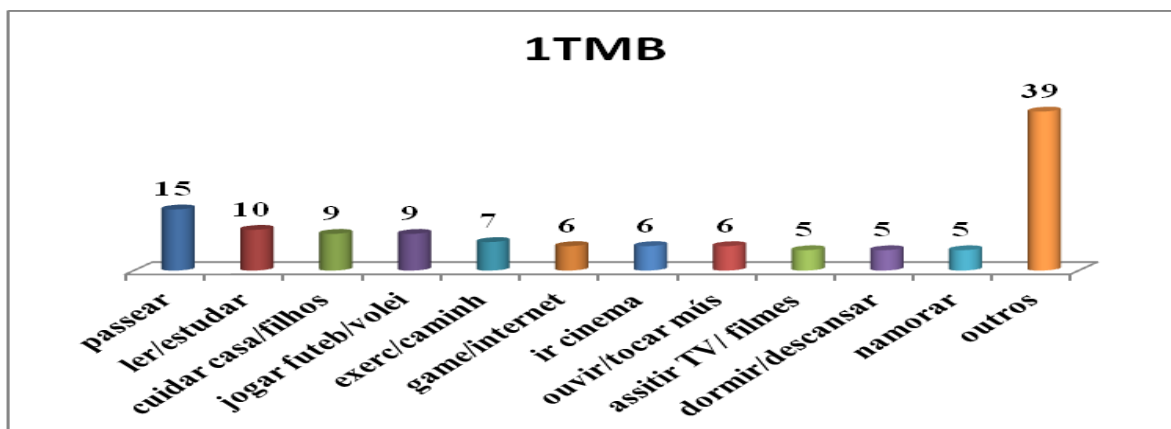


Gráfico 12B – 1TMB - Atividades que gosta de fazer fora da escola e do trabalho – questão aberta – respostas múltiplas – **número de menções**

Por intermédio dos Gráficos 12A e 12B, podem-se notar algumas importantes diferenças entre os perfis das duas turmas com relação às atividades que seus alunos costumam realizar no tempo livre. As atividades compartilhadas com a família foram mais mencionadas na classe dos alunos de mais idade do que na outra (cuidar de plantas/animais, ir à igreja, ler a Bíblia); já aquelas que são realizadas individualmente ou com amigos aparecem mais na classe dos mais jovens (ler/estudar, jogar futebol/vôlei, dormir). Coerentemente, ao se detalhar as colunas “outros”, revelam-se atividades bastante diversas e também muito peculiares para cada faixa etária: – 1TMA: fazer crochê/pintura, comer, fazer churrasco, visitar parentes, cozinhar, reformar casa, passear com cachorro, fazer tarefas domésticas, fazer compras, cuidar de passarinhos. –1TMB: namorar, beber cerveja, ir a barzinho/balada, fumar narguile, ir ao shopping, andar de carro/moto, andar de skate, conversar com amigos, dançar, ficar na rua, usar celular.

Em vista dessa variedade, principalmente nos demais itens do gráfico, que tiveram quantidades muito significativas de menções, é necessário contemplar atividades, estratégias e assuntos bastante diversos, para que seja considerada a maior parte dos interesses já que, como preconiza Rogers (1969), a facilitação da aprendizagem significa contemplar os sentimentos, as opiniões e a pessoa do aluno. Além disso, essa postura caracteriza também o reconhecimento da importância do histórico-cultural na aprendizagem, conforme Vygotsky (1998, 2001).

Considerando-se os temas que o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) define para o 1º termo do Ensino Médio (*English around the world: cultural interactions e Newspapers*), alguns interesses dos alunos que foram citados acima, como ler/estudar, cinema/TV, games/internet, ouvir/tocar músicas, mencionados com diferentes intensidades nas duas classes, podem facilitar a proposição de atividades com a utilização de diversos recursos e estratégias.

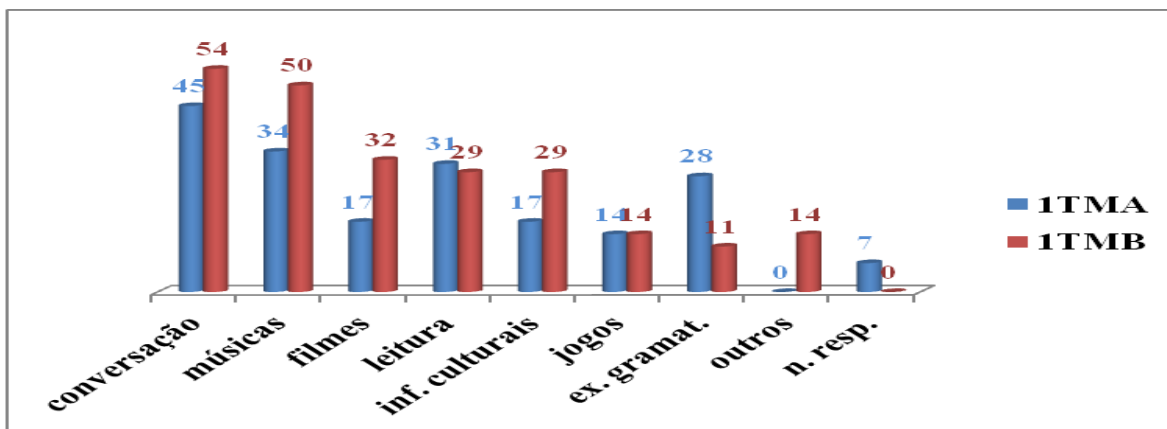


Gráfico 13 - O que mais gosta na aula de Inglês – respostas múltiplas - **porcentagens**

No Gráfico 13, referente ao que aos alunos mais gostam na aula de Inglês, aparece novamente a importância que eles dão à oralidade e à utilização de música e filmes (e também um pouco à de jogos) durante o ensino do Inglês, conforme já apontado anteriormente. Assim, ainda mais uma vez é necessário reportar que o Plano de Ensino que foi feito inicialmente para as duas classes (Anexo A) privilegia as habilidades de leitura e interpretação de textos. É preciso então que as músicas e os filmes também tenham o seu espaço, porém, com o detalhe que também nas primeiras não devem ser trabalhadas apenas as mesmas habilidades, à medida que o destaque normalmente é para a sua letra, visando o desenvolvimento de vocabulário e gramática, e não para a sua audição e para o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos, como recomenda Rojo (2012).

De mais a mais, é preciso ainda reconhecer que mesmo os filmes podem ser abordados de forma mais eficiente do que costumam ser, o que exigiria boa dose de reflexão e pesquisa por parte do professor, para que não fossem explorados apenas os seus roteiros. Somando-se a isso, as dificuldades logísticas na escola vêm dificultando a utilização mais sistemática

tanto das músicas quanto dos filmes. Com respeito aos jogos, é importante que sejam conhecidas também suas potencialidades para a aprendizagem.

É significativa a porcentagem de “outros” no ITMB, que representa quatro alunos. Um deles escreveu “praticar dentro e fora da sala de aula” e três citaram “nada”. Este último dado reforça mais ainda o que foi comentado acima, nas análises das outras categorias, sobre a necessidade da utilização de algumas estratégias de motivação para a inclusão desses alunos no processo ensino-aprendizagem, já que, como afirma Cortella (2016, p. 101, destaque do autor), “é um contrassenso que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem *partir* das preocupações que eles têm.”

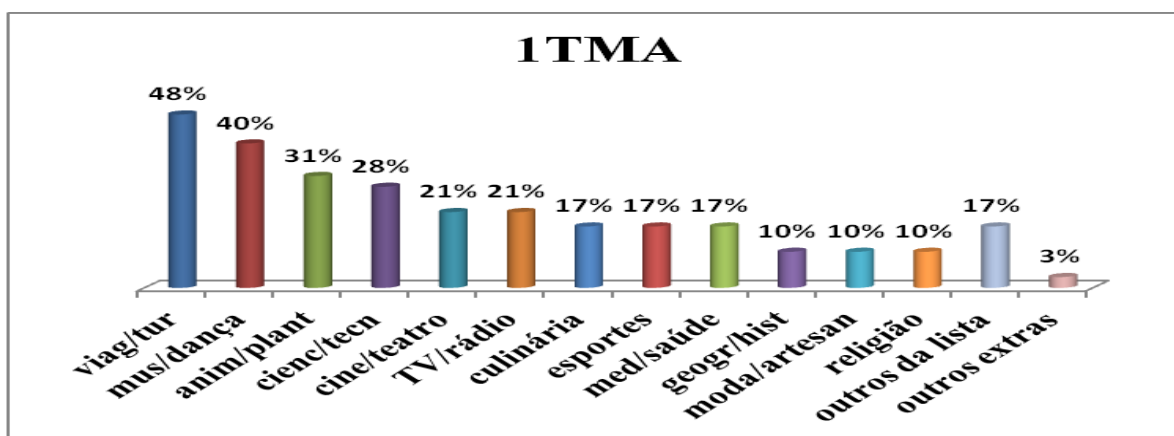


Gráfico 14A - 1TMA - Assuntos que gosta – respostas múltiplas – porcentagem

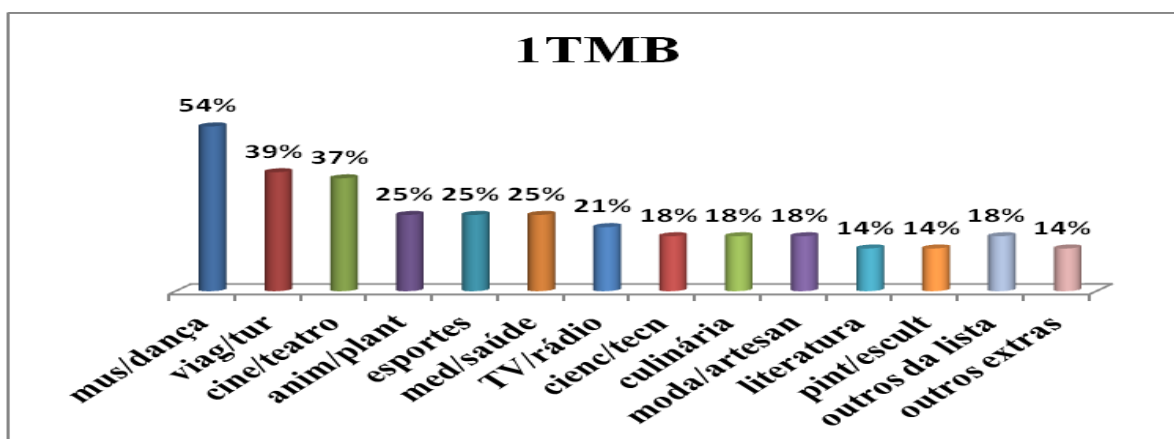


Gráfico 14B – 1TMB - Assuntos que gosta – respostas múltiplas- porcentagem

Finalmente, nos Gráficos 14A e 14B, referentes aos assuntos gerais que os alunos mais gostam, verifica-se que se destacam na classe com maior faixa etária (1TMA): Viagens/Turismo, Animais/Plantas, Ciência/Tecnologia, Geografia/História. Por seu lado, entre os mais jovens (1TMB), destacam-se: Música/Dança, Cinema/Teatro, Esportes, Medicina/Saúde, Moda, Literatura, Pintura/Escultura. Tais interesses revelam-se, assim, bastante distintos nas duas classes, em função das diferentes faixas etárias em cada uma. Surpreendeu positivamente o interesse por Medicina/Saúde na classe dos mais jovens, o que seria mais esperado entre os de mais idade, por normalmente terem filhos, como foi mostrado na análise do perfil das classes, no item 2.4.1. Também surpreendeu o interesse por Ciência/Tecnologia na outra classe. Possivelmente, por se tratar de pessoas mais maduras, esses alunos sentem mais as mudanças tão drásticas que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm trazendo para todas as áreas, que vêm sendo reiteradamente corroboradas em tempos e espaços diferentes. Por exemplo, Bill Gates, já em 2001, numa entrevista para a BBC, afirmou que “o avanço da tecnologia baseia-se em fazê-la amoldar-se, para que nem mesmo se perceba que ela é parte da vida cotidiana” (GATES, 2001, tradução nossa). Por sua vez, em um livro brasileiro sobre mediação pedagógica com as novas tecnologias, encontramos a afirmação de que “todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender” (MORAN et al., 2006, p. 11). Mais recentemente, o Gerente Geral Mundial de Manufatura e Recursos da Microsoft citou em um artigo que “a transformação digital está à nossa porta, e todos os setores e empresas fazem parte dela. A mudança está acontecendo rápido, e muitos setores (se não todos) serão redefinidos. Essa nova era é definida pela transformação e pela ruptura.” (ARKAN, 2016).

É de se frisar ainda nos gráficos 14A e 14B a quantidade e a diversidade nos dois itens “outros”. No 1º TMA, estão agrupados em “outros da lista”: Literatura, Pintura/Escultura e Política (em ordem decrescente de número de menções). Não apareceu nesta classe assuntos que não estavam na lista proposta na questão, sendo que o item “outros extras” refere-se a um aluno que citou “nada”. Por outro lado, no 1TMB os itens agrupados em “outros da lista” são diferentes: Religião, Geografia e História (também na mesma ordem). Para o assunto Política, não houve nenhuma menção. Nessa classe, apareceram em “outros extras”: games, Psicologia, nada (duas menções). Este último dado vem a corroborar

definitivamente a necessidade de se empregar estratégias de motivação nessa turma, várias vezes citadas anteriormente na análise dos gráficos referentes ao Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E).

Percebe-se, então, que se deve contemplar assuntos e estratégias diferentes em cada uma das classes, em função das distintas faixas etárias e interesses tão variados. Nota-se que é preciso não esquecer também a interdisciplinaridade e os temas transversais, posto que esses interesses abrangem várias disciplinas e temas. Contudo, o Currículo estadual vigente foi elaborado com foco nas necessidades e interesses dos alunos do curso regular, no qual a faixa etária predominante é menor e mais estreita (de 15 aos 16 anos na 1ª série do Ensino Médio), o que contrasta, inclusive, com a faixa etária mais presente no 1TMB (18 a 25 anos, conforme o Gráfico A mais acima), sem mencionar o abismo existente com relação à outra classe, na qual a faixa etária mais comum vai de 34 a 65 anos, segundo o mesmo gráfico. Essas constatações caracterizam que é preciso fazer complementações e suplementações aos assuntos tratados no currículo, tornando-os mais atraentes para as diferentes populações da EJA.

Os dados desses seis Gráficos, referentes à categoria de análise relacionada às facilidades e dificuldades para a aprendizagem, reafirmam ainda mais a importância de se considerar os aspectos da aprendizagem significativa, pois o professor “pode prover o aluno com muitas oportunidades e permitir-lhe escolher seu próprio caminho e sua própria direção na aprendizagem.” (ROGERS, 1969, p. 114, tradução nossa)

Ademais, na última pergunta do Questionário, que era aberta a comentários mais gerais, foi mencionado por quatro alunos do 1TMA e um aluno do 1TMB que o comportamento de alguns colegas atrapalhava o bom andamento das aulas, o que serviu de alerta sobre o conflito de gerações que era latente nas classes, principalmente na do 1TMA, mesmo não contando ela com muitos alunos jovens.

Na mesma questão, quatro alunos do 1TMB ainda comentaram sobre suas dificuldades particulares para a aprendizagem: não ter aprendido quase nada até agora (duas menções); falta de tempo para estudar; considerar o idioma muito complicado. Esses dados são muito significativos para a postura pedagógica que é preciso adotar, à medida que revelam que

vários alunos retornam à escola com uma opinião já formada de que o Inglês é muito difícil.

No entanto, três alunos do 1TMA e dois do 1TMB fizeram comentários positivos sobre o idioma: achá-lo bonito; reconhecer a importância dele no mundo atual; estar se relacionando bem com ele; gostar muito das aulas; gostar das perguntas do Questionário. É preciso que não se deixe de utilizar essas percepções favoráveis dos alunos para facilitar a aprendizagem.

Cumpramos frisar que, nessa última pergunta do Questionário, que era aberta e livre, como já comentado, 17 alunos do 1TMA e 14 alunos do 1TMB não a responderam, o que dá um indicativo de que muitos alunos não conseguem se posicionar sobre a sua aprendizagem, mesmo sendo dada a eles a oportunidade para isso. Consequentemente, cabe incentivá-los a se considerar corresponsáveis pela sua própria aprendizagem, visto que é preciso que o aluno, “assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2015, p. 24, destaque do autor). Por outro lado, uma afirmação de outro autor complementa o significado do termo corresponsabilidade, com referência à aprendizagem: “... podemos dizer que o professor cuja orientação é resgatar o potencial do aluno detém em alto grau as qualidades atitudinais que facilitam a aprendizagem.” (ROGERS, 1969, p. 117, tradução nossa).

Retomando a análise de todos os gráficos, realizada acima neste Capítulo, foi possível constatar a ótima participação de praticamente todos os alunos ao responder o Questionário, assim como a consciência da situação-alvo com relação à aprendizagem do Inglês e do que é preciso aprender para alcançar essa situação, fatos que trouxeram e deverão ainda trazer muitos subsídios para a análise das necessidades e, conseqüentemente, para a melhoria do Plano de Ensino (Anexo A) e da aprendizagem. Outros fatores revelados na pesquisa e que devem ser explorados com o objetivo de facilitar a aprendizagem são a visão positiva que a maioria dos alunos demonstrou ter do idioma e também o interesse e a motivação para aprendê-lo.

Entretanto, alguns dados preocupantes também foram explicitados, tais como a falta de motivação e interesse, ou mesmo apatia, de alguns alunos e o fato de muitos não se

posicionarem com relação à sua própria aprendizagem, mesmo quando lhes é dada a oportunidade para tal. Esses fatores, com certeza, devem motivar muitas ações do professor com o objetivo de minimizá-los. O grande tempo que muitos alunos, principalmente na classe dos mais idosos, ficaram fora da escola também é outro dado que deve demandar muita atenção.

Além disso, as respostas a algumas questões proporcionaram algumas surpresas ao docente, como no caso de como os alunos gostam de estudar (mais sozinho do que com colegas, como seria esperado), na identificação de maior número de palavras inglesas do nosso dia a dia e interesse por Ciência/Tecnologia mais pelos alunos mais idosos, bem como nas maiores lacunas de aprendizagem e mais interesse por Medicina/Saúde entre os de menos idade.

Conseqüentemente, a análise dos dados fornecidos pelos alunos aponta que se faz necessária a introdução pelo docente de algumas modificações no seu planejamento, visando principalmente as diferenças nas faixas etárias, no ritmo de aprendizagem e no comportamento das turmas, bem como a diversificação de atividades, a inserção de assuntos que interessam mais os alunos, a retirada de outros, a adequação de estratégias etc..

Como pode ser observado, a pesquisa trouxe à tona o desejo dos alunos de aprender tanto as habilidades de leitura e escrita quanto as de ouvir e falar, além de eles terem listado uma enorme quantidade de atividades e assuntos dos quais gostam. Esses fatos reforçam a necessidade de os *wants* (desejos) também serem considerados, pois “tendo em mente a importância da motivação do aluno no processo de aprendizagem, os desejos que são percebidos no aprendiz não podem ser ignorados.” (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 57, tradução nossa).

Todavia, é necessário que o professor utilize muita cautela, principalmente nas atividades orais, para que os alunos não se sintam frustrados com os erros cometidos ou mesmo constrangidos com as críticas dos colegas, principalmente entre os de mais idade. Ele estará, assim, seguindo as recomendações de Rogers (1969), para quem a aprendizagem significativa envolve a pessoa como um todo, tanto seus sentimentos quanto seu intelecto, o que configura a preocupação que o docente precisa ter quanto às atitudes facilitadoras para

a aprendizagem: a empatia (colocar-se no lugar do outro), a aceitação (acreditar na capacidade do ser humano) e a autenticidade (ter consciência dos sentimentos dos outros).

Por outro lado, faz-se necessário estabelecer como trabalhar, por exemplo, com músicas, filmes e jogos na intensidade que desejam os alunos, mas sem distorcer os objetivos do ensino do Inglês, bem como que tipo de música, filmes ou jogos podem ser utilizados. Isso sem falar que é ainda exigido pela escola que o professor siga o Currículo estadual (SÃO PAULO, 2010a) o que, de certa forma, tolhe o docente, posto que o documento privilegia a interpretação de textos, visando mais o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares.

Novamente, é importante ainda frisar que não existe na rede estadual um currículo direcionado para a EJA do Ensino Médio, mas somente orientações para adaptação do Currículo do curso regular (SÃO PAULO, 2010b). No entanto, como já comentado, elas deixam muito a desejar, já que se limitam, quase somente, à retirada de alguns conteúdos, na tentativa de uma adaptação para as características dessa população. Em vista disso, torna-se importante reivindicar das autoridades educacionais do Estado um olhar mais atento para as necessidades dessa modalidade de ensino, com a consequente proposição de um Currículo que atenda mais às suas peculiaridades.

