

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ROSINÉZ FÁTIMA DA LUZ

**OFICINAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA ALUNOS DE UMA
ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE SANTA ROSA/RS/BRASIL: UMA PROPOSTA
VOLTADA PARA A INTERCULTURALIDADE**

Bagé – RS

Março/2018

ROSINÉZ FÁTIMA DA LUZ

**OFICINAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA ALUNOS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE SANTA ROSA/RS/BRASIL: UMA
PROPOSTA VOLTADA PARA A INTERCULTURALIDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Valesca Brasil Irala

Bagé – RS

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

D111o Da Luz, Rosinêz Fátima

Oficinas de Inglês como Língua Adicional para alunos de uma Escola Pública de Santa Rosa/RS/Brasil: uma proposta voltada para a interculturalidade / Rosinêz Fátima Da Luz.
162 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.

"Orientação: Valesca Brasil Irala".

1. Língua Adicional. 2. Escola Pública. 3. Interculturalidade. 4. Material Didático Autoral. I. Título.

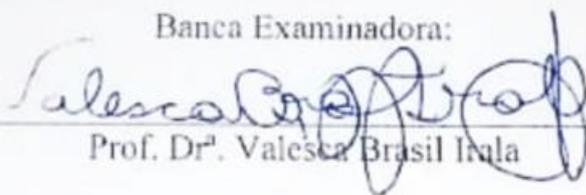
ROSINÉZ FÁTIMA DA LUZ

OFICINAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA ALUNOS DE UMA
ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE SANTA ROSA/RS/BRASIL: UMA PROPOSTA
VOLTADA PARA A INTERCULTURALIDADE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional em Ensino de Línguas da
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA,
como requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Ensino de Línguas.

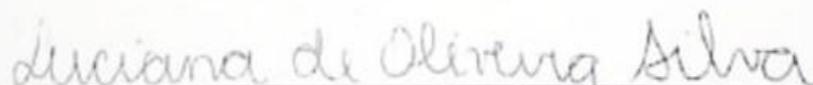
Dissertação defendida e aprovada em: 16 de abril de 2018.

Banca Examinadora:


Prof. Dr^a. Valesca Brasil Itala

Orientador(a)

UNIPAMPA – Bagé


Prof. Dr^a. Luciana O. Silva

Avaliador(a)

UFMG – Minas Gerais


Prof. Dr^a. Clara Dornelles

Avaliador(a)

UNIPAMPA – Bagé

AGRADECIMENTO

Sou grata a DEUS pelas boas oportunidades de aprendizado, como a de concluir um curso de Mestrado, em um país onde poucos têm essa possibilidade; por não me deixar desanimar e desistir dos meus objetivos e – principalmente – de mim mesma. Grata a DEUS pelos bons amigos que ele coloca no meu caminho para auxiliar na caminhada.

Quero expressar minha gratidão aos professores do curso do Mestrado Profissional ao Ensino de Línguas, pela contribuição e apoio para que eu esteja concluindo este trabalho. Sou grata, em especial, a minha orientadora, professora doutora Valesca Brasil Irala, por sua orientação, aprendizado transmitido, por acreditar em mim. Gratidão!

À família linda que conheci e que me acolheu na cidade de Bagé: Marília, junto com seu companheiro Raul e sua filha Mariana, que não mediram esforços para me auxiliar e me dar condições de frequentar este curso. Afinal, Santa Rosa a Bagé são 511 km. Não posso esquecer-me de outro casal maravilhoso que conheci: Dona Maria e Seu José, gratidão.

Quero destacar minha alegria e gratidão a todos os colegas do Mestrado, com os quais convivi por esse período. Foi um tempo excelente. Assim, também agrego gratidão a todas as pessoas que conheci na cidade de Bagé, o famoso “MERECE”, que apenas nesta cidade temos a alegria de ouvir. Um povo bem hospitaleiro.

Sou grata ao bom amigo Rogério, que sempre me encoraja, nos momentos mais difíceis e me ensina a acreditar e confiar em mim mesma; e por todos os desenhos feitos com carinho, no meu Material Didático Autoral. GRATIDÃO!

Ao meu amigo Alessandro, que me apresentou a UNIPAMPA de São Borja. É um amigo sempre disposto a auxiliar, que também vem vencendo e alcançando suas metas. Batalhador. Grata, amigo!

À Escola Estadual Visconde de Cairu (Santa Rosa), por ter aberto as portas para eu realizar esta pesquisa, através da direção e coordenação. Minha gratidão à professora regente da turma, Sandra, que assistiu a todas as aulas de aplicação deste estudo e contribuiu, através de relatos escritos de cada oficina. Grata pela parceria.

Em especial, aos meus alunos da terceira série, com quem realizei a implementação e análise desta proposta pedagógica. Gratidão por suas participações e envolvimento com o material por mim elaborado. Grata aos pais pela confiança. Enfim, sou grata a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização e conclusão deste curso. Que DEUS PAI abençoe a todos e entregue o que cada um merecer.

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

Cora Coralina

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a implementação de uma proposta de ensino autoral, voltada para a interculturalidade desenvolvida em forma de oficinas de língua inglesa (LI) junto a estudantes da terceira série do ensino fundamental (EF), de uma escola pública de Santa Rosa, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. A presente pesquisa reflete sobre a falta de políticas públicas que assegurem o ensino de uma língua adicional (LA) para as séries iniciais nas escolas públicas, apoiada em Tonelli e Chaguri (2011), e defende a inclusão deste componente curricular baseada nos PCNs (1997); LDB (1996); Referenciais Curriculares estaduais (2009); Irala e Leffa (2014); Schlatter e Garcez (2012); Paiva (2012). Ao mesmo tempo em que se refere a alguns estudos realizados acerca do ensino de LI, como LA para crianças, quanto à formação de professores e metodologias apropriadas para esta faixa etária, abordado por Tonelli (2008), Pires (2001), Scheifer (2008), Rocha (2007), Rocha; Tonelli; Silva (2010), onde os autores utilizam o termo LEC (língua estrangeira para criança). Para falar sobre o tema de interculturalidade e cultura são citados Hall (2006), Thompson (2009) e Motta-Roth (2003). O ensino de línguas, a partir de uma perspectiva intercultural, contribui para que o aluno compreenda as diferenças culturais existentes, sem ignorar a cultural local e, ao mesmo tempo, possibilita ao aprendiz interagir e conviver com responsabilidade social (SCHEYERL, BARROS, SANTO, 2014). A aplicação deste estudo acontece através de um conjunto de 18 aulas/oficinas com o uso de um material didático autoral (MDA), fundamentado em Leffa (2007) e Scheyerl e Siqueira (2012). A pesquisa tem como objetivos específicos: analisar, aula a aula, a percepção da professora de língua inglesa a respeito de suas próprias aulas, durante o desenvolvimento das atividades implementadas ao longo das oficinas; avaliar o engajamento discente durante a aplicação das oficinas; verificar a adequação do material didático autoral após a sua implementação, reformulando-o para fins de socialização. Para fundamentar o termo engajamento é empregado Stelko-Pereira, Valle e Williams (2015); Bzuneck, Megliato e Rufini (2013); Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004); Gouveia (2009). Para geração de dados deste estudo foram considerados a gravação de áudios e vídeos reflexivos, feitos pela pesquisadora/autora deste estudo; relatos escritos das aulas pela professora titular da turma; autoavaliações dos alunos e questionários de avaliação aplicados ao final das aulas. Após a análise desta proposta pedagógica autoral, utilizando os instrumentos mencionados acima, foram alcançados os objetivos propostos: à professora/pesquisadora foi permitido refletir acerca de sua prática pedagógica; o MDA foi reformulado para fins de facilitar o ensino e aprendizagem dos alunos; e houve o engajamento dos participantes com as atividades propostas e o aprendizado de LI através do diálogo e da reflexão sobre temáticas do cotidiano do aprendiz.