Assim, enquanto um Currículo voltado para a EJA não for elaborado, é preciso que o docente busque um equilíbrio entre aquilo que é preconizado nos documentos oficiais, notadamente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e no Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2014) e as *necessities* (necessidades), *wants* (desejos) e *lacks* (lacunas) (HUTCHINSON & WATERS, 1987), bem como as facilidades/dificuldades e interesses/resistências para a aprendizagem que são apresentados pelos alunos.

O Capítulo 4, que se segue, tem o objetivo de descrever as intervenções resultantes da Avaliação Diagnóstica, assim como das análises e discussões da *Needs Analysis*, apresentadas acima, com o intuito de ir ao encontro das necessidades apontadas e melhorar a aprendizagem dos alunos.

4. INTERVENÇÕES A PARTIR DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E DA *NEEDS ANALYSIS*

Neste ponto do trabalho, faz-se importante retomarmos as duas últimas perguntas norteadoras da pesquisa: - Como contemplar as necessidades de aprendizagem de Inglês de cada uma das duas classes do primeiro termo do Ensino Médio da EJA, conciliando as diferenças constatadas com as teorias de aprendizagem, bem como com o que é estabelecido pelo currículo estadual (SÃO PAULO, 2010a) e pelo Plano de Ensino (Anexo A)? - De que maneira as atividades e os instrumentos propostos podem ou não contribuir para a construção do conhecimento?

Na procura das respostas para essas questões, os resultados da Avaliação Diagnóstica (Tabela A), combinados com os da *Needs Analysis*, descritos no Capítulo anterior, levaram à reflexão sobre a prática, possibilitando assim, como será mostrado no presente Capítulo, a proposição de atividades, ações, procedimentos etc. que fossem ao encontro das necessidades detectadas, com a posterior análise dos resultados dessas intervenções na aprendizagem, por meio de atividades avaliativas, não apenas com a finalidade de atribuir os conceitos bimestrais, mas também de coletar a opinião e a percepção dos alunos sobre elas.

As mudanças que precisam ser propostas remetem o professor às considerações de Perrenoud (2000) sobre a formação continuada do docente que, para o autor, organiza-se em dez grandes famílias de competências, consideradas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação continuada, com as reformas da formação inicial e com as ambições das políticas educativas. Pode-se afirmar isso, principalmente, com relação à primeira competência, que é a de organizar e dirigir situações de aprendizagem (idem), o que é o objeto deste Capítulo.

Assim sendo, o que se espera do trabalho realizado até este ponto é que ele possa propiciar ao professor subsídios necessários para que este se aproxime dessa competência, ao forçar um olhar mais cuidadoso para o planejamento do ensino-aprendizagem do idioma, visando que o docente não seja um dos alimentadores da exclusão e autoexclusão dos alunos, como discorre Leffa (2007) em seu artigo, que reafirma o papel do professor como agente de inclusão, mesmo em contraponto com a tendência da própria escola de reproduzir o modelo de exclusão que a sociedade pratica.

De acordo com Cortella (2016), uma nova *qualidade social*, como a vislumbrada acima, exige o que ele chama de uma *reorientação curricular*. A meu ver, essa ação não depende apenas das autoridades educacionais, mas pode ser praticada, no seu nível, pelo próprio professor, visto que a *reorientação curricular* exige “... o *levar em conta* a realidade do aluno. Levar em conta não significa *aceitar* essa realidade mas dela *partir*; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.” (CORTELLA, 2016, p. 20, destaques do autor).

As atividades que serão descritas a seguir procuraram considerar tudo o que foi acima analisado, constatado e comentado desde o início deste trabalho, dentro das possibilidades e limitações de um semestre letivo, que corresponde a um termo de EJA, no caso, o primeiro do Ensino Médio. A maior parte delas foi aplicada para os alunos, mas vários fatores contribuíram para que algumas não o fossem: outras atividades (reuniões, comemorações, apresentações de trabalhos), imprevistos (faltas coletivas, greve de professores, chuva torrencial), problemas logísticos (sala de vídeo, sala de informática). Para todas aquelas que tiveram condições de ser aplicadas, serão comentados os seus resultados. Para a apresentação das atividades, de como elas foram aplicadas, da reação dos alunos e de seus resultados foram utilizadas as anotações efetuadas por mim no Diário de Campo e nos Diários de Classe.

Conforme já comentado, de acordo com o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a), os temas a serem desenvolvidos no primeiro termo do Ensino Médio são: *English around the world: cultural interactions*, no primeiro bimestre e *Newspapers* no segundo. Para o desenvolvimento desses temas, foram utilizados o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, Volume 1 (SÃO PAULO, 2014), as Orientações para o Professor da Educação de Jovens e Adultos (SÃO PAULO, 2010b) e demais materiais que serão apresentados na descrição do desenvolvimento de cada tema.

Um detalhe muito importante no caso da EJA é que os alunos não recebem o Caderno do Aluno correspondente ao Caderno do Professor do Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a), o que tem dificultado muito o trabalho dos professores dessa modalidade, visto que eles precisam produzir e/ou reproduzir material para a sala de aula se quiserem seguir minimamente o Currículo. Tal situação demanda muito trabalho e dispêndio financeiro por parte dos docentes, pois não costuma haver na escola disponibilidade para

grande número de cópias. Tenho observado que esses fatos fazem com que a maioria opte por utilizar sistematicamente a lousa, às vezes transcrevendo nela longos textos. No meu caso, escrevo alguma coisa na lousa, porém produzo e reproduzo também bastante material, principalmente textos e atividades mais longas; porém, há que se considerar que as minhas cinco classes são poucas, em comparação com as até dezesseis de outros professores.

4.1 Intervenções no 1º bimestre

No tema do primeiro bimestre, sugerido pelo Caderno do Professor do Currículo estadual (SÃO PAULO, 2014) são exploradas questões como: os países anglófonos, o Inglês como primeira língua, como segunda língua e como língua internacional ou *língua franca*, bem como as possibilidades de interação cultural a partir da aprendizagem do idioma. No primeiro dia de aula, apresentei-me em Inglês, dizendo, “*Hello class, I’m Roberto*” e solicitei aos alunos que se apresentassem da mesma forma, variando, caso quisessem, para *Hi class, my name’s ...*, *Hi people ...*, *Hello friends ...* etc.. Em seguida, comentei em Português sobre a escola, o curso e a disciplina, apresentei o programa do semestre e estabeleci os combinados, ou seja, as regras de trabalho. No segundo dia foi aplicada a Avaliação Diagnóstica e no terceiro o Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E). No entanto, devido aos resultados da Avaliação (Tabela A) e das análises preliminares dos dados fornecidos pelo Questionário, o tema do bimestre não foi aplicado de imediato, como passarei a expor a mais adiante.

Como uma das necessidades que mais aparecem foi a oralidade, já comecei a abordar um pouco esse aspecto desde as primeiras atividades, por meio de cumprimentos e saudações (incluindo os não formais, como *What’s up?*, *Hi!*), solicitações gerais (*close the door, please; silence, please; look at the text; what’s your name?* etc.), comentários gerais (*what day is it today?; how is the weather today?; do you understand?* etc.), ou algo relacionado com o tema trabalhado no momento, solicitando também que os alunos perguntassem e respondessem em Inglês sempre que possível. Eles apresentaram muitas dificuldades no início, porém, aos poucos, foram se acostumando com as minhas colocações. No entanto, a maioria não conseguia elaborar questões ou responder às minhas perguntas, a não ser de forma muito lacônica ou não satisfatória.

4.1.1 Atividade com os textos da Avaliação Diagnóstica (cognatos)

Conforme visto acima, no item 3.1, mais da metade dos alunos do 1TMA não acertou mais que 2 questões da Avaliação Diagnóstica (Anexos C e D) e praticamente todos acertaram menos do que 6, num total de 12 questões. Por sua vez, na classe dos mais jovens (1TMB), mais de 80% dos alunos não acertaram a metade das questões propostas. Em vista de tal resultado, optei por iniciar com uma atividade de letramento com os cinco textos que compunham a Avaliação Diagnóstica, todos eles retirados da Internet pela Secretaria da Educação de Minas Gerais, como já comentado, e com a informação, logo abaixo de cada um, que eles sofreram adaptação (ver Anexos C e D). A avaliação foi devolvida corrigida para os alunos, sem qualquer anotação além da identificação das questões respondidas corretamente. Para cada texto, foram comentados os títulos, as figuras, os destaques, as características do gênero, identificados e comentados os termos cognatos presentes, bem como algumas palavras que não são parecidas com as correspondentes em Português, porém normalmente conhecidas por grande parte dos alunos, tais como: *time, year, new, Queen, world*. Em todos os textos, procurei incentivar ao máximo possível a participação de todos os alunos.

O primeiro texto (ver Anexo C) apresenta um cartaz sobre o Dia da Doação de Sangue que mostrava uma gota com uma cruz grega ao centro e poucas palavras, a maioria em destaque. Mesmo com o desenho sendo reproduzido em preto e branco, foi possível explorar bastante o gênero textual, bem como os cognatos e palavras comumente conhecidas, presentes tanto no cartaz quanto nas comandas das questões: *questions, text, doctor, save, simple, donation, directed, studying, medicine, people, day*. Foram discutidas com os alunos as dificuldades com a doação de sangue no Brasil, principalmente no período de férias escolares, estabelecendo comparações com a situação em outros países, com boa participação da maioria.

Já o segundo texto (ver Anexo C) é um verbete da *Wikipedia*, com a definição de *fast food*. Nele, o único destaque é exatamente para esse termo. As características do gênero também foram comentadas, bem como os cognatos e palavras mais conhecidas: *term, prepared, served, preparation, considered, typically, referes, restaurant, ingredients, dictionary, United States, hamburger, published, beverage, present, time, fast food, year, drink*. Foi

possível relacionar o texto com a realidade dos alunos, posto que se destacou durante a atividade que o assunto faz parte de seus interesses, principalmente entre os mais jovens.

Por sua vez, o terceiro e o quarto textos (ver Anexo D) tratam dos Jogos Paralímpicos de 2012, realizados em Londres. O terceiro é do site oficial dos jogos, destaca apenas o seu título e trata da notícia de que a Rainha Elisabeth II com seu marido, que aparecem juntos em uma foto, fariam a abertura oficial do evento. O quarto texto, que aparece ao lado do terceiro, é mais um verbete da *Wikipedia* e trata dos Jogos Olímpicos, com destaque para o título e para a figura dos anéis olímpicos, reproduzidos em preto e branco. O tratamento desses textos foi favorecido pelo pouco tempo transcorrido da realização desses Jogos no Rio de Janeiro (agosto e setembro do ano anterior), o que favoreceu mais uma vez a associação com a realidade dos alunos. Foram tratados, além dos gêneros, das seguintes palavras e expressões presentes nas comandas e nos textos: *correct, alternative, London, paralympic, Comitee, confirmed, Majesty, accompanied, Royal, Duke, Stadium, August, proclaim, declare, international, event, athletes, participate, competitions, nations, alternating, originally, Greece, false, taking part, games, Queen, world, years*.

Finalmente, o quinto texto da Avaliação Diagnóstica (ver Anexo D) é do site do NIH (*National Institutes of Health - USA*) e aborda o Câncer Infantil, trazendo a foto de uma criança no leito de um hospital, com um médico. Apesar de ser de Medicina/Saúde, um interesse apontado na *Needs Analysis*, os alunos em geral não se sentiram à vontade com o tema, principalmente na classe dos mais jovens, tendo sido respeitada a sua posição, procurando assim ir ao encontro do preconizado por Rogers (1969), de que é muito importante considerar as opiniões e sentimentos dos alunos. No entanto, foi possível abordar as palavras cognatas do texto: *cancer, cells, blocks, normally, process, extra, tumor, benign, malignant, invade, parts, explanation, diagnosed, formed, treated, form, refers, correctly, completes, sentence, antonyms, examples*.

Durante a atividade, procurei utilizar a prática, que se revelou necessária por intermédio da *Needs Analysis*, de adequar o ritmo das aulas às necessidades de cada uma das turmas, visto que na classe dos alunos mais idosos (ITMA) era grande o número dos que tinham dificuldades para a leitura e a escrita. Nessa turma, procurava ainda escrever as palavras inglesas em letra bastão, pois alguns tinham dificuldades em visualizar a separação das letras, principalmente quando as palavras continham *k, w* e *y*, não muito comuns na Língua

Portuguesa. Procurei ainda levar em conta os conceitos mais importantes das teorias sociointeracionista (histórico-cultural, mediação, ZDP), construtivista (autonomia, cooperação) e humanista (componente afetivo, atitudes facilitadoras), como pode ser observado na apresentação de cada um dos textos, feita acima.

Os resultados dessa primeira atividade pareceram muito promissores. Os alunos se surpreenderam positivamente com a quantidade de palavras inglesas que eram semelhantes ao Português. Solicitada oralmente a opinião sobre ela, muitos reconheceram que, se tivessem prestado mais atenção aos textos, poderiam ter conseguido melhores resultados na Avaliação Diagnóstica (Anexos C e D). Na ocasião, dizia a eles, em tom de brincadeira, que agora ninguém podia mais dizer “não sei nada de Inglês”. Todavia, adverti que existem também os falsos cognatos, ou seja, palavras que se parecem muito nas duas línguas, mas que apresentam significados diferentes. Foram dados alguns exemplos mais comuns, como *push*, *exit*, *library*, *lunch* etc., acrescentando-se a informação de que eles são muito menos constantes do que os cognatos.

4.1.2 Atividade com palavras e expressões inglesas utilizadas no Brasil

A atividade seguinte também não contemplava ainda, de forma direta, os temas do bimestre. Porém, ela se revelou muito necessária, tanto em virtude dos baixos resultados da Avaliação Diagnóstica (Anexos C e D) quanto da análise preliminar dos dados da *Needs Analysis*, onde muitos alunos revelaram que tinham dificuldades com o vocabulário de Língua Inglesa (ver Gráfico 5) e que também apontou que vários alunos das duas classes não conseguiam identificar a presença de muitas palavras inglesas no seu dia a dia (ver Gráfico 3). Então, a atividade foi criada pensando-se no seu potencial de desenvolvimento de vocabulário, posto que os alunos utilizam muito essas palavras e expressões no seu cotidiano porém, muitas vezes, não se dão conta de sua origem.

Para a realização dessa atividade, houve distintos procedimentos nas duas classes, devidos às suas diferenças de perfil entre elas. Na classe dos alunos de mais idade (1TMA) utilizei uma exposição dialogada e na outra (1TMB) uma gincana entre os alunos. Essa diferenciação deveu-se ao fato de os alunos da primeira classe terem revelado no Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E) que, muito provavelmente, teriam maiores dificuldades de participação em atividades onde precisariam se expor espontaneamente,

posto que no Gráfico 9 é apontado que muitos não se sentem à vontade falando Inglês na sala e que a maior razão disso são as críticas dos colegas, como se vê no Gráfico 10.

Primeiramente, será descrita a gincana e depois a exposição dialogada. Para a gincana, pedi aos alunos que se sentassem de forma mais distribuída entre as cinco fileiras da classe. Solicitei às poucas pessoas com mais idade da classe que também se distribuíssem. Para não melindrar esses alunos, solicitei ainda que alguns jovens, que estavam conversando muito, também ficassem em fileiras separadas, de preferência misturados com as pessoas de mais idade. Foi justificado para todos que essa disposição facilitaria o aproveitamento tanto da experiência dos mais idosos quanto da facilidade de adaptação dos mais jovens, o que seria essencial para o sucesso da atividade. Assim, as fileiras ficaram bem distribuídas, tanto em termos de quantidade quanto de idade. A cada fileira foi designado um número, de 1 a 5. Na lousa, à frente de cada fileira, foi colocada uma coluna com dez palavras ou expressões inglesas que são utilizadas no dia a dia no Brasil. Por exemplo, para a primeira fileira as palavras eram: *air bag*, *baby care*, *big brother*, *black power*, *catfish*, *country music*, *facebook*, *fast food*, *heavy metal*, *home banking*, *ice tea*.

Em cada rodada, cada uma das fileiras tinha o direito de falar sobre uma palavra/expressão da sua coluna; um representante, que preferencialmente deveria variar a cada rodada, dizia o que ela significa como um todo e explicava o significado de cada palavra que a forma. O estímulo à participação de todos foi decisivo para a realização da atividade, sendo necessário também cuidar que as colocações fossem bastante dinâmicas, para que não se perdesse o ritmo. Muitas vezes, os alunos sabiam o significado geral, porém não sabiam o de cada palavra isolada, não conhecendo assim por quê a expressão era formada daquela maneira; por exemplo, a expressão *air bag*, que os alunos sabiam o que era, conheciam as características do artefato e como ele funciona, porém não sabiam o que significam as palavras isoladas *air* e *bag*. Após a manifestação do aluno, era marcado na lousa se a resposta era satisfatória (valendo 1 ponto), incompleta (0,5 ponto) ou insatisfatória (sem pontos), e passava-se para outra fileira, de forma contínua.

Completadas oito rodadas, das dez previstas, o tempo da aula estava para se esgotar e então a atividade foi interrompida, apesar dos protestos dos alunos. Conferidos os resultados, as fileiras de 1 a 5 conseguiram os seguintes pontos, respectivamente: 7,0 – 5,5 – 6,0 – 5,5 –

6,0 , o que perfaz a média 6. Considerando-se as oito oportunidades que os alunos tiveram, esse pode considerado um bom resultado, já que ele representa 75% de acertos.

Na aula seguinte, retomei todas as palavras/expressões classificadas como incompletas ou insatisfatórias, solicitando a participação de elementos de diferentes fileiras para ajudar na tarefa de explorar o seu significado, já que, durante o jogo, os alunos de uma fileira não interferiam nas outras. A participação de todos foi muito boa, tanto na primeira aula quanto na segunda. Assim, esta foi uma atividade que me exigiu muito, porém muito compensadora em termos de aquisição e consolidação de vocabulário.

Com relação à outra classe, os procedimentos foram semelhantes; contudo, não houve a separação por fileiras e nem a competição, caracterizando-se mais como uma exposição dialogada. Escrevi 40 palavras/expressões na lousa e, inicialmente, ia perguntando se alguém da classe conhecia alguma delas, bem como suas palavras formadoras, quando vários alunos se manifestaram. Esgotadas as participações espontâneas, destacava uma expressão que supunha que eles conheciam melhor e solicitava o seu entendimento para os alunos em geral ou então para algum em particular, variando sempre e aceitando apartes dos colegas. As expressões que iam obtendo respostas corretas iam sendo assinaladas. Somente após essas tentativas, que resultaram em aproximadamente a metade das palavras assinaladas, comecei a explorar todas elas, mas mesmo assim solicitando a participação dos alunos no significado geral ou no das partes, o que se estendeu para a próxima aula. Dessa forma, pode-se considerar que os resultados da atividade também foram muito significativos para a aprendizagem de vocabulário para os alunos dessa turma.

Foi ainda possível praticar um pouco a oralidade nas duas classes, dado que, em alguns casos, foi enfatizada a pronúncia de algumas palavras que costumam ser articuladas de maneira incorreta pelos falantes do Português, como: *country* (que os alunos normalmente pronunciavam /kountri/ ao invés de /k[^]ntri/); palavras que terminam em vogais que devem ser omitidas (mas que costumam ser pronunciadas, como em *home*) etc..

Questionadas oralmente sobre as atividades, as duas classes deram ótimos retornos, solicitando mais outras semelhantes. Aliás, houve ainda nas duas classes solicitação de alguns alunos quanto ao significado de outras expressões inglesas usuais no Brasil.

4.1.3 Atividades constantes do Caderno do Professor do Currículo Estadual

Após as duas atividades descritas acima, iniciei verdadeiramente o programa do primeiro termo do Ensino Médio, já na oitava aula do bimestre, para o qual estava previsto o total de 22 aulas de Inglês. A maior parte das atividades do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) está prevista para ser realizada em duplas ou em pequenos grupos. Contudo, os alunos das duas classes apontaram na *Needs Analysis* que preferiam mais estudar sozinhos a fazê-lo com os colegas (ver Gráfico 7). Por essa causa, optei por realizar em duplas apenas as atividades mais complexas, nas duas turmas. Ainda assim, devido às dificuldades apresentadas na Avaliação Diagnóstica e às necessidades apontadas no Questionário, predominaram as atividades em duplas, procurando seguir também os pressupostos das teorias interacionistas no ensino-aprendizagem, que inclusive são recomendados nas Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) e seguidos pelo Currículo estadual (SÃO PAULO, 2010a), conforme descrito no item 1.2, acima. Além disso, procurei fazer com que na formação de duplas os alunos que apresentavam mais dificuldades trabalhassem com aqueles que tinham menos, assim como os mais idosos ficassem com os mais jovens, para uma troca de experiências mais diversificada e frutífera. Em cada atividade, reforçava também a necessidade de que as duplas tivessem componentes diferentes. No entanto, permitia que alguns alunos trabalhassem sozinhos, caso fizessem muita questão disso.