Palavras-Chave: Língua Adicional; Escola Pública; Interculturalidade; Material Didático Autoral.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the implementation of a proposal of authoring teaching, focused on interculturality developed in the form of English language (EL) workshops with third grade students of elementary school (ES), of a public school in Santa Rosa, Rio Grande do Sul (RS), Brazil. The present research reflects on the lack of public policies that assure the teaching of an additional language (AL) for the initial grades in public schools, supported by Tonelli and Chaguri (2011), and it defends the inclusion of this curricular component based on PCNs (1997); LDB (1996); Referenciais Curriculares estaduais (2009); Irala and Leffa (2014); Schlatter and Garcez (2012); Paiva (2012). At the same time, it refers to some studies carried out on the teaching of EL as an AL for children, regarding teacher training and appropriate methodologies for this age group, discussed by Tonelli (2008), Pires (2001), Scheifer (2008), Rocha (2007), Rocha; Tonelli; Silva (2010), where the authors use the term LEC (foreign language for children). To talk about the theme of interculturality and culture, are cited Hall (2006); Thompson (2009); Motta-Roth (2003). The teaching of languages as from an intercultural perspective contributes to the student's understanding of the existing cultural differences, without ignoring the local culture and, at the same time, enables the learner to interact and live with social responsibility (SCHEYERL, BARROS, SANTO, 2014). The application of this study happens through a set of 18 classes / workshops with the use of an authorial didactic material (ADM), based on Leffa (2007) and Scheyerl and Siqueira (2012). The specific objectives of the research are: to analyze, from class to class, the perception of the English teacher about her own classes during the development of the activities implemented throughout the workshops; assessing student engagement during workshops; to verify the appropriateness of the didactic material after its implementation, reformulating it for socialization purposes. To support the term engagement are employed, Stelko-Pereira, Valle and Williams (2015); Bzuneck, Megliato and Rufini (2013); Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004); Gouveia (2009). For the generation of data of this study were considered considered the audio recording and reflective videos made by the researcher / author of this study; written reports of classes by the teacher in charge of the class; self-assessments of students and evaluation questionnaires applied at the end of classes. After analyzing this authorial pedagogical proposal, using the instruments mentioned above, the proposed objectives were reached: the teacher / researcher was allowed to reflect on their pedagogical practice; the ADM has been reformulated for the purpose of facilitating its use and student's learning; and there was the engagement of the participants with the proposed activities and the learning of EL through dialogue and reflection on themes of the learner's everyday life.

Keywords: Additional Language; Public School; Interculturality; Authorial Didactic Material

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos fazendo a dinâmica para se apresentar em LI.....	59
Figura 2 – Atividade 5 – apresentação do aluno e de seu colega.....	61
Figura 3 – Atividade 4 – o aluno circula para que ele usa inglês.....	65
Figura 4 – Atividade 1/ B – Imagens de embalagens.....	68
Figura 5 – Atividade 3 – I like / I don` t like (aluno 1).....	70
Figura 6 – Atividade 3 – I like / I don` t like (aluno 2).....	70
Figura 7 – Produção de Posters (produtos em inglês/ produtos em português).....	75
Figura 8 – Apresentação dos Posters produzidos.....	75
Figura 9 – Atividade 1 – ingredientes para o café da manhã.....	76
Figura 10 – Atividade de vídeo.....	77
Figura 11 – Questão 2 (A, B e C) – resposta de aluno.....	82
Figura 12 – Jogo de Tabuleiro.....	84
Figura 13 – Atividade 1- localização do Brasil e RS.....	88
Figura 14 – Pesquisa no laboratório de informática.....	89
Figura 15 – Atividade 3 - cidades com nomes de Santa Rosa (resposta de aluno).....	91
Figura 16 – Atividade 3 - cidades com nomes de Santa Rosa (resposta de aluno).....	91
Figura 17 – Atividade 1 – Pontos Cardeais.....	94
Figura 18 – Atividade de localização dos Pontos Cardeais no pátio da escola.....	96
Figura 19 – Uso do aplicativo no celular (Bússola).....	96
Figura 20 – Atividade de discussão – Pessoas de outros países (resposta de aluno).....	99
Figura 21 – Atividade de discussão – Pessoas de outros países (resposta de aluno).....	99
Figura 22 – Palestra com um Irlandês (entrega de uma maçã pela aluna)	104
Figura 23 – Localização de “Downpatrick”(Irlanda).....	108
Figura 24 – Turma da pesquisa com o palestrante da Irlanda.....	109
Figura 25 – Sugestões dos alunos de Pontos Turísticos em Santa Rosa.....	111
Figura 26 – Atividade 3 – opinião de aluno quanto aos Pontos Turísticos.....	112
Figura 27 – Atividade 3 – opinião de aluno quanto aos Pontos Turísticos.....	112
Figura 28 – Vídeo 1: Apresentação Pessoal dos alunos.....	117
Figura 29 – Vídeo 2: Apresentação Pessoal e Apresentando um colega.....	118
Figura 30 – Vídeo 3: Nós gostamos de.....	118
Figura 31 – Vídeo 4: Opinião dos alunos sobre Pontos Turísticos em Santa Rosa.....	118
Figura 32 – Vídeo 5: Entrevista com um palestrante Irlandês.....	119

Figura 33 – Vídeo 6: Entrevistando pessoas na escola sobre Pontos Turísticos em Santa Rosa.....	119
Figura 34 – Questionário dos alunos sobre as oficinas – pergunta 2 (resposta de alunos).....	119
Figura 35 – Fala da diretora no retorno da pesquisa à escola.....	126
Figura 36 – Alunos, pais e professores presentes.....	127
Figura 37 – Retorno dos vídeos gravados aos alunos participantes da pesquisa.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.....	45
Quadro 2 – Organização do Material Didático Autoral (MDA).....	54
Quadro 3 – Aula Diagnóstica (Eu uso inglês para.....)	64
Quadro 4 – Sugestões de questões para entrevistar uma pessoa de outro país.....	100
Quadro 5 – Questões usadas para entrevistar o palestrante Irlandês.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CTG - Centro de Tradições Gaúchas

CPM – Círculo de Pais e Mestres

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EEE - Escala de Engajamento Escolar

EF- Ensino Fundamental

LA - Língua Adicional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC – Língua Estrangeira para Crianças

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

LP – Língua Portuguesa

MDA – Material Didático Autoral

P – Professora

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PR – Professora Regente

PROFIS – Programa de Formação Interdisciplinar Superior

RS -Rio Grande do Sul

T – Teacher

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

WASP – White (branco), Anglo-Saxon (anglo-saxão) e Protestant (protestante)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1. Experiência e trajetória profissional.....	14
1.2 Motivações e Inquietações.....	15
1.3 Questão de pesquisa.....	19
1.4 Objetivos.....	19
1.4.1 Objetivo Geral.....	19
1.4.2 Objetivos Específicos.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 Ensino de inglês para crianças no Brasil.....	21
2.2 Cultura e Interculturalidade: perspectivas adotadas.....	27
2.3 Engajamento Discente.....	34
2.4 Material Didático Autoral: construção e desafios.....	36
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	40
3.1 Justificando as opções metodológicas.....	40
3.2 Justificando o local da pesquisa.....	41
3.2.1 Contextualização da escola.....	42
3.2.2 A turma.....	43
3.2.3 As aulas/oficinas.....	44
3.3 Procedimentos adotados para coleta de dados.....	45
3.3.1 Registro das atividades desenvolvidas.....	45
3.3.2 Aula Diagnóstica.....	47
3.3.2.1 Gravações em áudio e vídeo.....	48
3.3.2.2 Vídeos-relatos.....	48
3.3.2.3 Relatos escritos da professora regente da turma.....	48
3.3.2.4 Cópia do MDA dos alunos.....	49
3.3.2.5 As rubricas/autoavaliações.....	49
3.3.2.6 A produção de vídeos – Página no Facebook.....	49
3.3.2.7 Questionário de avaliações das oficinas – alunos.....	50
3.3.2.8 Questionário de avaliações das oficinas – professora regente.....	50
3.3.2.9 Desenhos ilustrativos dos alunos.....	50
3.4 Cuidados éticos.....	50
3.5 O Produto Pedagógico.....	51
3.5.1 O Material Didático Autoral.....	51
3.6 Procedimentos adotados para a análise dos dados.....	56
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	58
4.1 Aula Diagnóstica – Dinâmica para conhecer os alunos e Atividade Diagnóstica.....	58
4.1.1 Segundo encontro – English language in my routine.....	64
4.1.2 Terceiro encontro – Posters production.....	72
4.1.3 Quarto encontro – Breakfast Habits.....	80
4.1.4 Quinto encontro – A country: Brazil; A state: RS; A city: Santa Rosa.....	86
4.1.5 Sexto encontro – Locate yourself.....	93
4.1.6 Sétimo encontro – People from other countries.....	98
4.1.7 Oitavo encontro – Talking to a foreign person.....	104
4.1.8 Nono encontro – Sightseeing in Santa Rosa, Brazil.....	110
4.2 Gravação de Vídeos – Página no Facebook.....	116
4.3 Questionário de avaliações das oficinas – alunos.....	120
4.4 Questionário de avaliações das oficinas – professora regente.....	124

4.5 Desenhos ilustrativos dos alunos.....	126
4.6 Retorno da pesquisa na escola	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES.....	138
APÊNDICE A – Carta para Autorização de pesquisa (Escola).....	138
APÊNDICE B – Termo de Consentimento para participação em Pesquisa (Alunos).....	140
APÊNDICE C – Questionário de Avaliação respondido pelos alunos participantes da pesquisa.....	142
APÊNDICE D - Questionário de Avaliação respondido pela professora titular da turma participante da pesquisa.....	144
APÊNDICE E – Rubrica de Autoavaliação para os Alunos.....	146
APÊNDICE F – Roteiro de Perguntas / Entrevista feita com o “Haitiano”	147
APÊNDICE G – Termo de autorização para uso de imagem / voz (Pagina no Facebook).....	148
APÊNDICE H – Links para acesso aos vídeos –relatos da professora-pesquisadora.....	150
ANEXOS.....	151

1 Introdução

O capítulo de introdução deste estudo é dividido em quatro subseções: na primeira parte, apresento minha experiência e trajetória profissional até o presente momento; na segunda parte, motivações e inquietações que contribuíram para a realização deste estudo; na terceira parte exploro a questão da pesquisa; e na quarta parte os objetivos (gerais e específicos).

1.1 Experiência e trajetória profissional

Meu primeiro contato com a língua inglesa (uso, ao longo da pesquisa, a sigla LI para representar o conceito de Língua Inglesa) foi no primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, na cidade de Santa Rosa, Rio Grande do Sul (RS). Não sendo obrigatório o ensino de línguas naquele período (1986), não tive acesso a essa disciplina antes do Ensino Médio. Contudo, desde a primeira aula, simpatizei com a LI. Na busca pelo aprendizado fluente dessa língua, através do centro de idiomas, franquias FISK, onde obtive a motivação para optar pelo curso de graduação em Letras¹.

Minha atuação profissional inicia após a conclusão da graduação, a partir do ano de 1994, com turmas de Português e Inglês, no Ensino Médio e Fundamental, em escola regular da rede particular, na cidade de Três de Maio, RS.

Logo no início de minha experiência, enquanto docente, tive a oportunidade de atuar – também – com o ensino da LI para crianças e adolescentes na rede particular; e, ao mesmo tempo, com o ensino de LI em cursos de idiomas para crianças, adolescentes e adultos. Menciono aqui, que os cursos de Letras, mais específico, formação de professores em LI, não preparavam para atuar com crianças, e, a grande maioria, ainda não prepara, salvo algumas iniciativas recentes. Nesse sentido, isto me preocupava, nem sempre me sentia preparada para trabalhar com aqueles aprendizes e, também, não havia nenhum curso de aperfeiçoamento para professores de LI, com foco para crianças.

Dessa forma, a necessidade em buscar atualização profissional e pessoal, e a exigência do mercado de trabalho motivou-me à realização do curso de Pós-Graduação em Língua Estrangeira.² Neste período, passei a atuar somente como professora de LI. Em seguida, mudei

¹ Cursei Licenciatura em *Letras- Português e Inglês - respectivas Literaturas, na Universidade Ijuí- Unijuí – Santa Rosa – RS, de 1990 a 1993.*

² Frequentei o curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Estrangeira, na Universidade de Passo Fundo – RS, de 1998 a 2000, cujo tema foi analisar uma proposta de ensino interdisciplinar de LI para crianças, porém com o foco em uma concepção cognitivista, a qual, por ora, não será enfatizada nesta pesquisa.

para outro estado e, após a experiência de 12 anos, trabalhando em escolas da rede particular, municipal e curso de idiomas no estado do Mato Grosso, com oportunidade de fazer dois intercâmbios nos EUA (de um mês cada - 2009/ 2011), retorno ao estado do RS. Por ora, mantive-me distante de atualizações, com foco no mercado de trabalho. Então, num primeiro momento, realizo outro curso de Pós-graduação, no campus de São Borja³ e, através deste, tomo conhecimento de um mestrado profissional, voltado para o ensino de línguas, tendo a possibilidade de retomar minha atualização enquanto docente, através do curso de Mestrado Profissional ao Ensino de Línguas, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na cidade de Bagé.

Atualmente, trabalho como professora de LI em cursos de idiomas nas cidades de Santa Rosa e Santo Cristo - RS. Nas duas escolas tenho turmas de crianças e, mesmo não estando em sala de aula, em escola regular, neste momento, percebo a necessidade de refletir o ensino-aprendizagem de LI para estes aprendizes.

Reconheço que, tendo pouca experiência como docente em escola pública, este estudo poderá ser de grande valia para a avaliação e atualização de minha prática, enquanto professora de LI, apoiado no diálogo entre a teoria e a prática pedagógica.

1.2 Motivações e Inquietações

Dois anos depois de ter iniciado minha trajetória profissional, em 1996, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituiu como disciplina obrigatória o ensino de, pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da 5ª série do ensino fundamental (EF), o que hoje corresponde ao 6º ano (**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. § 5º na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição).

Desde o início da execução da nova LDB, que insere como disciplina obrigatória o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, grande parte das escolas da rede particular e públicas acrescentaram ao seu currículo o ensino do Inglês, como língua estrangeira (LE)⁴. Este

³ Curso de Pós-graduação Especialização em Atividades Criativas e Culturais na UNIPAMPA, São Borja – RS, de 2014 a 2016.

⁴ Tradicionalmente, o termo **segunda língua** é a “língua aprendida no contexto onde ela é falada por falantes de outra língua (por exemplo, brasileiros aprendendo inglês na Inglaterra)”, enquanto que **língua estrangeira** é a “língua falada fora do contexto onde vive o aprendiz (por exemplo: brasileiros aprendendo inglês no Brasil)” (PAIVA, 2014, p. 181-183).

fato deve-se também em razão das influências políticas e econômicas de países anglófonos em nosso contexto.

Uma língua se torna mundial por uma razão apenas – o poder das pessoas que a falam. Mas poder representa coisas diferentes: pode significar poder político (militar), tecnológico, econômico e cultural. Cada um deles influenciou o crescimento do inglês em épocas diferentes (CRYSTAL, 2005, p.23).

Apesar da influência e importância da LI na atualidade, o ensino de línguas é retratado por diversos profissionais da área ao questionar os contextos nos quais outros idiomas estão sendo ensinados como forma de atender às exigências locais. Por exemplo, em regiões de fronteira (como a parte oeste do estado do Rio Grande do Sul), onde existe a forte influência da língua espanhola, faz-se mais necessário o seu aprendizado ou, em regiões onde as etnias italianas e alemãs se destacam (como a região noroeste do estado do Rio Grande do Sul), existe o interesse da comunidade escolar de que se promovam esses idiomas no contexto escolar. Porém, a realidade, quanto à prática pedagógica, deixa a desejar quando o que é ensinado em aula não dá conta de atender a comunicação que o educando precisa para o convívio coletivo. Assim, como apresenta Irala (2010), o relato de uma aluna fronteiriça que estudou espanhol como língua estrangeira na escola durante sete anos, recorda os embates que havia em sala de aula em função do espanhol apresentado pelas professoras e o vivenciado pelos alunos fora da escola ou, até mesmo, dentro dela, e a existência de uruguaios que frequentavam Brasil. Para Irala (2010, p. 179), “o tratamento da língua como propriedade é também uma questão identitária e motora, tanto para a compreensão do contato intercultural, quanto para o ensino de línguas estrangeiras”, questões que serão abordadas neste texto, mais adiante.

O exemplo mencionado nos faz repensar o ensino de línguas, percebendo que os objetivos da aprendizagem de uma LA⁵ é proporcionar aos aprendizes a capacidade de interação em sua comunidade. Pois, como citam os mesmos autores dos Referenciais Curriculares do RS, Schlatter e Garcez (2012, p. 14), “a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento”.

Faço esta contextualização acerca do ensino de línguas com a intenção de apontar algumas situações existentes quanto ao ensino deste componente curricular. Contudo, neste estudo, delimito-me a refletir sobre o ensino de LI, uma vez que é a minha área de atuação e é minha inquietação, enquanto professora-pesquisadora.

⁵ LA (Língua Adicional). Nas páginas que seguem, discorremos a respeito do conceito.

Atualmente, uma medida provisória foi feita na LDB, modificando o artigo citado anteriormente, e, agora, uma nova redação, declarando a oferta do ensino de língua inglesa, a partir do sexto ano do EF⁶. Apesar de muitos autores – inclusive citados aqui – usarem LE ou segunda língua, neste estudo, uso o termo língua adicional (doravante, LA). Língua Adicional é o termo, hoje vigente nos atuais Referenciais Curriculares do RS: “pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.127, grifo nosso). Este termo está mais em consonância com a proposta pedagógica deste trabalho e com a concepção teórica predominante trazida por este programa de pós-graduação.