Nas atividades iniciais, segui o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) e as Orientações para o Professor da EJA (SÃO PAULO, 2010b), com algumas modificações. Por exemplo, na primeira atividade, sobre os países onde o Inglês é falado como primeira língua, utilizei reproduções coloridas em tamanho sulfite das bandeiras de sete países, conforme recomendam os documentos citados, porém acrescentei também como recursos o mapa-múndi e o globo terrestre. Eles também foram utilizados na segunda atividade, sobre uma tabela que compara a presença das Línguas Inglesa e Portuguesa no mundo. Esses recursos extras favoreceram o desenvolvimento das duas atividades de forma mais contextualizada e interdisciplinar, visto que foi possível localizar os países de Língua Inglesa e Portuguesa nos continentes, o que serviu de base para a abordagem do colonialismo britânico e do português, procedimento que facilitou o trabalho com a tabela, reproduzida em tamanho grande e colada na lousa. Relativamente aos assuntos específicos

dessa atividade, a oralidade foi praticada com a pronúncia dos nomes dos países em Inglês e das nacionalidades correspondentes.

Posteriormente, foi desenvolvida a atividade com o texto *The international language: English*, presente no Caderno e reproduzido para os alunos, seguindo as orientações nele contidas. O texto destaca a presença do Inglês em todas as áreas, seu uso como primeira e segunda línguas e também como *lingua franca*, bem como a existência de diversas variedades linguísticas do idioma. Os alunos das duas classes apresentaram algumas resistências, o que era esperado, já que possivelmente era a primeira vez que entravam em contato com um texto mais longo em Inglês (13 linhas). Entretanto, lembrei-lhes das análises que fizemos dos cinco textos da Avaliação Diagnóstica, quando identificamos neles a organização dos gêneros, as palavras cognatas e também outras palavras da Língua Inglesa que eram conhecidas. Além disso, citei que as atividades com as bandeiras e com a tabela também haviam tratado de assuntos relacionados ao texto. Após essas intervenções, a atividade foi realizada sem muitos problemas, a não ser pelos alunos que tinham muitas dificuldades com a leitura e a escrita em Português, presentes em maior número na classe dos de mais idade, que necessitaram de maior assistência do professor, mesmo estando acompanhados por alunos que não tinham essa dificuldade.

A atividade seguinte, *American X British English: vocabulary varieties*, foi desenvolvida como previsto no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), com a utilização da lousa, pois ela consta apenas de uma tabela com sete palavras do *American English* e suas correspondentes do *British English*, bem como cinco sentenças para completar com uma das variantes. Entretanto, um detalhe que ficou prejudicado foi a questão do *letramento*, pois o Caderno do Professor contava com desenhos que facilitavam a identificação das palavras sem a necessidade do suporte da Língua Portuguesa. Porém, não houve dificuldades consideráveis para se completar as sentenças, nas duas classes. Quanto à oralidade, foram destacadas algumas importantes diferenças da pronúncia americana com relação à britânica, tais como a nasalização da maioria das vogais, a pronúncia da vogal *a* como /æ/ em muitas palavras (como em *fast*, *glass* etc.) e a diferença na pronúncia da consoante *t*, como em *writer* (que para os americanos tem a mesma pronúncia que *rider*). Foi citado que o Inglês tem ainda muitas outras variantes, sendo que algumas delas seriam abordadas em outras atividades.

Seguiram-se atividades com alguns textos, em formato de e-mail, sobre intercâmbio cultural, também reproduzidos a partir do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), que tratam dos intercâmbios de uma estudante brasileira na Guiana (abordando a diferenciação entre o uso do *present simple* e do *past simple*), bem como o de um estudante americano no México (explorando o uso do *past simple*). Houve algumas dificuldades nas duas classes quanto ao aspecto gramatical, principalmente com os passados irregulares, porém esse assunto está previsto também nas atividades e nos termos seguintes. Entretanto, as dificuldades com relação à interpretação desses textos já foram bem menores, comparadas às do anterior, sobre a Língua Inglesa no mundo. Foi possível explorar com os dois textos as características do gênero e-mail e também alguns aspectos culturais da Guiana em comparação com o Brasil e dos Estados Unidos em comparação com o México.

4.1.4 Atividade com cruzadinha (países de Língua Inglesa)

Depois dessas atividades, nas quais segui mais o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) e as Orientações para o Professor da EJA (SÃO PAULO, 2010b), iniciei as atividades que planejei tendo em vista atender melhor as necessidades, lacunas e desejos apontados pelos alunos por intermédio da *Needs Analysis*. Nelas, apesar da utilização de diferentes gêneros, procurei levar em conta mais as Atividades Sociais do que propriamente esses gêneros, já que o foco é a sua produção, compreensão e interpretação, visando uma participação mais ativa dos alunos na vida em sociedade, por meio da sua apropriação de forma crítica e transformadora (LIBERALI, 2009). Pode-se, inclusive, como faz Schneuwly (1994, apud LIBERALI, 2009, p. 14), considerar que “os gêneros seriam base para transformações tanto do mundo externo e das relações com os demais como do mundo interior do próprio sujeito envolvido no contexto de produção e compreensão”, uma interpretação vygotskyana do gênero como ferramenta psicológica.

A primeira dessas atividades foi uma cruzadinha, que teve o objetivo de consolidar os nomes em Inglês dos países de Língua Inglesa, bem como as suas características, e que atendeu também as necessidades de variar as estratégias e os gêneros, de praticar a interdisciplinaridade e de utilizar as Atividades Sociais, como recomenda Liberali (2009). Pensei inicialmente em aplicá-la somente na classe dos alunos mais jovens, ao considerar que os de mais idade teriam muitas dificuldades, porém resolvi experimentar também com estes. Já de início, percebi que essa foi uma decisão acertada, pois os alunos de ambas as

classes tiveram dificuldades semelhantes, não com o conteúdo propriamente dito, mas com as características da cruzadinha. Por exemplo, alguns tinham dificuldades para colocar cada letra em um quadradinho, mesmo quando a denominação do país em Inglês era idêntica à do Português, como no caso da Jamaica; outros, confundiam a horizontal com a vertical. Assim, foi necessário primeiramente que fosse explicado como as cruzadinhas funcionam.

As frases propostas na cruzadinha foram: 1 – *Country in North America where English and French are official languages*; 2 – *Country in North America, the most populated country that has English as the only official language*; 3 – *Caribbean country, the land of reggae*; 4 – *The only country in South America where English is an official language*; 5 – *There are two countries with this name: one is part of United Kingdom and the other is independent*; 6 – *Country in the United Kingdom, where English language was originated*; 7 – *Country in Africa where people speak English as a second language*; 8 – *Country in Asia where people speak English as a second language*; 9 – *Country in Oceania, the land of kangaroos and koalas*.

Ultrapassada a primeira barreira, houve dificuldades apenas com os alunos que não se lembravam dos nomes ingleses de alguns países (como *England*) e também com aqueles que tinham dificuldade com a leitura e a escrita, mesmo estando novamente acompanhados de alunos que não a tinham, o que exigiu atenção especial da minha parte. Outras dificuldades foram com alguns nomes, como *Ireland*, cuja grafia era confundida com a do Português, ou *Guyana*, que era escrito com a letra *i*. Mas esses detalhes puderam ser relevados, já que a frase sobre o país havia sido compreendida.

Adicionalmente, procurando uma forma crítica e transformadora da utilização do gênero, solicitei que os alunos discutissem as frases que definiam a Austrália e a Jamaica. Será que a primeira seria apenas “o país dos cangurus e dos coalas” e a segunda somente “o país do *reggae*”? Conseqüentemente, o Brasil seria apenas *the land of football*? Muitos alunos chegaram à conclusão que as frases caracterizam uma forma de discriminação, por sugerirem visões extremamente parciais dos países citados.

Os resultados da aplicação da atividade podem ser vistos na Tabela 1:

CONCEITOS	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	PORCENT.
<i>0 a 4</i>	<i>3</i>	<i>9,1%</i>	<i>0</i>	<i>0,0%</i>
<i>5 a 10</i>	<i>30</i>	<i>90,9%</i>	<i>21</i>	<i>100,0%</i>
MÉDIA DA CLASSE	8,2		9,6	

Tabela 1 – Resultados da atividade com a cruzadinha

Dessa foram, o que se pode depreender da atividade é que, além de aquisição e consolidação de vocabulário, ela serviu também para a aprendizagem de um novo gênero textual para aqueles que não tinham familiaridade com as palavras cruzadas, bem como o exercício de uma postura crítica frente a certos estereótipos com relação a determinados países. De mais a mais, na correção com a classe, aproveitei para reforçar a pronúncia dos nomes dos países e das nacionalidades correspondentes.

4.1.5 Atividade com o filme *Signs*

O Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) recomenda alguns recursos extras para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema, entre filmes e músicas. Assim, as duas últimas atividades do bimestre envolveriam um filme e uma música, o que iria também ao encontro do que os alunos haviam apontado no Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E). Para a atividade com filme, ao invés das sugestões do documento, decidi por um curta-metragem, por ser de utilização mais facilitada, devido à duração das aulas ser de apenas 45 minutos e haver apenas duas por semana. Utilizei então o filme australiano *Signs*, que dura apenas cerca de 12 minutos e não tem fala, somente música e diálogos em *off*, não muito audíveis, mas que não interferem na história. Há duas versões dele na Internet, uma com legendas em Português e outra não, sendo que passei esta última⁴.

Inicialmente, o filme mostra um rapaz chamado Jason trabalhando em um escritório e levando uma vida sem amigos e sem atrativos. De repente, ele vê pela janela, no edifício do outro lado da rua, uma garota chamada Stacey e os dois se comunicam escrevendo com

⁴ Acesso em 02 abr. 2017. Disponível em: https://youtube.com/watch?v=XZ-HTKq_pLg

marcador em folhas de sulfite. Isso muda a vida de Jason e os dois passam a se comunicar todos os dias, da mesma forma, visto que ele hesita em propor um encontro. Um dia, Jason não vê Stacey em sua janela e retorna à sua vida sem sentido. No dia seguinte, ela volta a se comunicar por meio da janela acima, pois havia sido promovida. Jason propõe, finalmente, um encontro e corre para fora do prédio. Ambos se encontraram pela primeira vez, do outro lado da rua, e as primeiras coisas que Stacey faz é pedir silêncio com um gesto e mostrar uma folha com o desenho de um coração e dentro dele escrito *Hi!*. O filme mostra que, mesmo num mundo de redes sociais e celulares, os sinais gestuais e os escritos em papel ainda são muito poderosos.

Quando fui reservar a Sala de Vídeo, fui informado que a Internet estava funcionando, porém o som não. Como tinha conhecimento que outros professores estavam utilizando a sala, não sabia do fato, mas a Coordenadora complementou que eles só a utilizavam para apresentações em Power Point. Em vista disso, conversei com os alunos e propus que o filme fosse passado assim mesmo, pois a única coisa que ficaria prejudicada seria a música, dado que ele não tinha diálogos e nem comentários verbais diretos, mas somente em *off*. Assim, tendo sido garantido que o entendimento do filme não seria comprometido pela falta do som, os alunos concordaram com a atividade.

As perguntas sobre o filme foram: 1 – a) *What is the title of the film?* - b) *In your opinion, why has it this title?* - c) *What title in Portuguese would you give to the film?*; 2 – *There are in the film words that are typical of Internet and cellular messages (as in Portuguese: “vc” = você; “rs” = riso). What words of this kind could you identify in the film? (In English and at least 2 words, with their meanings)*; 3 – *Analyzing the characteristics of the people, the buildings and the means of transport of the city, in which city and country do you think the story takes place? Why?*; 4 – *Describe at least two characteristics you know of this country*; 5 – *In your opinion, English is spoken in this country as a (an): 1st language, 2nd language, international language.* 6 – *Write a paragraph with your opinion about the film.*

Na aula anterior, sem ainda nenhum comentário adicional sobre o filme, apresentei todas essas questões e trabalhamos nelas como foi feito com todos os textos até aquele momento, procurando que os alunos as compreendessem sem a necessidade de traduzir palavra por palavra. Assim, durante a exibição do filme eles já sabiam no que deveriam prestar atenção

e também que seria necessário tentar compreender, principalmente pelo contexto, o significado das frases e sinais que as personagens iam colocando no papel sulfite.

Foi solicitado aos alunos que respondessem às perguntas de preferência em Inglês, porém somente os alunos que já haviam revelado conhecimentos prévios na Avaliação Diagnóstica conseguiram fazer isso. No entanto, não houve dúvidas muito significativas com relação às questões. Na sugestão de um título em Português para o filme, surgiram alguns nomes criativos, tais como, no 1TMA: “Placas do Amor”, “Janelas do Amor” e “Conversando pela Vidraça”; no 1TMB: “Comunicação Virtual”, “O Amor não tem Barreiras” e “Sinais poderosos”. Houve alguma dificuldade para identificar as palavras do “Internetês” e para descobrir o significado delas, que apareciam bastante, mas eram poucas: *U*, no sentido de *you*; - *fab*, significando *fabulous* - 2, no sentido de *to* e *too*; *IM*, significando *I am* ou *I'm*.

Quanto ao local da trama (que era Melbourne, na Austrália), muitos colocaram Londres e Nova York e alguns chegaram a citar Sydney. Seriam aceitas como correto qualquer metrópole canadense, americana, australiana ou neozelandesa, posto que as características das cidades dos outros países de língua inglesa não são compatíveis com as que aparecem no filme: somente transportes e prédios modernos (que não são muito comuns em Londres ou Dublin), imensa diversidade racial (o que não acontece na Jamaica e nos países africanos e asiáticos).

Por último, quanto à opinião sobre o filme, muitos alunos, ao invés de opinarem, fizeram uma pequena sinopse dele, revelando que era necessário intensificar o trabalho com os letramentos para que, como afirma Kleiman (2005), eles percebessem melhor as práticas sociais de uso da escrita, por meio da utilização de diferentes estratégias, conhecimentos e recursos de leitura, e assim ampliar seus horizontes. Isso porque “o letramento pode começar com as práticas que visam aos objetivos mais elementares da atividade de leitura – o de extrair informações de textos – e chegar até a atividade de leitura do entorno” (idem, p. 56).

Praticamente, todos aqueles que realmente deram sua opinião gostaram do filme, pelo seu romantismo, originalidade e também por ele ser divertido. Porém, houve uma nota destoante em uma dupla do 1TMA, formada por alunos de mais idade, que escreveu: “E

trabalhar, nada? Só namorar pela janela?”, no que se pode vislumbrar o conflito de gerações latente na classe, onde havia alguns alunos jovens como eram as personagens do filme.

Com relação à oralidade, durante a correção da atividade foi aproveitada a questão que se referia ao uso do “Internetês” no filme e discutida a formação dessas palavras nos dois idiomas, pois, diferentemente do Português, em Inglês elas são formadas mais em função da sonoridade. Alguns exemplos: *b4 = before*; *neway = anyway*; *ruOK? = are you OK?*; *sk8 = skate*. Já em nossa língua, utilizam-se mais os processos de modificação, como em *eh* (é), *eai* (como vai?), acronímia (como *ff = faça o favor*, *tdb = tudo de bom*) ou abreviação (como em *rs = riso*, *vc = você*). Na aula anterior à atividade, foram fornecidos exemplos dessa linguagem, tanto pelos alunos quanto pelo professor, evitando porém aqueles que apareceriam no filme.

Os resultados atingidos para essa atividade são mostrados na Tabela abaixo:

CONCEITOS	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	PORCENT.
<i>0 a 4</i>	<i>10</i>	<i>30,3%</i>	<i>8</i>	<i>33,3%</i>
<i>5 a 10</i>	<i>23</i>	<i>69,7%</i>	<i>16</i>	<i>66,7%</i>
MÉDIA DA CLASSE	6,0		6,1	

Tabela 2 – Resultados da atividade com o filme *Signs*

Por ter sido esta a primeira atividade que exigiu mais atenção, discernimento, dedução, inferência, criatividade, posicionamento etc. por parte dos alunos, os seus resultados podem ser considerados como satisfatórios.

4.1.6 Atividade com as músicas *Englisman in New York* e *Jamaican in New York*

A última atividade do bimestre seria com música, onde pretendia utilizar videoclipes, porém, o som da Sala de Vídeo continuava com problemas e isso não foi possível. A alternativa seria trabalhar apenas o som na própria sala de aula, mas a escola não contava com equipamento para isso. Como eu também não dispunha de um e o final do primeiro bimestre estava se aproximando, o que exigia o fechamento dos conceitos, resolvi deixar a

atividade para o bimestre seguinte, onde talvez já houvesse a possibilidade de utilizar a Sala de Vídeo. Mesmo assim, ela será aqui descrita e analisados os seus resultados, pois ainda aborda conteúdos referentes aos países de Língua Inglesa (ver Anexo F), tema do primeiro bimestre.

No Caderno do Professor (2014) são recomendadas para o primeiro bimestre duas músicas. Pesquisando na Internet a canção *Englishman in New York* (STING, 1987), encontrei ainda *Jamaican in New York* (SHINEHEAD, 1992), na qual o autor utiliza, basicamente, a mesma estrutura e muitas palavras da anterior, traçando um paralelo muito interessante entre as duas situações. Como a primeira música é mais comedida e a segunda mais irreverente, podendo-se constatar isso tanto com relação à letra quanto ao ritmo das duas canções, resolvi utilizar ambas, na tentativa de atingir o gosto musical da maior parte dos alunos das duas turmas. Para a música *Englishman in New York*, utilizei uma versão mais recente (CRIS CAB, 2015), por considerar que ela iria mais ao encontro da preferência dos alunos, principalmente a dos mais jovens.

A atividade foi programada, antecipadamente, para a primeira aula da penúltima semana do semestre, posto que na última semana aconteceria o conselho final do semestre e ainda haveria tempo para fechar as notas até o fim da semana. Porém, qual não foi a minha surpresa quando constatei que a maior parte dos alunos faltou no dia estipulado, tendo comparecido apenas 7 alunos do 1TMA e 4 do 1TMB, alunos esses que não costumavam faltar ou então que faltavam muito e estavam aproveitando a última oportunidade para realizar atividades e assim conseguir o conceito mínimo para serem aprovados e passarem para o segundo termo no próximo semestre. Resolvi juntar as duas classes e aplicar a atividade mesmo assim.

Primeiramente, foram passados os videoclipes das duas canções⁵, para um reconhecimento inicial delas pelos alunos. O primeiro, de *Englishman in New York* (CRIS CAB, 2015), mostra imagens bastante atuais da cidade de Nova Iorque, tanto em preto & branco quanto em cores, sendo um pouco mais dinâmico que o clipe de Sting (1987), por ter alguns efeitos visuais. Por sua vez, o videoclipe da segunda música tem uma concepção totalmente

⁵ Acesso em 02 abr. 2017. Disponíveis em: www.youtube.com/watch?v=d27gTrPPAyk (STING, 1987)
www.youtube.com/watch?v=9AG6ubkSIn4 (SHINEHEAD, 1992)
www.youtube.com/watch?v=liLY0_wzqEAE (CRIS CAB, 2015)

diferente, com uma coreografia bem criativa, cheia de cores e ritmo. Em seguida, foi entregue para cada dupla a folha da atividade, com a transcrição de somente as três estrofes iniciais de cada uma, pois as letras completas são longas (Anexo F)⁶. Posteriormente, os vídeos foram passados mais vezes, solicitando às duplas que procurassem acompanhar no papel as duas estrofes que nele constavam.

Inicialmente, as perguntas propostas solicitavam as diferenças, que podem ser verificadas nas duas letras, entre as pessoas da Inglaterra e da Jamaica com relação às dos Estados Unidos. Para isso, os alunos poderiam utilizar o dicionário bilíngue. Houve a necessidade da minha mediação em alguns momentos, quando os alunos não conseguiam encontrar uma determinada palavra no dicionário, mas a maioria das questões foi respondida a contento.