Embora, o ensino de LA para crianças em escolas regulares, no Brasil, tenha sido oficialmente instituído em caráter facultativo, por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – responsável por fixar as diretrizes curriculares ao ensino fundamental de 09 anos⁷, poucas são as escolas públicas que adicionam este componente em sua grade curricular nas séries iniciais do EF. Alguns municípios já o fazem, promovendo o ensino de inglês e/ou espanhol como, por exemplo, o estado do Mato Grosso (local onde trabalhei com LI para crianças), alguns municípios do estado do Paraná e interior do estado de São Paulo. No estado do RS, em geral, apenas as escolas particulares oferecem uma ou duas línguas adicionais desde as séries iniciais.

Pensando, então, no ensino de LA para crianças, o que me intriga é a falta de políticas públicas que amparem o ensino para esta faixa etária, e a não obrigatoriedade do ensino de uma LA para alunos nas séries iniciais, conforme prevê a Legislação vigente.

Devido ao fenômeno da globalização⁸, o que presenciamos é um número maior de interessados em aprender outras línguas, como um recurso para comunicar-se neste mundo contemporâneo. Aponta aqui o inglês e o espanhol com maior intensidade e também cada vez em mais a tenra idade.

Neste cenário, o ensino de línguas necessita ser reinventado com o propósito de dar conta de uma demanda diferente da qual se apresentava até o momento. Por muito tempo, aprender uma LA era um conhecimento mais requisitado pelas classes altas, de melhor poder

⁶ Art. 26 – § 5º - No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº13.415, de 2017). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176068/Apresentacao_Reforma_Ensino_Medio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em dezembro de 2017.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em dezembro de 2017.

⁸ “a globalização implica um movimento de distanciamento de idéia sociológica clássica da ‘sociedade’ como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço” (GIDDENS,1990, p. 64).

aquisitivo, como forma até de oferecer uma sensação de ‘status’ a quem tinha o conhecimento de outros idiomas. Porém, na atualidade, a situação é outra: há a necessidade de saber utilizar as línguas exigidas, quer seja por motivo de trabalho, estudo, viagem ou comunicação no próprio país, em função das migrações e do número de turistas internacionais que o país vem recebendo. O fato é que os pais desejam que seus filhos iniciem mais cedo a aprendizagem de uma língua adicional, para que estejam preparados para atuar no contexto atual, alinhados, ainda que, muitas vezes, ingenuamente, ao discurso da globalização.

Os cursos de idiomas possuem metodologias próprias, desenvolvidas para todas as idades. Porém, não sendo obrigatório o ensino de línguas para crianças nas escolas regulares, não há políticas educacionais definidas para este período escolar. É nesse sentido que, enquanto professora de LI para crianças, acredito ser pertinente refletir acerca de uma proposta pedagógica condizente com esta faixa etária.

Dentre alguns documentos existentes para nortear o processo de ensino-aprendizagem escolar, destaca-se os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS), da área das Linguagens Códigos e suas Tecnologias, dentro do Referencial Curricular para Língua estrangeira moderna - LEM, onde os autores afirmam que,

Partimos do princípio de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural (SCHLATTER, GARCEZ, 2009, p. 127).

Partindo dessa premissa, busca-se refletir acerca da necessidade de promover o ensino de uma LA, desde as séries iniciais, também nas escolas públicas de nosso país, como forma de direito e cidadania ao educando, dessa realidade escolar, em minha pesquisa. Esta necessidade já é percebida e escrita por vários autores, conforme é citado a seguir:

O domínio de outra (s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício da cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo (LEFFA; IRALA, 2014, p. 35).

Ao corroborar com os autores acima, é que proponho e justifico a realização deste estudo, que aqui se inicia. Dessa forma, esta pesquisa é uma proposta pedagógica do ensino de

LI para crianças em escola pública, através de oficinas⁹, com uso de material didático autoral (MDA), uma vez que estes alunos não têm acesso ao ensino formal de nenhum outro idioma adicional. E através do programa de pós-graduação, deste curso de mestrado, tenho a oportunidade de refletir sobre a minha própria prática docente e, ao mesmo tempo, aplicar e avaliar uma proposta pedagógica de inglês para crianças, com a temática voltada para a interculturalidade¹⁰.

O MDA utilizado na aplicação das oficinas, avaliado após sua aplicação, estará disponível com os resultados alcançados para que professores de LI para crianças possam utilizar a mesma proposta, se assim considerar conveniente, fazendo adequações para a realidade de sua região e escola.

1.3 Questão da pesquisa

Que aspectos positivos e principais desafios podem ser identificados na implementação de uma proposta de ensino voltada para a interculturalidade, junto a alunos de uma turma de terceira série de uma escola pública estadual, no município de Santa Rosa/RS/Brasil, em seu primeiro contato com a instrução formal em Língua Inglesa?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Problematizar a implementação de uma proposta de ensino voltada para a interculturalidade desenvolvida em forma de oficinas de língua inglesa junto a estudantes da terceira série de uma escola pública de Santa Rosa/RS.

1.4.2 Objetivos Específicos

a) Analisar, aula a aula, a percepção da professora de língua inglesa a respeito de suas próprias aulas durante o desenvolvimento das atividades planejadas ao longo das oficinas;

⁹ “Oficinas são unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la” (OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p.178). Neste estudo uso o termo oficina e aula como sinônimos.

¹⁰ O termo interculturalidade será definido no capítulo da fundamentação teórica.

- b) Avaliar o engajamento discente durante a aplicação das oficinas;
- c) Verificar a adequação do material didático autoral (MDA) após a sua implementação, reformulando-o para fins de socialização.

No capítulo a seguir, escrevo e trago algumas reflexões e teorias com o propósito de dar sustentação a realização desta pesquisa.

2. Referencial Teórico

2.1 Ensino de inglês para crianças no Brasil

Na atualidade, vários são os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais no Brasil: a formação do professor, a utilização de materiais didáticos adequados, metodologias adequadas para o público-alvo e políticas públicas. Dessa forma, faço uma breve reflexão acerca de alguns desses fatores no que dizem respeito ao ensino de LI para crianças.

Rocha; Tonelli; Silva (2010) consideram crianças nos respectivos estudos, aquelas entre zero e 09 anos de idade. Rocha (2007), para sua dissertação de mestrado, adapta conceitos à realidade brasileira e adota o termo “crianças” para referir-se aos aprendizes de LE que se encontram nos ciclos 01 e 02 do ensino fundamental, alunos entre 6/7 e 10 anos. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é considerada criança a pessoa com idade inferior a doze anos¹¹.

Remeto às reflexões apontadas no início deste capítulo quanto à formação docente, havendo carência de cursos de graduação que formem professores para atuarem em LA com crianças. Assim como traz Scheifer (2010, p. 222):

O número de professores realmente capacitados para atuarem neste contexto é escasso em relação à demanda atual, uma vez que são ainda poucos os cursos de Letras que oferecem disciplinas (regulares ou optativas) específicas sobre ensino-aprendizagem de LEC¹² e cursos de extensão e especialização, salvo algumas universidades, principalmente nos grandes centros.

Neste sentido, é preocupante como o despreparo do profissional de LA poderá interferir no processo de ensino-aprendizagem – independente da faixa etária que o mesmo está ensinando. Neste estudo, discorro acerca do ensino de uma LA para “aprendizes-crianças”.

Menciono – para exemplificar a questão – a pesquisa realizada por Pires (2001), na observação de um menino em idade pré-escolar, por quase dois anos, em contato com a LI na escola. A autora indica que, ao mesmo tempo, há a vantagem de uma criança aprender uma LA, por imitar a pronúncia das palavras, pode também se tornar uma desvantagem se no caso houver um professor despreparado durante a sua aprendizagem.

¹¹ Lei Federal número 8.609, de 13 de Julho de 1990.

¹² LEC – termo utilizado por alguns autores para se referir ao ensino de língua estrangeira para crianças (organizadores da coletânea: Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente ROCHA; TONELLI; SILVA 2010).

Assim como a falta de formação e experiência do professor com o ensino de crianças pode causar danos futuros, a falta de qualificação profissional em língua estrangeira, na educação infantil, tem consequências bem mais sérias do que pode parecer (PIRES, 2001, p. 8).

Ao mencionar o estudo de caso, realizado por Pires (2001), também estendo a mesma preocupação quanto ao preparo do professor, para o ensino de LI, como LA para as crianças das séries iniciais, o que é o foco deste estudo. Pois é nessa fase escolar que algumas crianças têm o primeiro contato com o conhecimento de uma LA e isto terá influência para outros anos de sua escolaridade. De acordo com Figueira (2010), “a maioria das pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de LEC não focaliza crianças alfabetizadas¹³ entre oito e dez anos”.