A parte mais rica da atividade era constituída pela questão 3, que solicitava a criação dos quatro primeiros versos de uma música que seria intitulada *Brazilian in New York* e também por aquela que perguntava por que as duas canções utilizavam a palavra *alien* ao invés de *foreigner* para caracterizar o estrangeiro. Eram muito poucos os alunos (cinco duplas e um aluno sozinho), mas se constatou alguma criatividade, o que foi ao encontro da comanda da questão 3, que solicitava: *Be creative!*. Uma dupla escreveu “*I don’t drink coffee, I drink caipirinha my dear*” / “*I like my toast with goiabada*” e outra colocou: “*See me walking down ...*” (segue-se o nome da mais importante rua comercial da cidade em que se situa a escola). Já no caso do uso da palavra “*alien*”, os cinco posicionamentos revelaram que as duplas, considerando-se o 1TMA e o 1TMB, entenderam o espírito da questão: “por ele se sentir de outro planeta, por ser muito diferente”; “porque os dois se sente muito perdido, tipo numa ilha”, “chamam eles de alienígenas”; “porque eles são estranhos”; “porque ambos sentem-se estranhos no país em que estão”.

Quanto à Gramática, foi perguntado sobre o tempo verbal mais presente nas duas letras, que é o *present simple*, pois são comentadas ações do dia a dia, preferências e características pessoais. Como praticamente não aparecia outro tempo verbal e ele já havia sido abordado nos textos sobre intercâmbio cultural, as dificuldades desta vez foram bem menores do que anteriormente, inclusive para a justificativa do porquê do uso específico do tempo verbal em questão.

⁶ As letras completas podem ser consultadas em: lyrics.wikia.com/wiki/Sting:Englishman_in_New_York - lyrics.wikia.com/wiki/Shinehead:Jamaican_in_New_York. Acesso em 02 abr. 2017.

Verificou-se que a participação de todos foi muito boa. Os conceitos atribuídos, considerando-se os alunos das duas classes, variavam de 6,0 a 10,0, com a média de 7,5, levando-se em conta os 11 alunos. Mesmo esse número sendo pequeno (cinco duplas e um aluno sozinho), considerei que os resultados foram bons, inclusive pelo fato de os perfis dos alunos presentes serem muito distintos.

Não foi possível dar a devolutiva dessa atividade aos alunos, pois na aula seguinte, que seria a última do semestre, praticamente nenhum deles compareceu. Nessa aula, haveria ainda a oportunidade de explorar um pouco a oralidade, principalmente com relação aos sotaques britânico e jamaicano. O primeiro já havia sido abordado anteriormente, quando foram tratadas as diferenças entre o Inglês Britânico e o Americano. Com a canção *Jamaican in New York*, seria possível comentar um pouco sobre o Inglês da Jamaica, notadamente com relação à pronúncia do cantor.

No final da atividade, os alunos haviam sido questionados por escrito sobre se gostaram ou não das canções e por quê. Do total de 6 avaliações, considerando-se novamente os alunos não só do 1TMA, mas também os do 1TMB, em 4 delas foi respondido “Sim” e em 2 “Não”. As justificativas para o “Sim” foram: “tem ritmo agradável; mostra o estrangeiro perdido nos Estados Unidos; interessante a maneira de trabalhar com a música; mostra a visão do estrangeiro sobre o outro país.” Já para o “Não” as justificativas foram as mesmas nos dois casos: “difícil de entender e não faz parte do nosso estilo” (é interessante notar que as duas duplas eram constituídas por quatro jovens, que pareciam ser amigos e eram de sexos diferentes). Mais uma vez, mesmo sendo pequeno o número de alunos que realizou a atividade, esse dado possibilita também considerar-se que seus resultados foram bons.

Como resultados gerais da atividade, podemos considerar que o principal foi o fato de os alunos poderem enxergar a música em Inglês não apenas como som e ritmo, mas também como um instrumento para a percepção do mundo e compreensão da realidade, reconhecendo que ela sempre carrega outras intencionalidades além da pura diversão. Com as músicas apresentadas, os temas subjacentes a elas, como o estereótipo e o preconceito, que são bastante delicados e difíceis de serem tratados adequadamente, ganham um significado mais real e, assim, uma dimensão mais palpável.

Além das questões sobre as músicas em si, foi solicitada ainda na atividade a opinião dos alunos quanto à aprendizagem de Inglês nos dois bimestres e quais eram suas expectativas

para o próximo semestre, quando já estariam frequentando o segundo termo, em relação ao Inglês. A análise das respostas a essas questões serão comentadas no item seguinte, após a apresentação e comentários sobre as atividades desenvolvidas no segundo bimestre.

4.1.7 Avaliação do 1º bimestre

O Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) recomenda que a avaliação dos alunos nos dois bimestres seja processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades. Coerentemente com essa sugestão e com o que recomenda Cortella (2016, p. 125), para quem “a tarefa da Educação não é facilitar a aprovação, mas sim dificultar a reprovação inútil e inepta, que é aquela que acontece por responsabilidade nossa, em função do modo como nosso trabalho se organiza”, para cada atividade realizada individualmente ou em duplas foi atribuído um conceito para cada aluno, que levou em conta sua participação e interesse, bem como o desenvolvimento que foi possível ser verificado pelos resultados apresentados. Conseqüentemente, o conceito de cada bimestre foi estabelecido considerando-se todos os conceitos atribuídos ao longo dele. Para o primeiro bimestre, os registros efetuados nos Diários de Classe mostram que os resultados foram:

<i>CLASSE: 1TMA (33 alunos frequentes no bimestre)</i>					
<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>	<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>
<i>0 e 1</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>5 e 6</i>	<i>7</i>	<i>21,2 %</i>
<i>2 e 3</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>7 e 8</i>	<i>17</i>	<i>51,5 %</i>
<i>4</i>	<i>3</i>	<i>9,1 %</i>	<i>9 e 10</i>	<i>6</i>	<i>18,2 %</i>
<i>TOTAL</i>	<i>3</i>	<i>9,1 %</i>	<i>TOTAL</i>	<i>30</i>	<i>90,9 %</i>

Tabela 3A – 1TMA – Conceitos do 1º bimestre

<i>CLASSE: 1TMB (28 alunos frequentes no bimestre)</i>					
<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>	<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>
<i>0 e 1</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>5 e 6</i>	<i>12</i>	<i>42,9 %</i>
<i>2 e 3</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>7 e 8</i>	<i>6</i>	<i>21,4 %</i>
<i>4</i>	<i>3</i>	<i>10,7 %</i>	<i>9 e 10</i>	<i>7</i>	<i>25,0 %</i>
<i>TOTAL</i>	<i>3</i>	<i>10,7 %</i>	<i>TOTAL</i>	<i>25</i>	<i>89,3 %</i>

Tabela 3B – 1TMB – Conceitos do 1º bimestre

Cumprе frisar que, para que esses resultados não proporcionassem uma visão errônea do que foi conseguido em termos de aprendizagem, não foram considerados os alunos que apresentavam elevado número de faltas, ou seja, a metade ou mais do número de aulas dadas no bimestre, o que corresponde a, no mínimo, 11 faltas. A quantidade desses alunos foi relativamente elevada (total de 11 no 1TMA e 16 no 1TMB). Esses resultados serão analisados juntamente com aqueles obtidos no 2º bimestre.

4.2 Intervenções no 2º bimestre

Conforme já comentado, de acordo com o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a), o tema a ser desenvolvido no segundo bimestre é *Newspapers*. Para o desenvolvimento desse tema, foram utilizados, da mesma forma que no primeiro bimestre, o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, Volume 1 (SÃO PAULO, 2014), as Orientações para o Professor da Educação de Jovens e Adultos (SÃO PAULO, 2010b) e demais materiais que serão apresentados.

No tema desse bimestre, são exploradas questões como: análise de jornais, observando sua estrutura geral e sua organização em diferentes seções; análise das manchetes; análise de seções específicas como Opinião do Leitor e Classificados. Para o desenvolvimento do tema, haveria apenas 17 aulas em cada classe, menos do que as 22 no primeiro bimestre.

4.2.1 Atividades constantes do Caderno do Professor do Currículo Estadual

Nas atividades iniciais, segui o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) e as Orientações para o Professor da EJA (SÃO PAULO, 2010b), com praticamente nenhuma modificação. Essas atividades envolviam vários aspectos do Jornal, começando com o nome das seções em Língua Portuguesa e em Inglesa, bem como o relacionamento dos assuntos com sua seção, quando foi possível manusear jornais em Português, conforme orientação dos documentos acima, para melhor compreensão da estrutura de um jornal impresso ou digital. Outras atividades abordavam os Classificados (Automóveis e Imóveis), Cartas ao Editor (Opinião do Leitor), as manchetes, bem como o relacionamento das seções do jornal com elas. Em todos os casos, eram destacadas, além do vocabulário específico, também as características dos gêneros.

4.2.2 Atividades sobre manchetes e suas seções, em jornais de Língua Inglesa

Neste segundo bimestre, a ideia era utilizar bastante a Sala de Informática para a pesquisa em jornais em Língua Inglesa por meio da Internet, posto que isso iria ao encontro dos desejos dos alunos, expressados várias vezes no Questionário de *Needs Analysis*, como nos itens: - a) o que gostaria de aprender, com muitas citações para utilizar computador, celular e *games* (ver Gráficos 2A e 2B); - b) listar palavras e expressões inglesas utilizadas no dia a dia do Brasil, quando as mais citadas foram as da área de Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC (Ver Gráfico 3); - c) assuntos que mais gostam, onde apareceu muito Ciência/Tecnologia (ver Gráficos 14A e 14B). Com as atividades na Sala de Informática, seria mais facilitado o trabalho com os multiletramentos, já que, conforme afirma Rojo (2012), os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea são, em grande parte, devido às novas TIC, embora não somente a elas.

Porém, não foi possível utilizar a Sala de Informática, pois ela passava por muitos problemas, desde vários computadores com defeito a constantes falhas na rede e ausência de aluno-monitor. Uma das atividades que seriam executadas nela seria uma pesquisa na Internet sobre alguns jornais internacionais. Em cada classe seriam formados grupos de três alunos por computador, totalizando cerca de dez grupos, que pesquisariam jornais de diferentes países de Língua Inglesa. Os itens a ser respondidos em cada grupo seriam: 1 – *Newspaper name, country, city and date*; 2 – *Headline about Brazil and newspaper section*

where it is; 3 – Does the headline show the characteristics of the gender “Headline”? If it shows, each ones?; 4 – Comment on the piece of news with your own words; 5 – Did you already know the reported subject? If the answer is positive, have you changed your opinion about it? ; 6 – What view of Brazil does the piece of news show (Positive, Neutral or Negative)? Explain your opinion; 7 – Write the names of three other sections of the newspaper. Após a pesquisa, cada grupo exporia o seu resultado, comparando com os outros grupos. Pelo menos as duas primeiras questões e a última deveriam ser respondidas em Inglês, tanto por escrito quanto oralmente.

A alternativa para a falta do recurso foi pesquisar na Internet em minha casa e elaborar atividades com assuntos que retirei de jornais estrangeiros, que seriam executadas por meio do papel. Isso, com certeza, causou certo prejuízo com relação aos multiletramentos multimodais, que dizem respeito aos textos compostos de muitas linguagens e às várias ferramentas de produção, mas procurei não deixar de ir ao encontro de suas características multiculturais, que são relacionadas com a grande variedade racial, cultural, linguística, de gênero, de credo etc., presentes nas sociedades globalizadas e, conseqüentemente, também na minha sala de aula. (ROJO, 2012).

A primeira atividade que resultou das pesquisas que realizei foi sobre o relacionamento, nos jornais de Língua Inglesa, das manchetes com suas respectivas seções. As manchetes foram retiradas da Internet e cada jornal foi identificado pelo seu próprio logotipo (Anexo G)⁷: *Toronto Star, The Guardian* (Reino Unido), *The Sydney Morning Herald, The Times of India, Washington Post*.

Para cada um dos jornais havia duas ou três manchetes dos meses de março a maio de 2017, e as duplas deveriam associá-las com as seções em que elas foram publicadas, com base nos nomes em inglês das seções, que já haviam sido trabalhados em classe. Foi permitido o uso do dicionário bilíngüe, o que ajudou nas dificuldades com relação ao vocabulário. Para isso, foram necessárias algumas intervenções da minha parte, quando os alunos tinham dificuldades em encontrar alguma palavra.

⁷ Acesso em 14 maio 2017. Disponíveis em: <https://www.thestar.com> - <https://www.theguardian.com> - <http://www.smh.com.au/> - <http://www.timesofindia.indiantimes.com>

Não houve, nas duas classes, muitas dificuldades para a execução da atividade, pelo fato de os assuntos (manchetes e seções) já terem sido tratados anteriormente nas atividades iniciais do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014). A contextualização do assunto por meio de notícias reais de jornais de vários países pode também ter contribuído para isso. Os resultados numéricos dessa atividade são mostrados na Tabela:

CONCEITOS	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	PORCENT.
<i>0 a 4</i>	3	10,7%	4	16,7%
<i>5 a 10</i>	25	89,3%	20	83,3%
MÉDIA DA CLASSE	8,7		7,5	

Tabela 4 – Resultados da atividade sobre manchetes e suas seções

Aqui, o resultado do ITMA surpreendeu, pois nas atividades anteriores os conceitos foram os mesmos ou pouco inferiores aos do ITMB. Uma das explicações para isso pode ser o fato de, particularmente nesse dia, ter havido muitos problemas disciplinares na segunda classe, que haviam começado na aula anterior do dia e que atrapalharam bastante a concentração dos demais alunos. Foi necessária, inclusive, a presença do Orientador de Alunos para que alguns deles, que estavam chegando quase a se agredir, fossem retirados da sala de aula.

4.2.3 Atividade com manchetes sobre o Brasil em um jornal indiano de Língua Inglesa

Em seguida, foi proposta nas duas classes uma atividade que aborda manchetes sobre o Brasil naquele que é considerado o maior jornal de Língua Inglesa, *The Times of India* (ver Anexo H)⁸. Após o logotipo do jornal foram adicionadas seis manchetes, nele publicadas de dezembro/2016 a abril/2017, sobre diversos fatos que ocorreram no Brasil nesse período. As primeiras perguntas se referiam às características do gênero manchete e ao relacionamento dela com a sua seção do jornal. Não houve muitas dificuldades para a realização dessa parte, que já havia sido trabalhada com atividades do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), a não ser inicialmente, com relação ao vocabulário, o que foi

⁸ Acesso em 21 maio 2017. Disponível em: <http://timesofindia.indiatimes.com/world/rest-of-world>

minimizado com o dicionário bilíngue e algumas intervenções minhas para a sua correta utilização.

Foi solicitado também que as duplas fizessem comentários sobre os assuntos tratados em duas manchetes de sua escolha e informassem se já os conheciam. No início, a maioria das duplas somente traduzia as manchetes, não respondendo ao que foi solicitado, mas após intervenções de minha parte algumas melhoraram suas respostas. A maioria já tinha conhecimento de muitos dos assuntos tratados, principalmente entre os alunos mais jovens, pois as notícias também haviam sido bastante veiculadas no noticiário nacional.

Finalmente, foi ainda solicitado que fosse comentada qual era a visão do Brasil que as manchetes proporcionavam ao leitor indiano. Algumas respostas:

“Negativa, porque devido ao nosso país está enfrentando sérios problemas políticos e com a violência” – “Negativa porque só trazem coisas desagradáveis” – “Negativa porque nos últimos tempo só fala notícias ruim sobre nossos governantes” – “Opinião negativa pois o Brasil está se expondo muito e esquecendo de tratar do povo Brasileiro” – “São positivas porque falam de fatos que realmente aconteceram” - “Mostram negatividade no Brasil” – (ALUNOS, 1TMA)

“Visão negativa pois se fala em escândalos, violência e assuntos que só mostra uma má imagem do Brasil” – “Os outros países vê o Brasil de uma forma negativa, pois segundo as manchetes só mostram notícias ruins” – “Neutra, algumas positivas outras negativas” – “Negativa, pois só tem críticas do Brasil, e isso faz os estrangeiros ver nosso país com mau olhos” – “Negativa, sobre a política e o esporte” – “Negativa, que a maioria das notícias não é boa, umas falam de mortes, de cadeia e polícia, então não é tão bom” – “Positiva, porque são reais do Brasil” – “Negativa, porque a visão do nosso país está defasada de modo geral” - “*Negative, because expose the more bad notices of the country*” (ALUNOS, 1TMB)

Os resultados quantitativos para esta atividade são mostrados na Tabela 5, a seguir:

CONCEITOS	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	PORCENT.
<i>0 a 4</i>	5	29,2%	2	11,1%
<i>5 a 10</i>	21	80,8%	16	88,9%
MÉDIA DA CLASSE	6,9		8,0	

Tabela 5 – Resultados da atividade com manchetes sobre o Brasil

Diferentemente da atividade anterior, verifica-se que os resultados da primeira classe foram bem inferiores, devido à maior dificuldade de seus alunos com relação à leitura e escrita, mesmo em Português. Isso porque, em relação àquela atividade, esta requeria mais respostas por escrito, pois na primeira era somente necessário identificar as seções às quais as manchetes pertenciam. É de se notar também que, dessa vez, a indisciplina no 1TMB não chegou a ser tão complicadora quanto na atividade anterior.

Adicionalmente, foi ainda solicitado para as duplas que respondessem se gostaram da atividade e se ela ajudou a aprender. Para cada uma das duas perguntas, era necessário ainda que as duplas justificassem o porquê das respostas afirmativas ou negativas. As tabelas 6A e 6B, a seguir, mostram os resultados dessa sondagem:

GOSTOU DA ATIVIDADE	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	PORCENT.
SIM	18	69,2%	14	77,8%
NÃO	2	7,7%	2	11,1%
N. RESP.	6	23,1%	2	11,1%
TOTAL	26	100,0%	18	100,0%

Tabela 6A – Opinião dos alunos quanto à atividade com manchetes sobre o Brasil

Alguns comentários sobre se gostaram ou não da atividade:

“Yes, because we like English” – “Sim, porque exigiu de nós” – “Porque tivemos informações do que está acontecendo no Brasil” – “Porque fala sobre a política do nosso

país” – “Gostei porque isso me incentiva a aprender mais o inglês” – “Sim, pois aprendo com mais facilidade” (ALUNOS, 1TMA)

“*Involved notices of my home country*” – “Eu adorei essa atividade pois aprendi novas palavras em inglês” – “*It’s nice*” – “Porque eu gosto de jornal” – “Porque o conteúdo contribui para a avaliação” – “Não, porque tenho dificuldade em atividades de inglês” – “Porque testei nova habilidade de conhecer palavras e descobrir novas pelo dicionário” – “Porque conseguimos entender” – “Foi mais fácil de entender o que pedia e menos barulho na sala” (ALUNOS, 1TMB).

ATIVIDADE AJUDOU A APRENDER	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	PORCENT.
SIM	18	69,2%	16	88,9%
NÃO	0	0,0%	0	0,0%
N. RESP.	8	30,8%	2	11,1%
TOTAL	26	100,0%	18	100,0%

Tabela 6B – Opinião dos alunos se atividade com manchetes sobre o Brasil ajudou na aprendizagem

Já na justificativa à resposta sobre se a atividade ajudou a aprender, sobressaíram-se os comentários:

“Porque tivemos que usar o dicionário e aprendemos novas palavras” – “Em questão de esclarecimento” – “Sim, porque estou aprendendo muito” – “Sim, pois a atividade é bem elaborada” – “Não gostei porque foi muita negatividade” – (ALUNOS, 1TMA);

“*Yes, but it was difficult*” – “Ela acrescentou palavras interessantes para acrescentar meu vocabulário de inglês” – “*Cool*” – “Porque nos ajudou a ver como os outros países nos vê” – “Sim, porque conseguimos ver e entender melhor as questões – “Acho que sim porque eu tentei fazer” – “Tivemos que esforçar muito para saber o que se referia a manchete” (ALUNOS, 1TMB).

Pode-se então afirmar que a maioria dos alunos das duas classes gostou da atividade, bem como considerou que ela os ajudou na aprendizagem, com destaque para a classe dos alunos mais jovens (1TMB).

4.2.4 Atividade com manchetes do próprio dia da aula, em um jornal de Língua Inglesa, com a utilização do celular

Na classe dos alunos com menor faixa etária (1TMB), o uso do celular durante a aula estava incomodando muito. Houve várias tentativas de minimizar esse problema, mas sem sucesso. Então, resolvi utilizar o celular nessa classe para pesquisar manchetes dos jornais estrangeiros na Internet, aproveitando a recente mudança da legislação, que passou a permitir o uso do aparelho em sala de aula, o que antes era terminantemente proibido, mas agora permitido, porém apenas para fins pedagógicos. Propus isso aos alunos e houve bastante resistência, pois a maioria alegava que não tinha créditos de Internet e que a divulgação da senha do *WiFi* da escola havia sido proibida para eles, para que a rede não ficasse congestionada. Enfim, consegui que três alunos disponibilizassem os seus celulares e eu também o fiz com o meu. Assim, formaram-se apenas 4 grupos para a pesquisa, com cerca de 6 alunos cada um, sendo que o ideal seria a metade.