Desta forma, destaco a importância do professor de LA para as crianças conhecer as características dessa fase escolar, sendo capaz de planejar e colocar em prática uma proposta pedagógica que seja correspondente com este período, conforme mencionado no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, (Resolução CNE/CEB 7/2010, p. 9) “§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular”. Nesse sentido, esse conhecimento dará condições ao profissional da área de saber se está apto ou não para trabalhar com aprendizes desta faixa etária. Assim, como situa outra autora:

É indispensável que um professor de crianças conheça, por exemplo, as características do desenvolvimento físico, social, emocional, linguístico e intelectual nas diferentes faixas etárias. Esse conhecimento auxilia o professor não apenas na seleção de atividades apropriadas para cada idade, mas também na escolha da faixa etária com quem prefere trabalhar (MAGALHÃES, 2011, p.168).

Embora alguns autores defendam o perfil de professores para atuar com diferentes níveis escolares, muitas vezes, o profissional de línguas não tem a opção de escolher sua turma: ele é “o escolhido”. Sendo assim, o que se propõe é, na falta de uma formação adequada, cabe ao profissional de línguas e/ou às instituições escolares buscar uma formação continuada como alternativa para suprir a formação inicial, aqui sugerido por Irala:

A formação continuada é, [...], uma maneira de comprometer-se com o outro, de comprometer-se consigo mesmo e de comprometer-se com o futuro da educação, sem ilusões ou fórmulas instantâneas, mas como um movimento constante de tentativas, erros, acertos, avanços e de exercício permanente para todos os envolvidos (IRALA, 2012, p. 32).

¹³ Figueira (2008, p. 35) considera como criança alfabetizada “aquela que usa a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem a sua cultura”.

Neste sentido, os cursos de formação inicial de educadores não correspondem às necessidades decorrentes do processo educacional, surgindo então os cursos de formação continuada em nível de Pós-Graduação e Mestrado (acadêmico ou profissional), visando, de alguma forma, atender às lacunas do processo de formação. De acordo com Irala; Silva (2012, p. 8), “conhecer as dificuldades encontradas na formação continuada poderia (e deveria) levar a uma reformulação das práticas de formação inicial”.

Se, por um lado, o perfil e formação do professor de línguas influenciam no processo escolar, os métodos e recursos utilizados em sala de aula são aspectos relevantes para o aprendizado de uma LA e devem ser também considerados. É o que afirma Pires (2001, p.54)

Desde a organização da sala de aula até o modo de falar do professor. Crianças têm imaginação, energia e entusiasmo. [...] O professor deve proporcionar atividades curtas e variadas, sem perder de vista a necessidade de repetir os conteúdos ensinados e de manter uma rotina diária.

Na citação acima, a autora refere-se ao estudo de caso realizado sobre o ensino de LI na educação infantil, quando o mesmo professor ministra a aula em uma rotina diária. Trago para esta reflexão dois aspectos presentes em turmas iniciais de escola regular – EF I¹⁴, da rede particular: primeiro, a escola proporciona aos alunos/crianças o acesso à LA, porém, em alguns casos, a sala de aula apresenta-se com grande número de alunos, pequeno número de horas/aula de LI, geralmente uma aula semanal e um professor “estranho” ao educando, devido ao breve contato (uma vez na semana); em segundo, na ausência de formação e planejamento escolar, há uma tendência de o professor de LA repetir os métodos comumente utilizados no EF II¹⁵ e médio, com foco no ensino de vocabulário e estruturas linguísticas, com pouco ou nenhum desenvolvimento da oralidade.

Embora sejam recentes os estudos sobre o ensino de LEC, já existem várias pesquisas voltadas a essa temática, tais como Pires (2001); Rocha (2007); Scheifer (2008); Magalhães (2012); Tonelli (2005); Tonelli; Chaguri (2011); Rocha; Tonelli; Silva (2010), dentre outros. Contudo, poucos trabalhos ainda são disseminados em forma de livros, sendo que a maioria desses estudos encontra-se online, em forma de artigos, teses ou dissertações. Dentre eles, diferentes propostas e focos são aplicados nas pesquisas de LEC, porém, percebo que há uma inquietação em comum entre os pesquisadores/professores e outros profissionais da área de

¹⁴ Fundamental I – o período escolar equivalente do primeiro ao quinto ano.

¹⁵ Fundamental II – considera-se de sexto ao nono ano do ensino básico.

línguas em promover e aplicar propostas pedagógicas através de atividades lúdicas, colaborativas, que promovam a interação dos aprendizes.

Um dos estudos, envolvendo a temática de ensino-aprendizagem de LEC foi realizado por Tonelli (2005), trazendo uma nova proposta de LI para crianças, através de histórias infantis (HIs). A autora, primeiro, estuda o gênero literário para, posteriormente, apropriar-se do mesmo e fazer a escolha de duas HIs (“The Grouchy Ladybug”, “The very Busy Spider”) para a realização da pesquisa, e justifica:

Entendemos que o ensino de inglês para crianças deve levar em consideração a experiência que elas trazem para o ambiente escolar, assim como na visão de mundo, tanto quanto o mundo de fantasia próprio da sua imaginação (TONELLI, 2008, p.19).

A autora propõe o uso de HIs como instrumento para o ensino de LI de crianças e, a partir dos pressupostos de que tal atividade: “1) constitui – se em textos conhecidos e significantes para as crianças e, neste sentido, pode contribuir para o sucesso da aprendizagem desta língua e, 2) constitui-se em um ato de linguagem” (TONELLI, 2008, p.19).

O prévio estudo é fundamentado nas teorias metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2003) e no conceito Vygostkyano (1978), ou seja; o ensino depende da aprendizagem e a aprendizagem do ensino.

Menciono esta pesquisa como forma de refletir sobre o entendimento acerca do mundo da criança e de como esta faz sua leitura do que a rodeia, e adquire novos conhecimentos, bem como a importância que há na escolha de instrumentos que serão usados na aula de LI para crianças. No caso desse estudo, a autora se utilizou de um recurso que faz parte do contexto infantil e aliou ao processo de ensino-aprendizagem de LI, obtendo o envolvimento do aprendiz na língua-alvo e promoveu a aprendizagem com significado para a criança.

Tonelli (2014), como outros autores, concorda que o aprendizado de uma LA não servirá apenas para situações de viagens futuras ou para atender o mundo globalizado. O estudo de outro idioma permitirá a criança entender melhor a sua própria língua. Corroborando com esta afirmação, cito Vygotsky, cujos conceitos são também utilizados pela autora. Nesse sentido, Vygostky (2008, p. 137) afirma que:

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações lingüísticas.

De acordo com Paiva (2014, p. 128), as principais teses de Vygotsky são:

- não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social;
- os humanos “pensam através da criação e do uso de ferramentas mediadoras” (Swain, Kinnear e Steinman, 2011: 2);
- a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação.

Partindo da perspectiva dessas três teses, trazidas por Vygotsky (1978), é importante que o professor de LI considere o contexto infantil durante a preparação de suas aulas: atividades lúdicas, criativas, que vão desafiar a imaginação da criança, e, ao mesmo tempo, ter a consciência que o conhecimento desta língua influenciará no desenvolvimento do pensamento do aprendiz-criança, visto que:

O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar, diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial (VYGOTSKY, 2008, p. 104).

Na perspectiva de problematizar o que representa o ensino da LA para a criança, Rocha (2007) aponta o aprendizado de outra língua com mais eficiência na fase infantil, o que pode justificar também, além da necessidade posta pela sociedade contemporânea, a busca pelo conhecimento de línguas mais cedo. Entretanto, a autora completa que, “devemos manter em mente que muitos outros fatores, dentre eles, confiança, motivação, autoestima e personalidade influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE” (ROCHA, 2007, p. 276).

Tratando o contexto desta pesquisa como sendo de alunos/crianças da escola pública, acredito pertinente mencionar que a falta de políticas públicas que amparem o ensino de uma LA nas séries iniciais do EF, também já é assunto discorrido por alguns autores.

Para Tonelli e Chaguri (2011), o ensino de uma LE¹⁶ deve servir não para formar indivíduos para o mercado de trabalho ou para aprovação em testes, mas para possibilitar a formação destes para suas próprias vidas. Para os autores, a função escolar,

É concorrer para a emancipação do indivíduo, enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática, e, ao mesmo tempo, dar-lhes meios, não apenas para

¹⁶ Tonelli e Chaguri (2011) utilizam o termo LE (língua estrangeira) em seus estudos e livros publicados.

sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégios de poucos, então a política de ensino de LE deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (TONELLI; CHAGURI, 2011, p.32).