Primeiramente, solicitei que pesquisassem em jornais brasileiros manchetes sobre as crises no Brasil e nos Estados Unidos, que estavam sendo muito comentadas no momento, inclusive por eles. Essas manchetes eram do próprio dia (18/05/2017), já que as duas crises haviam estourado simultaneamente no dia anterior. Um dos grupos pesquisou as seguintes manchetes na “Folha de São Paulo”: “Áudio de conversa de Temer e empresário encurrala governo”; “Cresce debate sobre a saída de Trump nos EUA”⁹.

Após discussão das duas notícias, solicitei que cada grupo pesquisasse os mesmos assuntos em um jornal em Língua Inglesa e utilizassem o Google Translate para a tradução das manchetes. O uso dessa ferramenta também foi proposital, porque comumente os alunos afirmavam que “não é mais preciso aprender Inglês porque o Google traduz tudo muito bem”. Como contraponto, eu sempre argumentava que a tradução do Google, embora boa na maioria das vezes, levava a equívocos em muitos casos. Seria esta, então, a oportunidade de ouro para desmistificar o poder absoluto que eles atribuíam ao tradutor eletrônico. As manchetes encontradas em cada grupo foram discutidas por toda a classe:

⁹ Acesso em 18 maio 2017. Disponíveis em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2017/05/18/2>

- Grupo A – Manchetes do Jornal *The New York Times* (United States)

a) *Outreach From President Made Comey Uneasy, a Friend Says*¹⁰

A tradução do Google Translate para a manchete foi: “*Outreach* do president *Made Comey Uneasy*, um amigo diz”, o que confundiu muitos os alunos, que não entenderam do que se tratava. Esclareci que *made* é o passado do verbo *to make* (fazer), *Comey* é o sobrenome do ex- diretor do FBI e *uneasy* significa “preocupado, ansioso”. No entanto, a palavra *outreach* causou problemas até para mim, que tinha uma ideia do que era, pois conhecia as palavras *out* e *reach*, mas não encontrava um sentido adequado para a palavra composta por elas, que também não constava do dicionário que levei para a aula. Solicitei que procurassem em dicionários *on line* e verificou-se que era uma palavra que tinha vários significados muito diferentes, como o de “posição” e o de “divulgação”, que pareciam mais adequados para o caso. Assim, os alunos propuseram como tradução: “A divulgação do presidente fez Comey ficar ansioso, um amigo diz”. Ela foi aceita por mim, mas sugeri que talvez ficasse melhor para uma manchete “Divulgação do presidente torna Comey ansioso, diz amigo”, com o que todos concordaram.

b) *Brazil President Rejects Calls to Quit Amid new Corruption Claims*¹¹

Tradução feita pelo Google Translate: “O presidente do Brasil rejeita as chamadas para encerrar em meio a novas reivindicações de corrupção”. Ela foi aceita por alguns alunos, mas considerada um pouco confusa por outros. Estes pesquisaram em dicionários *on line* e verificaram que *quit* pode significar tanto “encerrar” quanto “sair” e “sair de um emprego”, que *calls* pode ser “chamadas”, mas também “apelos” e que *claims* pode significar “afirmações” ou “alegações”. Daí, a sugestão deles: “O presidente do Brasil rejeita apelos para sair em meio a novas alegações de escândalo”, que foi prontamente aceita. Poderia dizer que seria melhor “Presidente do Brasil rejeita apelos para renunciar devido a novas alegações de escândalo”, mas resolvi aceitar a opinião deles, que era bastante coerente com o texto em Inglês.

¹⁰ Acesso em 18 maio 2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2017/05/18/us>

¹¹ Acesso em 18 maio 2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2017/05/18/world/americas/brazil.html>

- Grupo B – Manchetes do Jornal *The Washington Post* (United States)

a) *Trump denies asking Comey to back off Flynn investigation*¹²

Desta vez, a tradução do Google Translate agradou a todos os alunos: “Trump nega pedir a Comey para desistir da investigação de Flynn”. Porém, sugeri que o melhor seria “ter pedido” do que “pedir”, porque era um fato que antecedia à negação de Trump, e os alunos concordaram com essa alteração.

b) *New scandal erupts that threatens to force out Brazilian President Temer*¹³

Muitos alunos estranharam a tradução feita pelo Google: “Novo escândalo em erupção que ameaça forçar o presidente brasileiro Temer”, porque não ficava claro o que estava sendo forçado. A sugestão deles foi substituir “forçar o” por “forçar saída do”, o que elogiei, pois na verdade o verbo *to force out* dá exatamente essa ideia. Poderia ter sugerido que fosse retirada a palavra “que”, mas não quis desmerecer o elogio.

- Grupo C – Manchetes do Jornal *The Guardian* (United Kingdom)

a) *Trump denies collusion with Russia but says he speaks for himself*¹⁴

Pelo Google Translate: “Trump nega o conluio com a Rússia mas diz que fala por si mesmo”. Desta vez, quase todos os alunos aceitaram sem restrições a tradução feita pelo Google. No entanto, ponderei que poderiam ser retirados os artigos, para caracterizar melhor a frase como manchete: “Trump nega conluio com Rússia mas diz que fala por si mesmo”, com o que todos concordaram.

b) *Brazil President Temer vows not to resign as court approves investigation*¹⁵

No Google Translate o resultado foi: “Presidente brasileiro Temer promete não renunciar como tribunal aprova investigação”. Muitos alunos não gostaram da palavra “como”. Por isso, solicitei que pesquisassem dicionários *on line* e foram encontrados vários outros sentidos para a palavra *as*: “quanto”, “tão”, “enquanto”, “tal como”, “assim como” etc.,

¹² Acesso em 18 maio 2017. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/post-politics/wp/2017/5/18/>

¹³ Acesso em 18 maio 2017. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/world/the_americas/

¹⁴ Acesso em 18 maio 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2017/may/18/>

¹⁵ Acesso em 18 maio 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2017/may/18/brazil>

mas nenhuma deles resolveu o problema. Então, vários sugeriram a expressão “mesmo que”, que não aparecia como tradução, mas realmente deu sentido à frase em Português, já que a investigação ainda não havia sido pedida à corte.

- Grupo D – Manchetes do Jornal *The Toronto Star* (Canada)

a) *Trump says he’s ‘very close’ to naming a new FBI director*¹⁶

A tradução do Google Translate foi aceita por todos: “Trump diz que está ‘muito perto’ de nomear um novo diretor do FBI”. Porém, sugeri que eles avaliassem a retirada do artigo “um”, com o que concordaram.

b) *Brazilian President Michel Temer faces potential ousting as news scandal is revealed*¹⁷

A tradução do Google Translate foi: “O presidente brasileiro, Michel Temer, enfrenta um possível afastamento à medida que um novo escândalo é revelado”. Desta vez, vários alunos propuseram retirar todos os artigos, o que considerei muito positivo para a caracterização da manchete: “Presidente brasileiro, Michel Temer, enfrenta possível afastamento à medida que novo escândalo é revelado”.

Assim, essa atividade pode ser uma das possibilidades práticas de os alunos se transformarem em criadores de sentidos, de acordo com Rojo (2012), e “para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (idem, p. 29). Além disso, percebi que eles passaram a entender melhor que uma palavra de outro idioma não tem necessariamente um correspondente específico em outro. Ademais, outro aspecto muito importante é que os alunos tiveram a oportunidade de utilizar o celular e a Internet de maneira diferente da qual estão acostumados, já que normalmente eles só os utilizam para os jogos e o acesso às redes sociais. Mais ainda, eles perceberam que o produto apresentado pelo Google Translate pode ajudar muito, mas normalmente requer aperfeiçoamentos que só são possíveis por intermédio da intervenção pessoal, o que demanda muitos conhecimentos.

¹⁶Acesso em 18 maio 2017. Disponível em: www.thestar.com/news/world/2017/05/18/

¹⁷Acesso em 18 maio 2017. Disponível em: <https://www.thestar.com/news/world/2017/05/18/>

4.2.5 Atividade sobre Opinião dos Leitores em jornais de Língua Inglesa

Essa atividade foi aplicada apenas na classe dos mais idosos (1TMA), em substituição à atividade “Temer x Trump”, realizada na outra classe e descrita logo acima, pois muito poucos alunos dessa classe possuíam celulares ou não os traziam para a sala de aula, sendo que quase todos os que o portavam também alegaram não ter créditos de Internet. As opiniões dos leitores foram retiradas por mim da Internet e cada jornal foi identificado pelo seu próprio logotipo (ver Anexo I)¹⁸, como na atividade sobre as manchetes, descrita mais acima.

Foram elencadas quatro opiniões de leitores, de diferentes jornais (*Washington Post*, *The New York Times*, *Toronto Star* e *The Guardian*) com respeito a um artigo neles publicado anteriormente e solicitado que fosse marcado se o leitor concordava com o articulista, concordava parcialmente e discordava parcialmente com ele ou então se discordava. Em seguida, devia ser justificado por escrito o porquê da resposta, tendo sido necessário esclarecer para os alunos que para isso eles precisavam encontrar elementos nos textos que indicassem a concordância ou a discordância dos leitores.

Como em outras atividades, somente os alunos que já haviam revelado conhecimentos prévios na Avaliação Diagnóstica (Anexos C e D) conseguiram responder as perguntas em Inglês, como foi sugerido. Houve algumas dificuldades iniciais com o vocabulário, mas solicitei que consultassem as palavras e expressões que indicavam concordância ou discordância nas Cartas dos Leitores, trabalhadas em classe durante a atividade do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) sobre o mesmo assunto, como descrito no item 4.2.1 acima, bem como utilizassem o dicionário bilíngue.

Os alunos não tiveram mais dificuldades consideráveis para a realização da atividade, sendo que os conceitos atribuídos variavam de 4 (com 4 menções) até 9, com a média 7,2 , levando-se em conta os 20 alunos da classe que a realizaram.

¹⁸ Acesso em 11 jun. 2017. Disponíveis em: www.washingtonpost.com/opinions/2017/05/15/ - <https://mobile.nytimes.com/2017/05/18/opinion/> - www.thestar.com/opinion/letters_to_the_editors/2017/05/16/ - www.theguardian.com/politics/2017/may/19/

4.2.6 Atividade com as músicas *The News* e *In the News*

Como já comentado no primeiro bimestre, o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) recomenda a utilização de filmes e músicas para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema tratado. Assim, as duas últimas atividades do segundo bimestre também deveriam envolver esses recursos, indo assim ao encontro da solicitação dos alunos no Questionário de *Needs Analysis*.

Com relação ao tema *Newspapers*, foi realizada uma atividade também com duas músicas. No final do semestre, o problema com o som da Sala de Vídeo havia sido finalmente resolvido e, por isso, foi possível propor ainda a atividade sobre as músicas *American in New York* e *Jamaican in New York*, que havia sido planejada, mas não executada, durante o primeiro bimestre, e já foi descrita no item acima, correspondente àquele bimestre.

Passo a descrever a atividade com as músicas relativas ao tema do segundo bimestre, que é *Newspapers*, bem como os resultados alcançados com ela. No Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), são recomendadas três músicas para este bimestre, com o comentário de que elas estão ligadas ao tema notícias, não necessariamente a jornais, mas que podem gerar boas discussões. Pesquisando na Internet uma delas, denominada *The News* (JACK JOHNSON, 2002), encontrei também a música *In the News* (IONIC VISION, 2002), com um tema semelhante. Como a primeira tem ritmo mais lento e a segunda mais agitado, considerei que seria recomendável utilizar as duas canções, o que proporcionaria mais chances de se atingir o gosto musical de parte considerável dos alunos das duas classes. Inicialmente, foram passados os dois videoclipes¹⁹, para um primeiro reconhecimento das músicas. No primeiro, aparecem algumas imagens em preto & branco e em cores, bem como os versos da canção, de acordo com o seu andamento. No segundo videoclipe há apenas uma imagem difusa, em preto & branco, o que reforça a aridez do tema e da interpretação da banda, não aparecendo a letra da música.

Em seguida, foi entregue para cada dupla a folha da atividade, onde estavam transcritas apenas as duas estrofes iniciais de cada música, posto que as letras completas são longas

¹⁹ Acesso em 02 abr. 2017. Disponíveis em:
www.youtube.com/watch?v=ddLINRjizLM (JACK JOHNSON, 2002)
www.youtube.com/watch?v=7W1zv2XA85E (IONIC VISION, 2002)

(Anexo J) ²⁰. Posteriormente, os videoclipes foram passados mais vezes, solicitando às duplas que procurassem acompanhar no papel as estrofes que nele constavam, principalmente no caso da segunda, que não apareciam no videoclipe.

Em cada canção, foi solicitado que fossem discutidos alguns versos mais significativos; *A billion people died on the news tonight / But not so many cried at the terrible sight, You can't believe everything you see / You can't believe everything you here* na primeira; *mom and dad are proud of you / you ... you're in the news*, na segunda. Para isso, os alunos poderiam utilizar o dicionário bilíngue, no que alguns ainda revelaram certas dificuldades, merecendo novamente atenção especial da minha parte.

No início, algumas duplas simplesmente traduziam os versos, sem interpretar o seu significado. Após algumas intervenções de minha parte, algumas mudaram um pouco, passando a não se limitar apenas no sentido de cada palavra, mas sim no significado mais abrangente das frases. Por exemplo, no caso da primeira frase uma dupla do 1TMA acrescentou após sua tradução: “ou seja, foram só números”. Na segunda frase, o complemento foi: “ou seja, a TV mente” e na terceira: “apesar de você ser um assassino”. Já outra dupla do ITMB não traduziu propriamente as frases, mas demonstrou que entendeu as mensagens das músicas: “Apesar da triste notícia, nem todos sofreram”; “Nem tudo o que a gente vê ou ouve na TV pode ser real”; “É preciso estar na mídia, não importa de que jeito”.

Uma das questões solicitava quais são as influências das notícias nas pessoas, de acordo com as duas canções. A maioria voltou a colocar praticamente as mesmas coisas que já apareciam nas respostas às questões de discussão dos versos, mas também apareceram algumas colocações mais satisfatórias, como:

“Trazem tristeza, pois só falam de desastres e mortes” – “Elas não dão importância para as pessoas” (ALUNOS, 1TMA).

“Com essas músicas aprendemos que as notícias da mídia influencia muito nossa vida e nos vigia e seleciona o que ver e ouvir” – “Que são influências ruins, que não devemos acreditar ou se orgulhar de algo que apareça nas notícias” (ALUNOS, 1TMB).

²⁰ As letras completas podem ser consultadas em:

lyrics.wikia.com/wiki/Jack_Johnson:The_News. Acesso em 02 abr. 2017.

lyrics.wikia.com/wiki/Ionic_Vision:In_The_News. Acesso em 02 abr. 2017.

Com relação à Gramática, foi perguntado sobre o tempo verbal mais presente na primeira letra, que é o *past simple*, já abordado nos textos sobre intercâmbio cultural e que também aparece na segunda. Nesta música, o modo imperativo é o que mais aparece, porém, isso só foi comentado durante a correção da atividade, quando também foram enfatizados os porquês da utilização de cada um dos dois aspectos verbais, pois o imperativo ainda não havia sido abordado em sala. O passado irregular só aparece uma vez em cada uma das músicas (verbos *to say* e *to go*) e por isso não houve muita dificuldade como anteriormente.

Mais uma vez, apenas os alunos que na Avaliação Diagnóstica já haviam revelado conhecimentos prévios, que eram poucos, conseguiram dar as respostas em Inglês. Os resultados apresentados para esta atividade são apresentados na Tabela a seguir:

CONCEITOS	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	PORCENT.
<i>0 a 4</i>	7	25,0%	5	27,8%
<i>5 a 10</i>	21	75,0%	13	72,2%
MÉDIA DA CLASSE	6,7		6,9	

Tabela 7 – Resultados da atividade com as músicas *The News* e *In the News*

Como no caso das músicas do primeiro bimestre, mais uma vez podemos considerar como o principal resultado de uma atividade com músicas em Inglês o fato de os alunos poderem enxergá-las não apenas como conjuntos de sons e ritmos, mas também como instrumentos para a percepção do mundo e compreensão da realidade, detectando nelas outras intencionalidades que não apenas a diversão pura e simples. Assim como no caso das músicas analisadas no primeiro bimestre, que abordam o estereótipo e o preconceito, as canções sobre as notícias trazem também à tona assuntos que são bastante delicados e difíceis de serem tratados adequadamente. Nas músicas em questão, eles foram a insensibilidade das pessoas perante o sofrimento alheio, bem como o poder da mídia e a importância que as pessoas dão a ela, aspectos que ganham com as canções um significado mais real e, assim, uma dimensão mais palpável.

Adicionalmente, foi também solicitada a opinião dos alunos quanto às músicas e a atividade. As Tabelas 8A, 8B e 8C mostram os resultados dessa consulta:

GOSTOU DAS MÚSICAS	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	PORCENT.
SIM	16	57,1%	14	77,8%
NÃO	0	0,0%	4	22,2%
N. RESP.	12	42,9%	0	0,0%
TOTAL	28	100,0%	18	100,0%

Tabela 8A – Opinião dos alunos quanto às músicas *The News* e *In The News*

Algumas justificativas e comentários sobre as músicas:

“Porque é bem criativo” – “Porque elas relatam o dia a dia das pessoas” – “Não, porque diz muitas tragédias” (ALUNOS, ITMA).

“Não faz nosso estilo musical” – “É boa para refletir” – “*The lyrics is a little hard to understand*” – “Sim, uma música agitada, radical” – “*Calm (1) and angry (2)*” (ALUNOS, ITMB).

GOSTOU DA ATIVIDADE	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	PORCENT.
SIM	16	57,1%	16	88,9%
NÃO	0	0,0%	2	11,1%
N. RESP.	12	42,9%	0	0,0%
TOTAL	28	100,0%	18	100,0%

Tabela 8B – Opinião dos alunos quanto à atividade com as músicas

The News e *In The News*

Já sobre a atividade, sobressaíram-se os seguintes comentários:

“Sim, porque envolve música, porém meio complicado” – “Pois consegui me ajudar em algumas palavras” – “Porque exercitou a mente” – “Porque ajuda a entender as letras” (ALUNOS, ITMA).

“Não, achei difícil de entender o que é para fazer” – “Gostei porque aprendi muitas palavras novas” – “*Yes because was a easy activity to do*” – “Sim, porque fica mais fácil na sala de vídeo com músicas” – “Pois conseguiu me ajudar em algumas palavras (ALUNOS, ITMA).

ATIVIDADE AJUDOU A APRENDER	ITMA		ITMB	
	Nº ALUNOS	PORCENT.	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS
SIM	16	57,1%	16	88,9%
NÃO	0	0,0%	2	11,1%
N. RESP.	12	42,9%	0	0,0%
TOTAL	28	100,0%	18	100,0%

Tabela 8C – Opinião dos alunos se a atividade com as músicas *The News* e *In The News* ajudou na aprendizagem

Finalmente, algumas justificativas à resposta sobre se a atividade ajudou a aprender:

“Aprendi o verbo no passado” – “Com ela aprendi que mesmo sem saber bem o inglês nós podemos fazer várias atividades” – “Foi interessante pois mesmo sem entender tudo consegui fazer alguma coisa” – “Porque aprendi mais palavras” (ALUNOS, ITMA).

”Porque dessa forma nos interessamos mais” – “Não, porque ainda não entendi o que é para fazer” – “Sim, porque fica melhor para aprender” – “Sim, porque tivemos que utilizar o dicionário” – “Conseguimos interpretar bem as palavras” – “Aprendi um pouco mais”. (ALUNOS, ITMB)

No caso do ITMA, muitos alunos não responderam às perguntas sobre a sua opinião quanto às músicas e à atividade porque tiveram algumas dificuldades para entender o que solicitavam as questões anteriores e assim não houve tempo para chegar até o final da atividade, de acordo com as justificativas deles para o meu questionamento sobre esse dado. Porém, mesmo nessa classe percebe-se, no geral, que os alunos gostaram das músicas e da atividade, bem como consideraram que ela os ajudou a aprender, o que aconteceu com mais destaque na outra classe, onde essas questões foram respondidas pela maioria.

4.2.7 Atividade com um filme sobre a produção de um jornal indiano de Língua Inglesa

Seria ainda proposta uma atividade com um filme de pouco mais de cinco minutos, sobre a produção do *The Times of India* que, como já foi mencionado, é considerado como o jornal de Língua Inglesa com maior número de leitores no mundo. Entretanto, isso não foi possível, devido ao calendário apertado do bimestre. O filme é denominado *How The Times of India is produced*²¹.