Partindo do pressuposto que o aprendizado de uma LA pode promover a emancipação e autonomia dos indivíduos, é importante que, todos os alunos em fase escolar, tenham acesso ao ensino-aprendizagem de uma LA, incluindo os da educação infantil e séries iniciais do fundamental I.

Neste sentido, os mesmos autores citados acima também apontam sobre a necessidade de se ter objetivos claros definidos quanto ao processo de ensino de LEC. Através disso,

é essencial que tenhamos claro que o ensino de LEC deva estar orientado a objetivos emancipatórios ou transformadores da própria produção histórica do educando, possibilitando a construção de um conhecimento que o auxilie a fazer uso da língua-alvo na sociedade em que vive para seu próprio bem-estar, tornando-o capaz de enfrentar os novos desafios postos em sua trajetória como sujeito formador e transformador de sua própria história (TONELLI; CHAGURI, 2011, p.22).

É fato que a temática acerca do ensino de LEC não é atual. Não se sabe bem quando iniciou, mas é objeto de estudo de vários pesquisadores citados neste texto. Assim sendo, ressalto o que diz a professora e pesquisadora, Juliana Tonelli, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em entrevista (2014)¹⁷, dizendo que, mesmo na ausência de políticas públicas e diretrizes claras para direcionar o ensino de LEC, ela acredita em iniciativas de pesquisa e professores com experiências com crianças para contribuir com futuros documentos norteadores. Tonelli também coordena um projeto de pesquisa, ensino e extensão chamado “O Trabalho Do Professor No Ensino-Aprendizagem Da Língua Inglesa Para Crianças: Uma Proposta De Formação Docente”, na UEL (Universidade Estadual de Londrina).

Percebo que uma proposta pedagógica para o ensino da LI, através de uma perspectiva intercultural pode contribuir com o diálogo dos participantes, na tentativa de refletir sobre assuntos do seu cotidiano. Da mesma maneira também é desafiador o emprego de uma abordagem didática que possa dar conta da diversidade, aqui problematizo o ensino da LI para crianças, sendo este, não apenas o desenvolvimento de vocabulário e regras gramaticais, mas também uma ferramenta para que o aprendiz seja capaz de se expressar com criticidade e responsabilidade na atualidade.

¹⁷ Revista Bem Legal Vol.4, número 2 – 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antteriores/no2-2014/entrevista-com-a-professora-dra.-juliana-reichert-assuncao-tonelli>>. Acesso em dezembro de 2017.

A seguir, escrevo sobre as perspectivas adotadas quanto aos conceitos de cultura e interculturalidade pertinentes a este estudo.

2.2 Cultura e Interculturalidade: perspectivas adotadas

O período da pós-modernidade tem colocado aos indivíduos várias situações de estranhamento. As convicções do indivíduo quanto ao cotidiano não são mais fixas. Nas últimas décadas surgem mudanças nos diversos setores da sociedade (perpassando situações sociais, econômicas, políticas, tecnológicas). Neste contexto diversificado existem preocupações e discussões quanto à identidade nacional, étnica e pessoal, e mudanças identitárias que chegam a produzir uma “crise de identidade”, como afirma Woodward (2012). Segundo a autora, para responder a tais questionamentos, “implica examinar a forma como as identidades são formadas e os processos que estão aí envolvidos. [...] em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e cambiantes” (WOODWARD, 2012, p.17).

Neste cenário de transformações, percebemos a necessidade dos indivíduos em encontrar uma identidade, ainda que individual ou coletiva; mas que lhe possibilite uma condição de pertencimento, como cita Bauman (2005, p. 17),

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorrem, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Proponho, pensar, então, o lugar da identidade na perspectiva da cultura, quando para “é necessário analisar, a relação entre cultura e significado” (HALL, 1997). A partir disso, pode-se compreender que a identidade, no âmbito da cultura, é representada por significados que darão sentido à nossa experiência e explicar aquilo que somos. “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2012, p.17). Neste sentido é que situo a escola como um lugar onde também os indivíduos compartilham experiências e constroem suas identidades.

No contexto, acima descrito, como outros segmentos da sociedade, encontramos a educação, os processos de ensino-aprendizagem, a escola, e o principal agente de tudo isto existir: o aluno. Diante disso, agrego o significado que os saberes adquiridos na escola podem interferir na formação deste aprendiz, assim como aborda Woodward (2012). Visto que a escola

deve ser um espaço para o educando refletir, através dos discursos expostos, e, conseqüentemente, expressar a sua opinião como cidadão do mundo contemporâneo, direcionando-se perante aos desafios postos pela diversidade.

Hall (2006) teoriza sobre a crise das identidades já na pós-modernidade e ele não diferencia identidade e cultura. Em seu livro – A Identidade cultural, na pós-modernidade (2006), o autor apresenta três concepções de identidade: a primeira surge no período do Iluminismo, início do século XVIII, onde a concepção de sujeito era “individualista”, uma vez que o indivíduo nascia e permaneceria o mesmo, “idêntico”, e sua identidade era o centro de sua existência. A segunda é a concepção de “sujeito sociológico”, em um mundo moderno, o indivíduo não é mais autônomo, autossuficiente, sua identidade forma-se da interação com a sociedade. Neste período, há uma transição de sujeito com identidades “únicas e estáveis”, para identidades “fragmentadas”, contraditórias ou não resolvidas. Como consequência dessas várias identidades, surge a terceira concepção do sujeito pós-moderno, o indivíduo sem identidade fixa, essencial ou permanente. Dessa maneira, para o autor,

A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Pelo viés da pós-modernidade nos deparamos com indivíduos cujas identidades são flexíveis e adequadas de acordo com o meio em que estão inseridos. O indivíduo pode considerar ter “várias identidades”, pois esta dependerá de qual espaço o mesmo pertence. Parte-se do pressuposto que, os sujeitos pertencentes às organizações sociais e específicas, por vezes, têm identidades instáveis e tornam essas organizações solúveis. Desta forma, as organizações sociais são variadas, e promove a interação dos envolvidos, o que permite que os participantes identifiquem-se e sintam-se pertencentes ao grupo, ainda que seja por determinado momento. Nessa lógica, é que relaciono esta premissa com a escola, também como uma organização social, onde seus participantes, no caso “alunos”, têm a expectativa de sentir-se parte integrante deste espaço. Daí o compromisso da escola, do educador e do componente curricular, possibilitar aos aprendizes meios para que alcancem a interação.

Para Hall (2006, p. 73), os processos globais têm proporcionado “um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional e um reforçamento de outros laços e lealdade culturais, ‘acima’ e ‘abaixo’ do nível do estado-nação”. Ele acrescenta que “colocadas acima

do nível da cultural nacional, as identidades ‘globais’ começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais” (2006, p. 73). O autor afirma:

à medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do borbardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2006, p. 74).

Os conceitos de identidade cultural e a crise de identidade, presentes no cotidiano dos indivíduos, devido aos “processos globais”, citados e caracterizados acima, são trazidos aqui para que possamos compreender as práticas culturais presentes no contexto escolar. Neste sentido, há a concordância entre vários autores e estudos, quando retratam sobre a dificuldade de definir o termo “cultura”, pela importância e abrangência que este apresenta.

Thompson (2009) afirma que o conceito de cultura possui uma longa caminhada e que o significado que tem, hoje, é produto dessa história. Para o autor, o estudo do mundo sócio histórico e as expressões significativas, produzidas e recebidas pelos indivíduos, precisam ser considerados para compreendermos os fenômenos culturais, pois,

o conceito de Cultura se refere a uma variedade de fenômenos e a um conjunto de interesses que são, hoje, compartilhados por estudiosos de diversas disciplinas, desde a sociologia e antropologia até a história e a crítica Literária (THOMPSON, 2009, p. 165).

O mesmo autor aborda três conceitos para o termo: a) A concepção Clássica ou Iluminista, “Cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas”; b) Descritivo, “refere-se a um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou em um período histórico”; c) Simbólico, “são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica” (THOMPSON, 2009, p. 166-170).

Tanto no contexto escolar, quanto fora dele, é possível perceber os três conceitos trazidos por Thompson, embora nem todos os participantes os reconheçam¹⁸. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se referem à cultura como elemento influente na composição da identidade. E assim propõem,

A cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos,

¹⁸ Resultado alcançado na realização de uma pesquisa (entrevistas em escolas), feita para a produção de um artigo de conclusão de curso – Pós - graduação em Atividades Criativas e Culturais (UNIPAMPA – São Borja – 2016).

atualizando valores. O grupo social transforma e reformula constantemente esses códigos, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda a sua vida como um peso que o estigmatiza, mas é elemento que o auxilia a compor sua identidade (BRASIL, 1997, p. 34).