As perguntas elaboradas para essa atividade foram: 1 – *According to the film, what are the two main subjects published in the newspaper?*; 2 – *At what time does the process of the newspaper production start?*; 3 – *At what time does the distribution of the newspaper start?*; 4 – *Do you think other English language newspapers are also produced the way shown in the film? Why?*; 5 – *Do you think Brazilian newspapers are also produced the same way? Why?*; 6 – *In your opinion, what is the importance of “The Times of India” for Indian people?*; 7 – *Give the names of two sections of “The Times of India”*; 8 – *Give the names of three professions related to newspapers.*

4.2.8 Avaliação do 2º bimestre

Como no primeiro bimestre, o conceito final do segundo bimestre foi estabelecido levando-se em conta todos os conceitos atribuídos ao longo dele, por meio de uma avaliação processual que acompanhou o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas, como recomenda o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014). Os resultados mostrados pelos Diários de Classe, neste bimestre, são os que se seguem:

²¹ Acesso em 11 jun. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UNVD9fF9mlM>.

<i>CLASSE: 1TMA (27 alunos frequentes no bimestre)</i>					
<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>	<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>
<i>0 e 1</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>5 e 6</i>	<i>3</i>	<i>11,1 %</i>
<i>2 e 3</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>7 e 8</i>	<i>12</i>	<i>44,4 %</i>
<i>4</i>	<i>3</i>	<i>11,1 %</i>	<i>9 e 10</i>	<i>9</i>	<i>33,3 %</i>
<i>TOTAL</i>	<i>3</i>	<i>11,1 %</i>	<i>TOTAL</i>	<i>24</i>	<i>88,8 %</i>

Tabela 9A – 1TMA – Conceitos do 2º bimestre

<i>CLASSE: 1TMB (21 alunos frequentes no bimestre)</i>					
<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>	<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>
<i>0 e 1</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>5 e 6</i>	<i>5</i>	<i>23,8 %</i>
<i>2 e 3</i>	<i>2</i>	<i>9,5 %</i>	<i>7 e 8</i>	<i>9</i>	<i>42,9 %</i>
<i>4</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>9 e 10</i>	<i>5</i>	<i>23,8 %</i>
<i>TOTAL</i>	<i>2</i>	<i>9,5 %</i>	<i>TOTAL</i>	<i>19</i>	<i>90,5 %</i>

Tabela 9B – 1TMB – Conceitos do 2º bimestre

Novamente, para não dar uma falsa ideia dos resultados conseguidos, não foram considerados os alunos não frequentes, ou seja, aqueles que apresentavam a metade ou mais do número de aulas ministradas durante o bimestre, o que corresponde a, no mínimo, 9 faltas. A quantidade desses alunos no segundo bimestre também foi relativamente elevada nas duas classes (total de 19 no 1TMA e 24 no 1TMB).

Comparando-se os dados deste bimestre com os do primeiro, é possível verificar nas duas classes que não houve diferenças significativas entre os dois, a não ser um aumento no número de conceitos 5 e 6 no segundo, em detrimento dos conceitos de 7 a 10, possivelmente porque a complexidade das atividades no último bimestre foi maior.

4.2.9 Avaliação final do semestre

Como conceito final do semestre, foram considerados os conceitos atribuídos em cada bimestre, não apenas calculando-se a sua média, mas levando-se em conta também o

desenvolvimento que o aluno demonstrou ao longo do semestre. Os resultados das duas classes, constantes dos Diários de Classe, foram os seguintes:

<i>CLASSE: 1TMA (27 alunos frequentes no 2º bimestre)</i>					
<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>	<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>
<i>0 e 1</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>5 e 6</i>	<i>7</i>	<i>25,9 %</i>
<i>2 e 3</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>7 e 8</i>	<i>9</i>	<i>33,3 %</i>
<i>4</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>9 e 10</i>	<i>11</i>	<i>40,7 %</i>
<i>TOTAL</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>TOTAL</i>	<i>27</i>	<i>100 %</i>

Tabela 10A– 1TMA – Conceitos finais do semestre

<i>CLASSE: 1TMB (21 alunos frequentes no 2º bimestre)</i>					
<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>	<i>CONCEITOS</i>	<i>Nº ALUNOS</i>	<i>PORC.</i>
<i>0 e 1</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>5 e 6</i>	<i>8</i>	<i>38,1 %</i>
<i>2 e 3</i>	<i>0</i>	<i>0,0 %</i>	<i>7 e 8</i>	<i>5</i>	<i>23,8 %</i>
<i>4</i>	<i>2</i>	<i>9,5 %</i>	<i>9 e 10</i>	<i>6</i>	<i>28,6 %</i>
<i>TOTAL</i>	<i>2</i>	<i>9,5 %</i>	<i>TOTAL</i>	<i>19</i>	<i>90,5 %</i>

Tabela 10B – 1TMB – Conceitos finais do semestre

Da mesma forma que no caso dos dois conceitos bimestrais, com o objetivo de que os dados relativos ao conceito semestral não distorcessem o que foi atingido em relação à aprendizagem, foram considerados apenas os alunos que apresentavam menos do que a metade de faltas (máximo de 19 faltas, em 39 aulas ministradas no semestre).

Para que esses dados sejam comparados com os resultados da Avaliação Diagnóstica, conforme apresentados no item 3.1, são aqui retomados os resultados apontados por ela: - 1TMA: mais da metade dos alunos não acertou mais que 2 questões e praticamente todos acertaram menos do que 6, num total de 12 questões propostas; - 1TMB: pouco mais de 80% dos alunos não acertaram a metade das questões.

Ao confrontarmos esses resultados, apresentados no início do semestre, quando se iniciou o primeiro termo do Ensino Médio, com aqueles apontados nas tabelas logo acima, conseguidos ao final do semestre, quando se encerrou esse termo, verificamos que eles são muito diferentes e podemos afirmar que houve uma grande evolução, durante o período, na aprendizagem da maior parte dos alunos

Apesar dos resultados do 1TMB não terem sido ruins, já que mais de 90% de seus alunos receberam conceitos maiores ou iguais a 5, nota-se que o 1TMA teve resultados melhores, tanto no número de alunos que atingiram conceitos 5 e acima quanto daqueles que conseguiram conceitos 9 e 10. Para melhor compreensão desses dados, é preciso considerar-se que, apesar dos resultados da Avaliação Diagnóstica (Tabela A) terem sido piores para o 1TMA, a maioria dos alunos dessa classe não faltava muito, era participativa e quase não apresentava problemas disciplinares, o que, com certeza, ajudou muito para que esses conceitos finais fossem atingidos. Por essas razões, os resultados melhores para essa classe, apesar das dificuldades apresentadas por muitos alunos, podem ser justificados pelo fato de o conceito final do semestre ter como objetivo principal refletir o esforço, o envolvimento e o desenvolvimento dos alunos durante esse período. Dessa forma, a atribuição dos conceitos não se constituiu apenas em uma mera obrigação administrativa, somente para classificar os alunos entre “retidos” e “promovidos”, dependendo do quanto cada um “assimilou” daquilo que foi “passado” pelo professor.

Além desses resultados numéricos, como comentado ao final da explanação sobre as atividades realizadas no primeiro semestre, foi solicitada junto com a atividade final as opiniões dos alunos, por escrito, quanto à aprendizagem de Inglês nos dois bimestres e quais eram suas expectativas para o próximo semestre (quando eles já estariam frequentando o segundo termo). Opiniões dos alunos sobre a aprendizagem no semestre:

“Foi bastante interpretação p/ aprender o Inglês”; “Deve continuar no mesmo sentido”; “Precisamos entender mais o Inglês para entender as músicas”; “Acho que foi bom, mas o tempo foi muito curto”; “Achei melhor que o primeiro bimestre mas ainda pode ficar melhor”; “Está mais ou menos, melhorou um pouco desde o primeiro bimestre” (ALUNOS, 1TMA, 1TMB).

Expectativas para o próximo semestre, na mesma ordem das duplas/aluno acima:

“Aprender mais Inglês”; “Achei que a aula dessa maneira conseguimos entender mais”; “Aprender mais”; “Espero mais textos com tradução”; “Que as atividades seja mais legível e que seja melhor explicada”; “Que as provas estejam mais fácil de responder e entender”. (ALUNOS, 1TMA, 1TMB).

Essas opiniões, mesmo tendo sido colhidas com um número pequeno de alunos (11, no total das duas classes - 5 duplas e mais um aluno), vêm a corroborar as conclusões tiradas mais acima, sobre os dados numéricos das duas turmas, visto que se pode perceber em todas as colocações que os alunos consideram que houve aprendizagem, bem como demonstram interesse em aprender, mesmo quando fazem alguma crítica.

Após a descrição das intervenções e da análise de seus resultados, realizadas neste Capítulo, passo a tecer as conclusões que se podem tirar dos resultados da pesquisa de necessidades e da consequente proposição de atividades que visaram o atendimento delas, com base nos fundamentos teóricos e na metodologia utilizados para a consecução deste trabalho. Também serão retomadas as perguntas de pesquisa e os resultados que foram alcançados na busca de respondê-las. Além disso, serão comentadas as possíveis contribuições para outras pesquisas com escopo semelhante a esta.

CONCLUSÃO

Por meio deste Capítulo, serão retomados o embasamento teórico, a metodologia, as necessidades e a potencialidade das intervenções efetuadas, com o intuito de sintetizar os resultados da pesquisa, bem como apontar possíveis desdobramentos do trabalho, tanto para minha própria atuação quanto para outros profissionais que trabalham com o mesmo segmento ou com classes muito heterogêneas.

Neste momento, é necessário que se retome o problema de investigação da forma como ele foi proposto na Introdução deste trabalho: – *Como levar em conta as necessidades de aprendizagem de Língua Inglesa de duas classes de primeiro termo do Ensino Médio da EJA com perfis muito distintos em relação às faixas etárias e às dificuldades de aprendizagem, com vistas à melhoria da aprendizagem?*

Para que seja possível uma resposta ao problema, é preciso que sejam ainda retomadas as hipóteses de trabalho ou questões norteadoras, enunciadas também na Introdução, bem como as categorias de análise que emergiram durante a análise dos dados, no Capítulo 3. As questões norteadoras foram: – a) Quais são as necessidades de aprendizagem de Inglês de cada uma das duas classes do primeiro termo do Ensino Médio da EJA? – b) Como contemplar essas necessidades, conciliando as diferenças constatadas com as teorias de aprendizagem, bem como com o que é estabelecido pelo currículo estadual (SÃO PAULO, 2010a) e pelo Plano de Ensino (Anexo A)? – c) De que maneira as atividades e os instrumentos propostos podem ou não contribuir para a construção do conhecimento?

Com relação à primeira questão, pode-se considerar que ela foi respondida à medida que foram levantadas entre os alunos das duas classes, por meio do Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E), as suas necessidades de aprendizagem de Inglês. Esse levantamento foi complementado no Capítulo 3 com a análise dessas necessidades, que se revelaram bastantes diferentes nas duas turmas, mostrando perfis muito distintos, com relação às faixas etárias e às dificuldades de aprendizagem. A análise levou em consideração o que foi discutido no Capítulo 1 (Fundamentação Teórica), ou seja, as teorias de aprendizagem e vários documentos, entre os quais o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2014) e o Plano de Ensino (Anexo A) elaborado no início do ano, bem como a Metodologia descrita no Capítulo 2, que caracterizou a pesquisa como interpretativista de base crítica, posto que

ela teve como objetivo a compreensão e a transformação da realidade, por meio de um estudo de caso.

Consequentemente, a análise das necessidades foi realizada com o objetivo de propor atividades que levassem em conta as necessidades levantadas, o que vai ao encontro dos pressupostos sobre a importância de se dar voz dos alunos, enfatizados por teóricos como Rogers (1969), Freire (2015) e Cortella (2016), assim como ao encontro da resposta à segunda questão. Já a terceira e última questão foi respondida pelos resultados dessas intervenções, que foram descritas no Capítulo 4, onde também foi analisado e avaliado como elas interferiram na construção do conhecimento.

Por sua vez, retomando-se as cinco categorias de análise que foram abordadas no Capítulo 3, relembramos que elas compreendem as *needs* (necessidades globais de aprendizagem), como definidas por Hutchinson & Waters (1987), que são divididas pelos autores em *necessities* (necessidades), *lacks* (lacunas) e *wants* (desejos), bem como foram também considerados os **interesses/resistências** e as **facilidades/ dificuldades** para a aprendizagem.

Quanto às *necessities* (necessidades), elas são definidas como o que “o aprendiz precisa saber para atuar efetivamente na situação-alvo” (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 55, tradução nossa). Conforme apontado no Capítulo 3, a maioria dos alunos das duas turmas considera que a Língua Inglesa pode ajudar a: conseguir um bom emprego; viajar para o exterior; comunicar-se com pessoas de outros países; assistir melhor os filmes; entender melhor as músicas; atuar melhor profissionalmente; passar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); auxiliar no dia a dia. Quanto ao que gostariam de aprender, a maior parte deles apontou as atividades de: ouvir; falar; traduzir, ler e escrever textos; ouvir melhor as músicas; assistir melhor os filmes.

Após a análise dos resultados das atividades propostas, conforme o Capítulo 4, é possível afirmar que eles foram, em grande parte, ao encontro das percepções reveladas no primeiro item e das necessidades apontadas no segundo. Com relação ao primeiro, podemos dizer, com base nos seus resultados descritos no Capítulo anterior, que as atividades proporcionaram uma visão mais abrangente da realidade dos países de Língua Inglesa (não só dos Estados Unidos e da Inglaterra), maior discernimento dos filmes e das músicas que

foram trabalhados, um vocabulário mais variado, melhor compreensão de textos semelhantes aos propostos no ENEM e maior percepção da presença do idioma no dia a dia do Brasil. Esses fatores, com certeza, poderão vir a ajudar na vida profissional dos alunos.

No entanto, com relação ao segundo item, as duas primeiras atividades (ouvir e falar) não foram contempladas na proporção que os alunos desejavam. É certo que foi possível trabalhar um pouco com a oralidade em algumas das atividades dos dois bimestres, como visto no Capítulo 4. Porém, apesar ainda da prática diária que procurei seguir, de fazer cumprimentos, pequenas colocações e perguntas em Inglês aos alunos, bem como de solicitar que eles respondessem e fizessem algumas solicitações e comentários no idioma, é preciso reconhecer que não se pode considerar que ela se deu forma satisfatória, mesmo diante, também, do fato da oralidade não ser enfatizada no Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a).

Todavia, percebo ser ainda muito difícil a introdução da oralidade na EJA com o destaque apontado pelos alunos nas respostas ao Questionário da pesquisa. Vários fatores contribuem para isso, entre os quais a exiguidade de tempo para a preparação e execução das atividades orais, o excessivo número de alunos nas salas, falta de interesse e motivação de alguns, a indisciplina em algumas classes, a falta de recursos etc.. Além disso, devem ser citadas as dificuldades que são próprias dessa população: problemas de aprendizagem, oportunidade de uso do Inglês na sua realidade, visão de mundo não muito ampla, receio de se expor perante os colegas etc., conforme apontado nos gráficos analisados nas outras categorias.

Apesar disso, levando-se em conta os resultados das *necessities* (necessidades), seria recomendado que houvesse um balanceamento entre as habilidades de leitura e escrita e as orais, mesmo que estas não sejam tão enfatizadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) ou no Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a), porém cabe ao professor procurar o equilíbrio entre o **necessário** e o **possível** dentro da sua realidade.

No que diz respeito aos *lacks* (lacunas), na visão de Hutchinson & Waters (1987) eles são determinados a partir do conhecimento que o aprendiz já possui e do que falta para ele atingir a situação-alvo. Numa das perguntas, foram solicitadas seis palavras/expressões da Língua Inglesa que são difundidas em nosso país, sendo muito significativa a porcentagem

de alunos que não citou nenhuma ou citou apenas uma ou duas. Uma das causas disso é que, para muitos deles, não há a percepção de que várias palavras incorporadas pelo Português pertencem originalmente ao Inglês, o que revela pouca consciência linguística. Em vista disso, foi proposta uma atividade que propiciou aos alunos a percepção com relação à origem e ao significado dessas palavras e expressões (Item 4.1.2), dado que elas estão muito presentes nos contextos históricos, sociais e culturais deles e por isso podem ser exploradas para aquisição e consolidação de vocabulário, o que vai ao encontro das teorias socioconstrutivistas (VYGOTSKY, 2001, 1998; PIAGET, 1973, apud LA TAILLE, 1992). Como já descrito, a atividade foi desenvolvida no 1TMA por meio de uma exposição dialogada e no 1TMB por uma gincana, com bons resultados nas duas turmas, conforme foi descrito no Capítulo 4. As atividades sobre o reconhecimento dos cognatos (Item 4.1.1), bem como a utilização do dicionário bilíngue em várias outras também ajudou muito com relação ao enriquecimento do léxico, de acordo com o mesmo Capítulo.

Em outra questão, a maioria absoluta dos alunos de ambas as classes revelou que nunca frequentou um curso de Inglês fora da escola, coincidindo com a percepção de que muito poucos trazem para o primeiro termo do Ensino Médio o conhecimento das estruturas básicas do idioma e um vocabulário suficiente. Logo, os textos trabalhados nas atividades, inclusive das músicas e dos filmes, previram também a exploração contextualizada da gramática e do léxico, com bons resultados, como foi apontado no Capítulo anterior. Outra pergunta, sobre os problemas para a aprendizagem, veio a reforçar que essas lacunas são muito grandes nas duas classes. Destacou-se ainda, nessa questão, o entendimento da fala, no qual os alunos apontaram que tinham grandes dificuldades.

Assim, como consequência da análise dos gráficos relativos aos *lacks* (lacunas), foi necessário reforçar todos os aspectos estruturais da Língua Inglesa, ou seja, novamente a necessidade do balanceamento entre todas as habilidades. No entanto, não foi possível atingi-lo plenamente, conforme explanado na discussão das *necessities* (necessidades), devido às dificuldades com a abordagem da oralidade.

Falando-se dos *wants* (desejos), eles representam a visão que o aprendiz tem das suas necessidades, ou seja, o que ele quer ou sente que precisa, de acordo com Hutchinson & Waters (1987). Questionados sobre o que mais gostam de fazer com Inglês, a maioria escolheu ouvir música, assistir filmes e jogar *games*, principalmente os jovens.

No Plano de Ensino original (Anexo A) esses recursos não eram previstos, devido, principalmente, aos problemas logísticos na escola. Apesar disso, foi possível introduzir a utilização dos filmes e das músicas, não ainda na proporção que eu e os alunos desejávamos. Quanto aos jogos, não houve tempo e condições para um estudo mais aprofundado para se verificar a maneira mais adequada de sua utilização para a aprendizagem. É preciso ainda acrescentar que, na maior faixa etária, também foram muito significativas as menções das atividades de ler e escrever, as quais são contempladas de maneira satisfatória no Currículo (SÃO PAULO, 2010a).

Já as respostas à questão sobre como estuda melhor, somente na classe dos mais idosos a maioria dos alunos preferiu as atividades em dupla ou em grupo. A maior parte das atividades em classe estava prevista para ser executada em duplas nas duas turmas e por isso foi necessário buscar um balanceamento no 1TMB. No entanto, sempre que havia a oportunidade, tentava fazer um trabalho de conscientização nessa classe, para que seus alunos passassem a valorizar também a interação com os colegas como forma de aprendizagem mútua, procurando assim seguir os pressupostos da teoria sociointeracionista de Vygotsky (2001, 1998).

Revelaram-se também importantes, para a análise dos dados coletados, os **interesses/resistências** para a aprendizagem demonstrados pelos alunos com relação à Língua Inglesa. Na questão específica sobre interesse e motivação, mais da metade dos alunos de cada classe assinalou “altamente interessado e motivado” e “muito interessado e motivado” para a aprendizagem. Coube então aproveitar e incentivar o interesse e a motivação que se apresentam latentes nas duas classes, com a utilização de recursos e a proposição de atividades e assuntos que os alunos apontaram como o que gostam e/ou que gostariam de aprender. Alguns exemplos que podem ser citados: a inclusão de músicas e filmes, assim como a utilização do celular. Infelizmente, não foi possível, utilizar também a Sala de Informática, o que seria muito motivador, pelos motivos expostos no Capítulo 4.