Agregado a essa premissa, a partir de 1980, a abordagem comunicativa passa a ser abordada na aula de LI, e, com isto, também “os professores de línguas precisavam contemplar os aspectos culturais, para que o aluno adquirisse, com facilidade, uma segunda língua” (SCHEYERL; BARROS; SANTO, 2014, p. 150).

Diante disto, o que se esperava era que o professor e seus alunos, através do material didático comunicativo, discutissem questões culturais, e o aluno teria a oportunidade de confrontar com outras culturas, porém, acarreta-se a reprodução dos mesmos discursos. A aula de línguas continua a reforçar “estereótipos” da língua e cultura-alvo e “reforçando o apagamento das identidades locais” (SCHEYERL; BARROS; SANTO, 2014, p. 150-151).

Concomitante a isto, é possível perceber que, as práticas sociais tornam-se híbridas¹⁹, quando a noção de tempo, espaço e história diminuem, influenciando a desconstrução da “cultura nacional”, como diz Hall (2006). Neste contexto, o que presenciamos, então, é a aproximação global, conforme a afirmação de Woodward (2012, p. 21):

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.

Nesta perspectiva de diversidade, surgem propostas do ensino de LI, através de uma abordagem intercultural, algumas já sendo pesquisadas. Citamos aqui duas teses de doutorado, abordando a mesma temática desta pesquisa, “A formação intercultural de professores de inglês no PIBID UTFPR – Pato Branco (Paraná)”²⁰, cujo trabalho estuda os processos de formação de professores de inglês, com o foco na perspectiva intercultural de ensino de línguas e, tendo como caso de estudo, a formação inicial de professores que ocorre no PIBID; e “Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no

¹⁹ O termo é definido por Canclini (2015, p. XIX), “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

²⁰ DAGIOS, Marcele. G. - A formação intercultural de professores de inglês no PIBID UTFPR – Pato Branco – Paraná (2017).

PROFIS/UNICAMP (São Paulo)²¹, quando o objetivo do estudo é investigar as representações de língua, cultura e mundo de estudantes de LI como língua estrangeira em um contexto de ensino superior.

Embora os dois estudos citados nos levem a pensar o ensino de LI, envolvendo a questão da interculturalidade, ambos têm como sujeitos o ensino superior, enquanto que a aplicação desta pesquisa se dá com crianças de escola pública, que é um foco inovador, pois os demais estudos focam outras realidades. Todavia, essas pesquisas mostram que já há uma preocupação na formação inicial do futuro professor. Não detalho aqui as respectivas pesquisas, apenas são citadas como referência, e, também, porque busquei nelas embasamento para o termo “interculturalidade”.

Antes da definição do termo que permeia a proposta desta pesquisa, reflito o que seria uma pedagogia voltada para a interculturalidade na aula de LA, e considero a escola/sala de aula como,

sendo o espaço lugar de vivência onde as relações sociais tomam forma, seu papel é preponderante também para as negociações identitárias que definem os diferentes grupos em seus diferentes cenários de existência. Sendo assim, a utilização do espaço transcende os aspectos materiais e para estruturar-se antes como referência para quem nele vive. Ou seja, o espaço é materializado a partir de seu significado, manifestando-se muitas vezes como um discurso definidor e regente de práticas não discursivas de ação entre indivíduos (PIPPI, 2012, p. 48).

O espaço para promover um indivíduo com formação intelectual, responsável e crítico, frente às situações atuais cabe também à escola, desenvolvendo no educando situações diferenciadas, concretas e críticas, não encontradas em outra parte da sociedade, que, quando propostas, contribuam para a produção do conhecimento de um indivíduo capaz de agir e interagir na sociedade, assim, defendem os mesmos autores do Referencial Curricular para área de linguagens do RS (2009) e do livro: “Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês” (2012). E, para eles,

A escola, então afirma-se como um ambiente de contínua reconstrução de experiências, orientadas para privilegiar o acolhimento à diversidade, o compartilhamento, a colaboração e também a crítica, a comparação, a criação e a iniciativa. [...], em sua função social, cuja razão de ser está além dos seus muros e só se justifica quando analisada em relação com o contexto em que está inserida (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 17).

²¹ KAWACHI, Guilherme J. - Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no PROFIS/UNICAMP – Campinas - São Paulo (2015).

No contexto escolar, o veículo maior, que dá condições de desenvolvimento de aprendizagem, é a aula, pois “na aula de Línguas Adicionais, o educando pode ver, desde o começo e cada vez mais, o seu mundo ampliado e, assim, decidir que novos horizontes importam para a sua vida, no seu mundo imediato” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 38).

Considero importante destacar o papel que o contexto escolar tem na vida e formação do aluno, já mencionado anteriormente, percebendo o quanto as questões culturais e de identidade estão presentes e influenciam o cotidiano dos indivíduos; saliento, também, que, enquanto instituições de ensino e educadores, não é possível à omissão desta realidade. É relevante a problematização acerca do atual ensino de LA, na tentativa de desenvolver uma prática pedagógica que dê conta de todas as situações presentes e, ao mesmo tempo, possa dar/formar um aluno para transitar neste espaço, acima descrito.

Nesta perspectiva, surgem alguns estudos e autores, teorizando sobre uma pedagogia voltada para a interculturalidade e apresentando alguns caminhos já percorridos. Para Motta-Roth (2003, p. 286),

ensinar língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural pressupõe educar professores e alunos para analisarmos estereótipos culturais e vermos diferenças e conflitos como condições do mundo atual a partir de uma base paritária, ao invés de reforçar o mito do “falante nativo”.

Nos dias atuais, para ter e dar sentido ao aprendiz, independente da faixa etária, a aula de LA requer algumas reformulações. Nesse processo, estão contidas as estratégias de ensino, o discurso do professor e o material didático utilizado. Além de desenvolver a função linguística, também compete à aula de LA promover a discussão acerca dos aspectos culturais, tanto da cultura alvo, quanto da cultura do educando. É a maneira como destaca Rocha (2013, p. 18),

Trabalhar cultura na sala de aula de línguas, sob um enfoque plurilíngue, significa promover a reflexão sobre nossas representações e valores, a compreensão das razões pelas quais pensamos do modo que pensamos, além de possibilitar questionamentos e deslocamentos, no que diz respeito às nossas constituições identitárias, às nossas percepções e valorações enquanto sujeitos que integram grupos sociais específicos, que participam de comunidades distintas, que ocupam posições discursivas particulares nas relações travadas em seu meio.

A citação acima nos leva a refletir sobre a importância e necessidade da aula de línguas, fatos mencionados previamente, que vão muito além de desenvolver as questões linguísticas do idioma. A aula de línguas deve propor ao educando pensar e refletir acerca do seu modo de pensar e agir, e entender o que o constitui como indivíduo pertencente a um grupo social.

Alguns professores da Universidade Federal da Bahia, Scheyerl, Barros, Santo (2014), a partir de um recente projeto de PIBIC²², sugerem a perspectiva de discutir e pensar o ensino de uma LA, (os autores usam o termo LE - língua estrangeira), como, “o exercício de práticas pedagógicas que estreitam a relação entre cidadania, identidade e cultura” (SCHEYERL; BARROS; SANTO, 2014, p. 147). E os mesmos autores propõem,

discutir como o conceito de interculturalidade pode ser introduzido nos materiais didáticos de LE em geral, realçando a importância da cultura local e oportunizando uma melhor compreensão das diferenças entre a cultura alvo e a nativa. Esta postura, poderá garantir uma formação cidadã básica para que o aprendiz interaja com sucesso na comunicação da LE e, principalmente, com responsabilidade social.

Através de uma abordagem intercultural, a aula de LA oportuniza ao aprendiz compreender as diferenças culturais presentes, entendendo e valorizando melhor a sua própria cultura. As atividades propostas no ensino de LI (aqui menciono a língua alvo desta pesquisa), sendo interculturais, pretendem dar ao aluno a condição de refletir sobre a sua cultura e a do outro, sem a pretensão de “idolatrar” o que é diferente, mas na busca do fortalecimento e preservação de sua identidade (SCHEYERL; BARROS; SANTO, 2014).

Dessa forma, pelo viés da abordagem intercultural, se faz necessária a reflexão acerca dos materiais didáticos utilizados para o ensino da LA, e a tentativa de adaptar os mesmos materiais; ou, se possível, criar materiais que contemplem a proposta almejada. Com vistas a

contribuir para a desconstrução da orientação etnocêntrica da maioria dos materiais didáticos de línguas, assim como, em última instância, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a convivência intercultural nos dias atuais (SCHEYERL; BARROS; SANTO, 2014, p. 147).