Na resposta a outra questão, a maioria dos alunos de ambas as classes afirma que não se sente à vontade falando Inglês na sala de aula, com índice maior para os de mais idade (1TMA). As razões mais apontadas para isso são a crítica dos colegas no 1TMA e a frustração diante dos próprios erros no 1TMB. Esse fato fez com que eu tivesse um cuidado extra na primeira classe, com relação à oralidade, para não expor demasiadamente os

alunos, bem como na segunda, para não desmotivá-los, conforme recomendado por Rogers (1969), ao configurar a grande importância do componente afetivo na aprendizagem.

Finalmente, a última categoria de análise que emergiu dos dados foi aquela relativa às **facilidades/dificuldades** para a aprendizagem. O tempo, informado pelos alunos, em que eles não frequentaram a educação formal, revelou-se coerente com as faixas etárias diferenciadas que foram apontadas no perfil de cada classe (item 2.4.1), caracterizando-se como um dificultador para a aprendizagem, principalmente no 1TMA. Esse fato levou a algumas preocupações a mais, que se fizeram necessárias, principalmente, nessa classe: ritmo mais adequado às suas necessidades; utilização de letras “bastão” para a escrita na lousa, com a finalidade de facilitar a visualização e a identificação das palavras inglesas; maior preparação para o entendimento das comandas dos exercícios, principalmente nas atividades com músicas e filmes, que eram mais complexas. Além disso, também com ênfase na classe com maior faixa etária, foram necessários ainda outros procedimentos: atividades em duplas compostas por alunos de diferentes graus de dificuldades, bem como de idades distintas; proposição de atividades com assuntos diversos e de interesse de diferentes faixas etárias, que foram revelados por meio do Questionário de *Needs Analysis* (Anexo E).

Dessa forma, minha postura foi a de incentivar o respeito mútuo entre as diferentes gerações, com a devida valorização do conhecimento de cada uma, ou seja, a experiência dos mais idosos e a facilidade de adaptação dos mais jovens às rápidas transformações da sociedade. Por exemplo, devido a esses fatores, a atividade com as palavras e expressões inglesas presentes no cotidiano do Brasil (Item 4.1.2) foi realizada utilizando estratégias diferentes em cada classe, conforme descrito. No entanto, houve algumas surpresas, como no caso da cruzadinha (Item 4.1.4), que também seria aplicada apenas na primeira classe, por acreditar que a segunda apresentaria mais dificuldade para a sua realização. Porém, resolvi aplicá-la não só em uma classe quanto na outra, para testar essa hipótese, e as dificuldades foram as mesmas nas duas, o que, no entanto, não impediu a obtenção de bons resultados em ambas.

Pôde-se ainda notar algumas importantes diferenças entre os perfis das duas turmas com relação às atividades que seus alunos costumam realizar no tempo livre. As atividades compartilhadas com a família foram mais mencionadas na classe dos alunos de mais idade

do que na outra; já aquelas que são realizadas individualmente ou com amigos aparecem mais na classe dos mais jovens. Esse fato justifica, mais uma vez, as atividades, estratégias, gêneros e assuntos bastante diversos que foram propostos para as duas classes, postura que vai ao encontro dos pressupostos da aprendizagem significativa de Rogers (1969) e da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001,1998).

É importante acrescentar que os temas que o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010a) define para o 1º termo do Ensino Médio (*English around the world: cultural interactions e Newspapers*), facilitaram a utilização de diversos recursos e estratégias que puderam ir ao encontro de alguns interesses dos alunos que foram citados por eles, como ler/estudar, cinema/TV, ouvir/tocar músicas, viagens/turismo, mencionados com diferentes intensidades nas duas classes, cabendo então ao professor aproveitar esse fator para incrementar a aprendizagem.

Em outra questão, que solicitava o que aos alunos mais gostam na aula de Inglês, aparece novamente a importância que eles dão à oralidade e à utilização de música e filmes (e também um pouco à de jogos) durante o ensino do Inglês, o que vem a corroborar os argumentos já utilizados para o mesmo assunto. Como foi comentado, os jogos não foram abordados, mas sim as músicas e os filmes. No entanto, procurou-se evitar o destaque apenas para as letras, no caso das músicas, ou só para o enredo, no caso dos filmes, visando somente o desenvolvimento de vocabulário e gramática, mas aproveitando-os também para o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos, na perspectiva de Rojo (2012). Conforme visto por meio do comentário de alguns alunos, no caso particular das músicas é bastante difícil contentar o gosto de todos, mas esse fato não pode desanimar o professor, já que é algo inevitável. Resta então, para se minimizar o problema, a escolha de diferentes estilos, não ficando apenas no gosto do professor, conforme foi feito neste caso.

Quanto aos assuntos gerais que os alunos mais gostam, eles revelaram-se bastante distintos nas duas classes, em função das diferentes faixas etárias, abrangendo várias áreas. Isso levou ao aproveitamento de todas as oportunidades para uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, utilizando aspectos de outras áreas, principalmente de Linguagens e Códigos e de Ciências Humanas. Como exemplos, podem ser citadas as atividades com os países de Língua Inglesa (Itens 4.1.3 e 4.1.4), que abordaram temas de História e de Geografia, bem como as atividades com as músicas (Itens 4.1.6 e 4.2.6), que envolveram

assuntos de Filosofia e Sociologia. Ademais, à medida do possível, procurou-se contemplar assuntos e estratégias diferentes em cada classe, em função dos variados interesses, valorizando-se assim, novamente, a aprendizagem significativa, de acordo com Rogers (1969).

Ainda nesta categoria de análise, faz-se necessário considerar ainda alguns fatores que tinham potencial para dificultar a aprendizagem, os quais apareceram direta ou indiretamente na maioria das respostas dos alunos e que precisaram ser tratadas durante o desenvolvimento das atividades. Um deles é o fato de que muitos deles retornam à escola com uma opinião já formada de que o Inglês é muito difícil. Os outros fatores são caracterizados pela total desmotivação de alguns alunos, pela indisciplina de outros e pelo conflito de gerações que era latente nas duas classes, principalmente na dos jovens. Todos esses fatores demandaram estratégias de motivação visando a mudança da postura de alguns alunos, numa tentativa para a inclusão de todos no processo ensino-aprendizagem, o que foi uma preocupação constante durante todo o semestre, com relativo sucesso no seu final. Nessas estratégias, incluíam-se os conceitos subjacentes às diversas teorias de aprendizagem: o histórico-cultural, a mediação e a ZDP (VYGOTSKY, 2001, 1998); a autonomia e a colaboração (PIAGET, 1973, apud LA TAILLE, 1992); o componente afetivo e as atitudes facilitadoras (ROGERS, 1969).

Não obstante, outros fatores podem ter funcionado como facilitadores no processo ensino-aprendizagem: a visão positiva que muitos alunos apresentam com relação ao idioma; atividades que envolveram fatos reais e atuais, como nas referentes às manchetes, principalmente aquela com as notícias do mesmo dia, sobre Temer e Trump (Item 4.2.4); a relação da língua inglesa com a nossa, seja nos cognatos, nas expressões de uso diário, no paralelismo entre as presenças dos dois idiomas no mundo ou nas notícias sobre o nosso país nos jornais internacionais; os temas das músicas e do filme *Signs*, que suscitaram bastante reflexão; a consideração de outras variantes do Inglês, além da americana; a utilização de recursos, estratégias e gêneros diversificados etc..

Após esses comentários, relativos às contribuições que as questões norteadoras e as categorias de análise deram para a resposta ao problema de investigação, cujo questionamento era como levar em conta as necessidades de aprendizagem das duas classes, com vistas à melhoria da aprendizagem, é possível afirmar que, mesmo não tendo

sido totalmente levadas em conta essas necessidades, devido aos vários fatores que foram comentados, houve significativa melhoria da aprendizagem nas duas classes. Essa afirmação pode ser justificada ainda por meio da comparação entre os resultados da Avaliação Diagnóstica (Tabela A) e os conceitos parciais obtidos pelos alunos no primeiro e no segundo bimestres (Tabelas 3A e 3B, 9A e 9B) e, principalmente, com os conceitos gerais do semestre (Tabelas 10A e 10B), registrados nos Diários de Classe.

Além desses resultados, é de suma importância ainda considerar a opinião dos alunos com relação ao potencial de aprendizagem das atividades nas quais esse levantamento pôde ser realizado com a maioria: filme *Signs* (Item 4.1.5), manchetes sobre o Brasil em um jornal indiano (Tabela 6B) e músicas *The news* e *In the News* (Tabela 8C). Foi ainda solicitada a opinião dos alunos relativa às músicas *Englismen in New York* e *Jamaican em New York* (Item 4.1.6), bem como quanto à aprendizagem no semestre e as expectativas para o próximo (Item 4.2.9). Porém, infelizmente, isso só pôde ser realizado com um número reduzido de alunos. Mesmo assim, é possível considerar que essas opiniões vieram a corroborar os bons resultados apontados pelas outras.

Assim, podemos afirmar que o problema de investigação foi, em grande parte, encaminhado para uma solução nas duas classes, mesmo que parcial, apesar do fato de elas contarem com alunos de perfis muito distintos quanto às faixas etárias e às dificuldades de aprendizagem, posto que as duas turmas alcançaram resultados semelhantes. Em outro contexto, que não contasse com os complicadores que foram enfrentados nesta pesquisa, principalmente a falta de recursos, é muito provável que o problema de investigação pudesse ter alcançado uma resposta ainda mais satisfatória.

Como um primeiro resultado desta pesquisa, foi elaborado um novo Plano de Ensino para o primeiro termo (Anexo B), levando em conta os aspectos aqui discutidos. Ele pode ser comparado com o Plano que foi elaborado preliminarmente para esse termo (Anexo A), quando ainda não haviam sido analisados os resultados da *Needs Analysis*.

Dessa forma, almejo que esta pesquisa possa servir de referencial para outros professores que atuam no mesmo segmento da EJA, bem como para outros pesquisadores preocupados com a aprendizagem nessa modalidade de ensino. Caso haja condições propícias na escola, um trabalho bastante interessante pode ser o de investigar os resultados de um incremento

na oralidade e na utilização de músicas, filmes e recursos tecnológicos nas aulas da EJA, bem como na abordagem de outro recurso não aqui explorado, que são os *games* que, inclusive, apresentam potencial, por si próprios, para merecer um estudo. As atividades poderão ser conduzidas com turmas dos três termos do Ensino Médio, inclusive do 1º termo, abordando assim, novamente, os temas e conteúdos desta pesquisa, que poderão ser, assim, ainda melhor explorados.

Ademais, para o segundo e o terceiro termos, mesmo não contando com as condições ideais, como foi aqui o caso, poderia ainda ser proposto um trabalho semelhante a este, posto que os temas desses termos também são muito propícios para o trabalho com contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade, atividades sociais (LIBERALI, 2011) letramento (KLEIMAN, 2005), multiletramentos (ROJO, 2012) etc. Esses temas são: – *Films and TV programs* e *Analysing advertisements and advertisement scripts* no segundo termo; – *Volunteer work as a professional experience* e *Looking for the first job* (adaptado para a EJA como *Looking for a job*) para o terceiro. Essas sugestões podem suscitar muito o interesse dos alunos e melhorar a sua aprendizagem durante o desenvolvimento desses temas.

Acredito ainda que as duas propostas podem mesmo ser aplicadas às classes de ensino regular, e não só à EJA, principalmente naquelas com população muito heterogênea, evidentemente com as necessárias adaptações. Dessa forma, tanto na primeira sugestão quanto na segunda, da mesma maneira como o que aconteceu nesta pesquisa, a metodologia do Currículo estadual (SÃO PAULO, 2010a) estará sendo atualizada, porém não deixando de lado seus pressupostos básicos e seus temas e conteúdos, que se encontram alinhados com os PCN (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), como foi possível verificar na Fundamentação Teórica deste trabalho. Assim sendo, espero que esta pesquisa tenha comprovado que ainda é possível utilizar-se de maneira efetiva o Currículo Estadual (SÃO PAULO, 2010a), apesar de ele ter sido concebido há mais de dez anos, adaptando-o aos novos tempos. Tal postura pode ser considerada como uma preparação para a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e do novo Ensino Médio, que, com certeza, demandarão novos Currículos para todas as disciplinas. Assim, façamos votos para que as autoridades educacionais aproveitem essa oportunidade para elaborar um Currículo específico para a EJA.

Para mim, particularmente, a experiência adquirida com o primeiro termo está servindo também para muitas reflexões e, por conseguinte, muitas transformações nas minhas aulas para os outros dois termos da EJA do Ensino Médio, a despeito das dificuldades logísticas que, infelizmente, ainda persistem na escola.

REFERÊNCIAS

ARKAN, Çaglayan. **Transformação digital**: sete etapas para o sucesso. Redmond: Microsoft, 2016. Disponível em: <<https://enterprise.microsoft.com/pt-br/articles/industries/retail-and-consumer-goods/digital-transformation-seven-steps-success/>> Acesso em 30 ago. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em 25 ago. 2017.

_____, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1. cap. 3, p. 87-124.

_____, Ministério da Educação. **O método Paulo Freire**. Brasília: Ministério da Educação, Projeto Memória, 2005. Disponível em: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01_pensamento_o%20metodo_paulo_freire.html. Acesso em 19 nov. 2017

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BROOKFIELD, Stephen D. **Understanding and Facilitating Adult Learning**: a comprehensive analysis of principles and effective practices. Buckingham: Open University Press, 1986.

CAMARGO, Ruth A. da Silveira. – **Alfabetização em jovens e adultos**. São Paulo: Giostri, 2015.

CLARIDGE, Maria-Teresa; LEWIS, Tony. **Coaching for Effective Learning**: a practical guide for teachers in health and social care. Oxford: Radcliffe Publishing Ltd., 2005.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento**: Fundamentos epistemológicos e políticos. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Não nascemos prontos!**: provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-24.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GATES, Bill. **Exclusive Bill Gates interview**. London: CBBC Newsround, 2001. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/cbbcnews/hi/club/your_reports/newsid_1697000/1697132stm> Acesso em 30 ago, 2017.

HUTCHINSON, Tom.; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach**. Cambridge University Press, 1987. p. 53-64.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e Letramento em Foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. Campinas: UNICAMP, 2005.

LA TAILLE, Yves de. O Lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. parte I, p. 11-21.

LANDIM, Denise Silva Paes. **O Inglês na EJA para a vida: letramentos sociais e escolares refletidos**. 2015, 239 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, 2015.

LEFFA, Vilson. J. **“Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira**. Claritas, São Paulo, v.13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André Ricardo Abbade. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. In: **Revista Inter FAINC** v. 1, n. 1 (jan/jun. 2011). Santo André - SP, 2011. p. 17-33.

_____. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIER, Leo van. Case Study. In: HINKEL, Eli (ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Lawrence Earlbaum Associates: Mahwah - New Jersey, 2005.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de Vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (Org.). **Educação de trabalhadores por trabalhadores: educação de jovens e adultos e formação profissional**. São Paulo: Sociologia e Política, 2013. cap. 2, p. 69-102.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROGERS, Carl. The personal relationship in the Facilitation of Learning. In: ROGERS, Carl. **Freedom to Learn**. Charles E. Merrill Publishing Company: Columbus Ohio, 1969.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: Rojo, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROMÃO, JOSÉ E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 48-68.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria da Educação; Alice Vieira (Coord.) e equipe**. São Paulo: SEE, 2010a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação de Jovens e Adultos: orientações para o professor, ensino médio – Inglês, linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; Maria Inês Fini (Coord.) e equipe**. São Paulo: SEE, 2010b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor – Inglês – Ensino Médio – 1ª série – v. 1**. São Paulo: SEE, 2014

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - DIRETORIA DE ENSINO DE XXXXXX
EE XXXXXX XXXXXX

PLANO DE ENSINO 2017 – Anterior à pesquisa

Disciplina: LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS

Turma(s): 1TMA e 1TMB Ensino: EJA – ENSINO MÉDIO Período: NOTURNO

1. Professor: ROBERTO ALVES DE OLIVEIRA

2. Competências e Habilidades da Disciplina:

- Conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a língua em situações de comunicação;
- Reconhecimento de estruturas linguísticas a partir de seu uso contextualizado;
- Consciência linguística e consciência crítica dos usos da língua estrangeira;
- Relacionamento dos textos com os seus contextos;
- Diálogo entre língua e cultura e entre o conhecimento local e o conhecimento global.

3. Conteúdo:

1º Bimestre:

- Presença da língua inglesa no mundo;
- Características do gênero tabela;
- Conceitos de primeira língua, segunda língua, *lingua franca*;
- *American X British English: vocabulary varieties*;
- *Intercultural Studies*;
- Características do gênero *e-mail*;
- *Present Simple X Past Simple*.

2º Bimestre:

- Seções de jornais de Língua Portuguesa e Inglesa;
- Relações entre conteúdos e seções do jornal;
- Utilização dos pronomes relativos: *When, Which, Who, That, Where*;
- Anúncios de Jornal: Automóveis e Imóveis;
- Abreviações em Anúncios de Jornal;
- Cartas ao Editor (Opinião do Leitor);
- Relações entre conteúdos e manchetes;
- Manchetes: características do gênero;
- Voz passiva.

4. Métodos e/ou Estratégias de Ensino:

- Apresentação pelo professor de forma dialogada com os alunos, utilizando a oralidade em Língua Inglesa, sempre que possível;
- Trabalho individual;
- Trabalho em duplas e em grupos.

5. Recursos – Mídias:

- Lousa e giz para textos e atividades mais curtos; folhas impressas para os demais textos e atividades, devido à falta dos Cadernos do Aluno;

<ul style="list-style-type: none"> - Cartões com as bandeiras dos países cuja primeira língua é o Inglês; - Tabela <i>English and Portuguese in the World</i>; - Jornais em Língua Portuguesa; - Utilização do dicionário bilíngue.
<p>6. Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação <i>Processual</i> - acompanhamento de desempenho, produções por aula, participações orais e disposição para a realização das atividades. <p style="text-align: center;">Critério de orientação geral: Desenvolvimento global do aluno.</p>
<p>7. Recuperação:</p> <p>Recuperação Contínua - as intervenções serão realizadas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p>8. Projetos</p> <p>Não haverá</p>
<p>9. Adaptações alunos NEE:</p> <p>- Não há alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas duas classes</p>
<p>10. Duração (Aulas previstas / aproximação prévia)</p> <p>1º Bimestre: 22 aulas</p> <p>2º Bimestre: 17 aulas</p> <p>Total semestral: 39 aulas (por turma)</p>
<p>11. Bibliografia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo Oficial do Estado de São Paulo – Cadernos do Professor e do Aluno - Educação de Jovens e Adultos – Orientações para o Professor – Ensino Fundamental – Secretaria de Estado da Educação – SP
<p>12. Observações</p>

XXXXXX, 06 de Fevereiro de 2017.

Assinatura do Professor

ANEXO B

**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - DIRETORIA DE ENSINO DE XXXXXX**

EE XXXXXX XXXXXX

PLANO DE ENSINO 2017 – Posterior à pesquisa

Disciplina: LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS

Turma(s): 1TMA e 1TMB

Ensino: EJA – ENSINO MÉDIO

Período: NOTURNO

1. Professor: ROBERTO ALVES DE OLIVEIRA
--

2. Competências e Habilidades da Disciplina:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a língua em situações de comunicação; - Reconhecimento de estruturas linguísticas a partir de seu uso contextualizado; - Consciência linguística e consciência crítica dos usos da língua estrangeira; - Relacionamento dos textos com os seus contextos; - Diálogo entre língua e cultura e entre o conhecimento local e o conhecimento global. |
|--|

3. Conteúdo:

<u>1º Bimestre:</u>

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de cognatos; - Identificação e compreensão das palavras/expressões inglesas utilizadas no Brasil; - Presença da língua inglesa no mundo; - Características do gênero tabela; - Conceitos de primeira língua, segunda língua, <i>lingua franca</i>; - <i>American X British English: vocabulary varieties</i>; - <i>Intercultural Studies</i>; - Características do gênero <i>e-mail</i>; - <i>Present Simple X Past Simple</i>. |
|---|

<u>2º Bimestre:</u>

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Seções de jornais de Língua Portuguesa e Inglesa; - Relações entre conteúdos e seções do jornal; - Utilização dos pronomes relativos: <i>When, Which, Who, That, Where</i>; - Anúncios de Jornal: Automóveis e Imóveis; - Abreviações em Anúncios de Jornal; - Cartas ao Editor (Opinião do Leitor); - Relações entre conteúdos e manchetes; - Manchetes: características do gênero; - Voz passiva. |
|---|

4. Métodos e/ou Estratégias de Ensino:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Levantamento</i> das necessidades de aprendizagem; - Apresentação pelo professor de forma dialogada com os alunos, utilizando a oralidade em Língua Inglesa, sempre que possível; |
|---|

<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho individual; - Trabalho em duplas e em grupos; - Gincana (1TMB).
<p>5. Recursos – Mídias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lousa e giz para textos e atividades mais curtos; folhas impressas para os demais textos e atividades, devido à falta dos Cadernos do Aluno; - Cartões com as bandeiras dos países cuja primeira língua é o inglês, mapa mundi e globo terrestre; - Tabela <i>English and Portuguese in the World</i>; - Utilização da Sala de Vídeo para atividades com músicas e filmes; - Cruzadinhas (1TMB); - Jornais em Língua Portuguesa; - Utilização da Sala de Informática para pesquisas sobre os jornais; - Utilização do celular para pesquisas (1TMB); - Utilização do dicionário bilíngue.
<p>6. Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação <i>Diagnóstica</i> – prova com questões objetivas no início do semestre; • Avaliação <i>Processual</i> - acompanhamento de desempenho, produções por aula, participações orais e disposição para a realização das atividades. <p style="text-align: center;">Critério de orientação geral: Desenvolvimento global do aluno.</p>
<p>7. Recuperação:</p> <p>Recuperação Contínua - as intervenções serão realizadas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p>8. Projetos</p> <p>Não haverá</p>
<p>9. Adaptações alunos NEE:</p> <p>- Não há alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas duas classes</p>
<p>10. Duração (Aulas previstas / aproximação prévia)</p> <p>1º Bimestre: 22 aulas 2º Bimestre: 17 aulas Total semestral: 39 aulas (por turma)</p>
<p>11. Bibliografia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo Oficial do Estado de São Paulo – Cadernos do Professor e do Aluno - Educação de Jovens e Adultos – Orientações para o Professor – Ensino Fundamental – Secretaria de Estado da Educação – SP
<p>12. Observações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características das salas: 1TMA - maior faixa etária; dificuldades com a leitura e a escrita; 1TMB - menor faixa etária; problemas de disciplina e absenteísmo. - Estratégias e recursos diferenciados devidos a essas diferenças: 1TMA - duplas com alunos de diferentes faixas etárias e graus de dificuldades de aprendizagem, ritmo mais adequado à classe, utilização de letras “bastão” para escrita na lousa, maior preparação para o entendimento da comanda dos exercícios; 1TMB – gincana, cruzadinhas e utilização do celular para a aprendizagem.

XXXXXX, 01 de Setembro de 2017.


Assinatura do Professor

INGLÊS - QUESTÕES DE 25 A 30

Answer questions 25 to 27 from according to TEXT 1.

TEXT 1

**You don't have
to be a doctor
to save lifes.**



Just Donate Blood
 Its's save. It's simple. And it saves lifes.

Please support the Blood Donation Day!

Available at: <<http://amiexmoth.blogspot.com/2011/02/blood-donation-program.html>>. Access on: September 5th, 2011.

QUESTÃO 25

LIF25SU11.2

The text above is directed to

- A) doctors.
- B) donators.
- C) everyone.
- D) savers.

QUESTÃO 26

LIF26SU11.2

People that are not doctors can save lifes

- A) being safe and simple.
- B) donating blood.
- C) studying medicine.
- D) supporting medicine.

QUESTÃO 27

LIF27SU11.2

To support the *Blood Donation Day* you can tell people that

- A) it hurts and leaves scars.
- B) it's not safe and simple.
- C) they can save lifes.
- D) they have to be doctors.

Answer questions 28 to 30 from according to TEXT 2.

TEXT 2

Fast food is the term given to food that can be prepared and served very quickly. While any meal with low preparation time can be considered to be fast food, typically the term refers to food sold in a restaurant or store with preheated or precooked ingredients, and served to the customer in a packaged form for take-out/take-away. The term “fast food” was recognized in a dictionary by Merriam – Webster in 1951.

A typical fast food meal in the United States includes a hamburger, French fries, and a soft drink.

Available at: <http://en.wikipedia.org/wiki/Fast_food>. Access on: September 4th, 2011.

QUESTÃO 28

LIF28SU11.2

You can order fast food if you

- A) are not hungry.
- B) don't have time.
- C) don't like food.
- D) like to wait.

QUESTÃO 29

LIF29SU11.2

The term *fast food* can be found in dictionaries published

- A) after 1951.
- B) before 1951.
- C) in 2011.
- D) next year.

QUESTÃO 30

LIF30SU11.2

A typical fast food meal includes a hamburger, French fries and a



- A) beverage.
- B) dessert.
- C) napkin.
- D) present.

ANEXO D

REDAÇÃO | LÍNGUA PORTUGUESA | ARTES | EDUCAÇÃO FÍSICA | LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS) – ENSINO FUNDAMENTAL

INGLÊS - QUESTÕES DE 25 A 30

Choose the correct alternative to answer questions from 25 to 27, according to TEXTS 1 and 2.

Text 1	Text 2
<p style="text-align: center;">LONDON 2012 PARALYMPIC GAMES</p>  <p>The London 2012 Organising Committee has confirmed that Her Majesty The Queen, accompanied by His Royal Highness The Duke of Edinburgh, will open the Paralympic Games in the Olympic Stadium on 29 August. As Head of State, The Queen will proclaim the Paralympic Games open by saying: 'I declare open the London 2012 Paralympic Games'.</p> <p>Available at: <http://www.london2012.com/news/2012/02/london-2012-paralympic-games-to-be-opened-by-the-queen.php>. Access on: March 1st, 2012. Adapted.</p>	<p style="text-align: center;">OLYMPIC GAMES</p>  <p>The Olympic Games is a major international event in which thousands of athletes participate in a variety of competitions. More than 200 nations of the world participate. The Games are currently held every two years, with Summer and Winter Olympic Games alternating. Originally, the ancient Olympic Games were held in Olympia, Greece, from the 8th century BC to the 4th century A.D.</p> <p>Available at: <http://en.wikipedia.org/wiki/Olympic_Games>. Access on: March 13 th, 2012. Adapted.</p>

QUESTÃO 25

I0901SU12.1

Write True (T) or False (F):

- () The Duke of Edinburgh will open the Paralympic games alone.
- () The Queen is not the Head of State.
- () There are more than 200 nations participating in the Olympic Games.
- () There are thousands of athletes taking part in the Olympic Games.

The **correct** sequence is

- A) F, F, T, T.
- B) F, T, T, F.
- C) T, T, F, F.
- D) T, F, F, T.

QUESTÃO 26

I0902SU12.1

The 2012 Paralympic Games will be opened by

- A) neither the Queen nor the Duke.
- B) Queen Elizabeth and her husband.
- C) the Duke of Edinburgh alone.
- D) the Queen by herself.

ANEXO D

REDAÇÃO | LÍNGUA PORTUGUESA | ARTES | EDUCAÇÃO FÍSICA | LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS) – ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTÃO 27

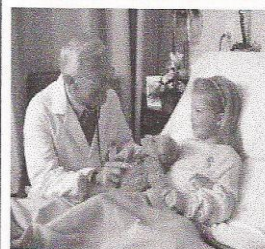
I0903SU12.1

In the past, the Olympic Games took place in

- A) 200 nations.
- B) Edinburgh.
- C) Greece.
- D) London.

Choose the correct alternative to answer questions from 28 to 30, according to TEXT 3.

TEXT 3



Cancer begins in the cells, which are the building blocks of your body. Normally, new cells form as you need them, replacing old cells that die. Sometimes, this process goes wrong. New cells form when you don't need them, and old cells don't die when they should. The extra cells can form a tumor. Benign tumors aren't cancer while malignant ones are. Malignant tumor cells can invade nearby tissues or break away and spread to other parts of the body.

Available at: <<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/cancerinchildren.html>> . Access on: March 1st, 2012. Adapted.

QUESTÃO 28

I0904SU12.1

This text is an explanation of how cancer is

- A) diagnosed.
- B) formed.
- C) spread.
- D) treated.

QUESTÃO 29

I0905SU12.1

The word *them* in "Normally, new cells form as you need *them*," refers to ____ cells.
The word that **correctly** completes the sentence is

- A) benign.
- B) dead.
- C) extra.
- D) new.

QUESTÃO 30

I0906SU12.1

The text above has antonyms. Some examples are *new* and *old*, *benign* and

- A) benign.
- B) break.
- C) cancer.
- D) tumor.

ANEXO E

Questionário elaborado pela Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos – PUC-SP (1998). Adaptado por Roberto Alves de Oliveira (2017) para utilização em um projeto de pesquisa sobre a EJA

O objetivo deste questionário é obter informações a seu respeito para um melhor planejamento de seu curso de Inglês. Muito obrigado pela sua colaboração!

DATA: ___/___/___ **NOME:** _____ **CLASSE:** 1TM__

Idade: _____ **Sexo:** A () Masc. B () Fem. **Tem filhos?** A () Sim B () Não

Trabalha? A () Sim B () Não **Bairro onde mora:** _____

Meio de transporte p/ escola: _____

Há quanto anos não frequentava o Ensino Regular ou a EJA: _____

1. Escreva 5 atividades que você gosta de fazer quando não está na escola ou trabalho:

A _____

B _____

C _____

D _____

E _____

2. Como você estuda melhor? Assinale com um X:

A () Sozinho C () Com outras pessoas. QUAIS?

B () Com colegas _____

3. Escreva 6 palavras ou expressões do Inglês que costumam aparecer no seu dia a dia:

A _____ D _____

B _____ E _____

C _____ F _____

4. Você fez ou faz algum curso de Inglês fora da escola?

A () Não B () Sim. POR QUANTO TEMPO? _____

5. Escreva no que você acha que o Inglês ajuda ou pode ajudar na sua vida:

A _____

B _____

C _____

6. Você tem interesse e está motivado para aprender Inglês? Assinale com um X **uma** das alternativas:

A () Altamente interessado e motivado D () Pouco interessado e motivado

B () Muito interessado e motivado E () Nada interessado ou motivado

C () Mais ou menos interessado e motivado

7. O que mais gosta de fazer com Inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas:

A () Falar E () Escrever

B () Ouvir músicas F () Contatar com pessoas no exterior

C () Assistir filmes G () Jogar "games"

D () Ler H () Outros. QUAIS? _____

8. Você se sente à vontade falando Inglês em sua sala de aula? Assinale com um X:

A () Sim B () Não

9. Se a sua resposta à questão anterior foi negativa, qual é a razão? Assinale com um X mais de uma alternativa se necessário:

- A () Crítica dos colegas quando alguém comete um erro
 B () Atitude do professor diante dos erros dos alunos
 C () Frustração diante da repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia
 D () Falta de interesse
 E () Outras razões. QUAIS? _____

10. Em sua opinião quais são os problemas para sua aprendizagem de Inglês? Assinale com X mais de uma alternativa se necessário:

- A () Falta de vocabulário
 B () Falta de motivação
 C () Falta de oportunidade para usar o que aprende
 D () Medo de errar e ser criticado
 E () Pouco conhecimento das regras gramaticais
 F () Não entender o que o outro fala
 G () Outros problemas. QUAIS? _____

11. O que você gostaria de aprender nas aulas de Inglês? Assinale com um X mais de uma alternativa se necessário:

- A () Escrever textos diversos
 B () Traduzir textos diversos
 C () Ler melhor textos diversos
 D () Falar bem em diversas situações
 E () Ouvir e conseguir entender o que os outros falam
 F () Utilizar melhor o computador
 G () Utilizar melhor o celular
 H () Entender melhor as músicas
 I () Assistir melhor os filmes
 J () Jogar melhor os "games"
 K () Outros. O QUÊ? _____

12. O que você mais gosta na aula de Inglês? Assinale com um X mais de uma alternativa se necessário:

- A () Conversação em inglês
 B () Leitura de textos de revistas, jornais, etc.
 C () Músicas
 D () Exercícios gramaticais
 E () Jogos
 F () Informações culturais
 G () Filmes
 H () Outras atividades. QUAIS? _____

13. De quais assuntos você gosta e por isso gostaria de ter nas aulas de Inglês? Assinale com X uma ou mais alternativas:

- A () Animais/Plantas
 B () Ciência/Tecnologia
 C () Cinema/Teatro
 D () Culinária
 E () Esportes
 F () Geografia/História
 G () Literatura
 H () Medicina/Saúde
 I () Moda/Artesanato
 J () Música/Dança
 K () Pintura/Escultura
 L () Política
 M () Religião
 N () Televisão/Rádio
 O () Viagens/Turismo

14. Comentários que você queira fazer: _____

ANEXO F

ANALYZING SONGS – 1º BIM. - 1º TM ___ – Nº ___ NOME _____
 – Nº ___ NOME _____

Englishman In New York – Sting

I don't drink coffee I take tea my dear
 I like my toast done on one side
 And you can hear it in my accent when I
 talk
 I'm an Englishman in New York

See me walking down Fifth Avenue
 A walking cane here at my side
 I take it everywhere I walk

I'm an Englishman in New York
 (whoa I'm an alien I'm a legal alien
 I'm an Englishman in New York) 2X
 ...

Jamaican In New York - Shinehead

Don't drink coffee, I drink roots my dear
 And I love my morning ride
 You can see it in my motions when I walk
 I'm a Jamaican in New York

See me walking down Church Avenue
 With my hat leaned to one side
 You can see it when I walk

(I'm a Jamaican in New York
 I'm an alien, I'm a legal alien) 2X
 I'm a Jamaican in New York
 ...

1 - Based on the part of the lyrics of the first song shown above, point out two differences between people in England and the United States.

a) _____
 b) _____

2 - Based on the part of the lyrics of the second song shown above, point out two differences between people of Jamaica and the United States.

a) _____
 b) _____

3 - Based on the two songs, how would you compose in English the four opening verses of a song called "Brazilian in New York"? Be creative!

4 - What is the most used verbal tense in both songs? _____

Give 2 examples of this tense in the texts (in English):

a) _____ b) _____

In your opinion, why is it the most used tense? _____

5 - In your opinion, why did both songs use the word "alien" and not "foreigner" to show the authors are not in the country where they were born? _____

6 – Did you like the songs? () Yes () No. Why? _____

7 – a) Did you like this activity? () Yes () No. Why? _____

b) Has it helped you to learn? () Yes () No. Why? _____

ANEXO G

1º TM __ – 2º BIM. – **ANALYZING HEADLINES** – Nº __ NOME _____
 – Nº __ NOME _____

1 - Based on the names of newspaper sections seen in the class, write the international newspaper sections the Headlines were taken from:



May 6, 2017

- Marathons and marijuana march: roads close in Toronto _____
- Dozens are tested after tuberculosis case at Niagara private school _____
- Police looks for two suspects in fatal shooting of Toronto man _____



May 6, 2017

- 'Brexit boom' gives Britain record 134 billionaires _____

- Man, 23, killed in knife attack in west London _____

The Sydney Morning Herald

May 6, 2017

- Sydney house prices fall for first time in 18 months _____
- Woman indecently assaulted on Sydney Harbour Bridge _____



- Brazilian president moves out of official residence because of 'ghosts'

| 12 Mar 2017, 12:15 IST _____

- At least 33 prisoners killed in another Brazil prison uprising

| 6 Jan 2017, 18:06 IST _____



April 30, 2017

- Rugby League's Wolfpack wins game, fights, fans _____

- 'Guardians of the Galaxy Vol. 2' Gives Summer Box Office a Big Start _____

- Homes That Sold for Around \$600,000 _____

2 - Did you like this activity? () Yes () No

Why? _____

3 - Has it helped you to learn? () Yes () No

Why? _____

ANEXO H

1º TM __ – 2º BIM – HEADLINES ABOUT BRAZIL – Nº __ NOME _____
IN AN INTERNATIONAL NEWSPAPER – Nº __ NOME _____

THE TIMES OF INDIA

- 1 - [Brazil protesters, police clash in first general strike in decades](#)
Reuters | 29 Apr 2017, 08:43 IST
- 2 - [Once Brazil's richest man, Eike Batista sought for graft](#)
AP | 27 Jan 2017, 07:19 IST
- 3 - [At least 60 killed in Brazil prison riot, say state officials](#)
Reuters | 2 Jan 2017, 20:42 IST
- 4 - [Brazilian police: Greek ambassador killed by wife's lover](#)
AP | 31 Dec 2016, 12:31 IST
- 5 - [Brazilian president moves out of official residence because of 'ghosts'](#)
TIMESOFINDIA.COM | 12 Mar 2017, 12:15 IST
- 6 - [Football legend Pele's son surrenders for 13-year jail term](#)
AFP | 26 Feb 2017, 05:52 IST

A – In what section(s) of “The Times of India” the Headlines were published?

B - Suppose that the name of the newspaper was “The Times of Brazil”. In this case, choose 2 Headlines and give the name of the section of each one

nº ____: _____ nº ____: _____

C – Do the Headlines show the characteristics of the gender “Headline”? If they show them, which ones? _____

D - Choose 2 Headlines. Then, comment on what is the subject of each one, in your own words. Did you already know the reported subject?

Headline nº ____: _____

Headline nº ____: _____

E – What view of Brazil do the Headlines show (Positive, Neutral or Negative)? Explain your opinion. _____

F – a) Did you like this activity? () Yes () No. Why? _____

b) Has it helped you to learn? () Yes () Why? _____

ANEXO I

LETTERS TO EDITORS – 1TM__ DATA __/__/__ Nº __ NOME _____
 Nº __ NOME _____

Read the letters and mark if the readers **agree**, partially disagree and partially agree, or **disagree** with the columnists

The New York Times

May 19th

Re "[When a Child Is Leading the World](#)" (column, May 16): . . . Donald Trump is a dangerous person, and he occupies a position of unparalleled power. That is the reality that faces the country and the world. Stop insulting children and adolescents by comparing him to them, and hold him accountable for his own offenses. - JEFFREY JENSEN ARNETT; LENE ARNETT JENSEN - WORCESTER, MASS. - *The writers are developmental psychologists.*

The readers: () agree () partially agree and partially disagree disagree ()
 WHY? _____

The Washington Post | e-Replica

May 19th

Kathleen Parker's May 10 op-ed, "[Do-right women in a do-wrong world](#)," was interesting and timely. She wrote of the competence and intelligence of former acting attorney general Sally Yates and former secretary of state Condoleezza Rice as two "do-right" women. . . . - **Margaret Davenport, Vienna**

The reader: () agree () partially agree and partially disagree disagree ()
 WHY? _____

theguardian

22 May 2017 12:10

I agree with Ruth Patrick [that many people living with poverty say they won't vote](#) (Society, 17 May). But I disagree strongly with her view that Labour has said little to appeal to people on benefits. - [Sheilaspencer](#)

The reader: () agree () partially agree and partially disagree disagree ()
 WHY? _____

TORONTO STAR ePaper

– May 19

Re: It's time to put an end to Mother's Day, May 14

Hooray for Emma Teitel's candid article about putting an end to Mother's Day, as well as Father's Day. She expressed exactly what I've been thinking every year when these "commercialized" days roll around. I've always felt that mothers and father's should be honoured and appreciated every day, not just once a year. ... - *Peter D. Hambly, Hanover, Ont.*

The reader: () agree () partially agree and partially disagree disagree ()
 WHY? _____

ANEXO J

1º TM __ – 2º BIM. – **ANALYZING SONGS** – Nº ____ NOME _____
 – Nº ____ NOME _____

The News – Jack Johnson

<https://www.youtube.com/watch?v=PX1_04mWKVI>

A billion people died on the news tonight
 But not so many cried at the terrible sight
 Well mama said
 It's just make believe
 You can't believe everything you see
 So baby close your eyes to the lullabies
 On the news tonight

Who's the one to decide that it would be
 all right
 To put the music behind the news tonight
 Well mama said
 You can't believe everything you hear
 The diagetetic world is so unclear

...

In the News – Ionic Vision

<<https://www.youtube.com/watch?v=7W1zv2XA85E>>

don't live
 don't care why
 do not think before you die
 go fight
 another war
 knock your fist on the other door
 hear me
 fighter men
 be the strongest if you can
 be the strongest if you can

you... you killed a human child
 you... you went a little wild
 mom and dad are proud of you
 you... you're in the news

...

1 - FIRST SONG - Discuss the verses: *A billion people died on the news tonight / But not so many cried at the terrible sight* _____

2 - FIRST SONG - Discuss the verses: *You can't believe everything you see / You can't believe everything you hear* _____

3 - SECOND SONG – Discuss the verses: *mom and dad are proud of you - you... you're in the news* _____

4 - FIRST SONG: What is the most common verb tense in it? _____
 Why? _____

5 - According to the two songs, what are the influences of the news on people? _____

6 – Did you like the songs? () Yes () No. Why? _____

7 – a) Did you like this activity? () Yes () No. Why? _____

b) Has it helped you to learn? () Yes () No. Why? _____