Baseado nas discussões acima, busco fundamentar uma proposta pedagógica de LI para crianças através de atividades interculturais, da mesma maneira que pretendo verificar quanto ao engajamento dos aprendizes/crianças, através dessa proposta. Ademais, é sobre engajamento e os tipos de engajamento que serão tratados no próximo item.

²² O projeto de iniciação científica intitulado “O intercultural e a sala de aula de línguas: atividades e pontos de partida” foi desenvolvido pelo mestrando Diogo Oliveira do Espírito Santo, tutorado por Kelly Barros, doutoranda do Programa de Pós-Graduação Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e orientado por Denise Scheyerl (2014).

2.3 Engajamento Discente

Considerando que a proposta da pesquisa é a aplicação de oficinas de LI para aprendizes/crianças, e que este é o primeiro contato formal delas com o ensino de LI, é necessário verificar o nível de engajamento desses alunos com essa prática pedagógica. Ao mesmo tempo em que esse é também um dos objetivos específicos do trabalho: avaliar o engajamento discente durante a aplicação das aulas.

O engajamento é um aspecto crucial na aprendizagem do aluno, fundamental para uma boa formação acadêmica, segundo Stelko-Pereira, Valle e Williams (2015). Assim sendo, é um assunto em discussão e motivo de pesquisas para tentar compreender e verificar o quanto o educando está engajado ou não com as atividades propostas. Bzuneck; Megliato; Rufini (2013), Stelko-Pereira; Williams (2015), Fredricks; Blumenfeld; Paris (2004), Gouveia (2009), são alguns trabalhos realizados acerca do engajamento escolar.

De acordo com Bzuneck, Megliato e Rufifi (2013, p. 153), “em síntese, engajamento significa o envolvimento ativo do aluno em uma tarefa ou atividade de aprendizagem, em classe ou em outro ambiente”. Para Stelko-Pereira et al. (2015, p. 207), pode-se definir engajamento escolar como “a relação que se estabelece entre o aluno e uma atividade escolar (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Julio, Vaz, & Fagundes, 2011) e a medida da motivação dos alunos a aprender e a ter um desempenho satisfatório na escola (Gouveia, 2009)²³”.

Bzuneck et al (2013, p. 153) mencionam que “a literatura das últimas décadas sobre motivação escolar e aprendizagem tem adotado o conceito de engajamento como variável dependente da motivação”. Neste sentido, sendo a motivação importante para o engajamento escolar, Stelko-Pereira et al. (2015, p. 208) consideram que

Sendo uma das definições aceitas academicamente a que refere a motivação como processo pelo qual uma atividade dirigida a uma meta é instigada e sustentada, considerando também as crenças do indivíduo sobre seus valores e capacidades. A motivação vista como processo permite a inferência de comportamentos, como esforço e persistência; metas, que fornecem força e direção para uma ação; e atividade mental ou física.

Posto isto, destaco aqui alguns tipos de engajamentos pesquisados e existentes no contexto escolar. Fredricks et al. (2004, p. 60), situam o engajamento como sendo de natureza

²³ Gouveia, R. S. V. (2009). Engajamento escolar e depressão: um estudo correlacional com crianças e adolescentes. (Tese de doutorado não publicada), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

multifacetada e o define em três tipos que se refletem na literatura acadêmica: engajamento comportamental, emocional e cognitivo.

O engajamento comportamental é definido em três formas: a primeira se caracteriza por uma conduta positiva, como seguir as regras e normas da escola, e da sala de aula, bem como a ausência de comportamento adverso, como faltar à escola e entrar em confusões; a segunda se preocupa pelo envolvimento no processo de aprendizagem e tarefas escolares, e inclui comportamentos como esforço, persistência, concentração, atenção, questionamentos e contribuições para discussões em aula; a terceira envolve a participação em atividades relacionadas à escola como atletismo e atividades extracurriculares; é considerada crucial para alcançar resultados positivos acadêmicos, impedindo a desistência escolar (FREDRICKS, BLUMENFELD & PARIS, 2004, p. 60-62).

O engajamento emocional destina-se às reações afetivas do estudante na sala de aula, tais como interesse, tédio, felicidade, tristeza e ansiedade (CONNELL & WELLBOM, 1991; SKINNER & BELMONT, 1993; apud FREDRICKS, BLUMENFELD & PARIS, 2004, p. 63); ao mesmo tempo em que avalia as reações emocionais quanto à escola e ao professor (LEE & SMITH, 1995; STIPEK, 2002; apud FREDRICKS, BLUMENFELD & PARIS, 2004, p. 63); e também como identificação com a escola (FINN, 1989; VOELKL, 1997; apud FREDRICKS, BLUMENFELD & PARIS, 2004, p. 63).

E, o engajamento cognitivo, foca na perspectiva de investimento na aprendizagem, na consideração e disposição em fazer o esforço necessário para compreender ideias complexas e dominar habilidades difíceis (FREDRICKS, BLUMENFELD, e PARIS, 2004, p. 60).

Para Stelko-Pereira et al. (2015, p. 208), “de acordo com a revisão realizada por Fredricks et al. (2004), para medir engajamento comportamental, normalmente são usadas avaliações de professores e autorrelatos dos alunos”. As autoras acrescentam que, segundo essa revisão, para verificar o engajamento emocional, em geral, são usados questionários, que incluem sensações de pertencimento e identificação com a escola, e, ao mesmo tempo, o grau de envolvimento com as atividades escolares. Já, o engajamento cognitivo, é medido pela capacidade de resolução de problemas. Em suma, as mesmas autoras afirmam que, “a literatura científica, em relação ao conceito de engajamento escolar, aponta que seja determinado por múltiplos fatores (p. 208)”.

Em um estudo realizado por Stelko-Pereira (2012), com o objetivo de avaliar um programa de prevenção de violência escolar, a autora aplicou o método de mensuração de engajamento da tese de doutorado de Gouveia (2009), cujo método adapta para a realidade

brasileira um instrumento estrangeiro chamado Escala de Engajamento Escolar (EEE)²⁴. Quanto aos resultados obtidos pela pesquisa, a autora diz que o engajamento dos participantes “esteja mais relacionado a um significado que a escola possui na sociedade atual e à sua valorização e de suas atividades, em detrimento de um esforço e interesse em tarefas escolares e coisas novas” (p. 211); ao mesmo tempo em que destaca o uso do método adaptado por Gouveia como um instrumento que avalia apenas o engajamento emocional, e propõe a renomeação para "Escala de Engajamento Emocional Escolar" (EEEE) (STELKO-PEREIRA ET AL., 2015, p. 211). As autoras destacam a importância de incluir vários itens para a realização da mensuração do engajamento escolar.

Diante disso, em minha pesquisa, para avaliar o engajamento dos alunos com as aulas e as atividades propostas no material didático autoral elaborado, venho utilizar as autoavaliações dos alunos; os questionários aplicados ao final da pesquisa; as gravações de áudio; bem como os dados gerados pela professora regente da turma, participante/observadora dessa pesquisa (questionário e relatos escritos de cada aula).

2.4 Material Didático Autoral: construção e desafios

A situação atual, quanto ao material pedagógico, proposto para o ensino de LI, seja o livro didático ou atividades disponíveis em livros físicos ou online, coloca ao professor e às instituições escolares uma infinidade de opções. Diante dessa diversidade, o professor não pode reclamar de possibilidades, como afirma Leffa (2007, p. 10), ou seja: “o professor atualmente tem, nas mãos, acesso a um mundo de informações e recursos que seriam impensáveis há alguns anos”. Contudo, ele precisa ser criterioso na escolha do material didático adequado aos seus alunos, com vistas a atingir os objetivos da aula de línguas. Tratando de aprendizes/crianças, é necessário que a temática do material seja contextualizada ao cotidiano dos discentes, favorecendo a compreensão do que se está aprendendo.

Hoje, existe uma infinidade de livros didáticos para crianças e muitas escolas o adotam sem a devida reflexão, sem considerar se o mesmo vai contemplar a realidade do seu público consumidor. Por outro lado, alguns professores, coordenadores e diretores de escola optam por não adotar um material existente, mas sim produzirem o próprio material, condizente com sua realidade escolar, especialmente para o ensino de LI nessa fase escolar. Para isso, é necessário que o professor busque teoria, fundamentação e justificativa para dar suporte as suas ideias,

²⁴ Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

apresentadas na produção do material didático. Assim, para a produção do material didático autoral dessa pesquisa, buscou-se como base teórica o texto “Como produzir materiais para o ensino de línguas”, publicado por Wilson Leffa em 2007. Segundo o autor (LEFFA, 2007, p.11), dois são os objetivos principais na elaboração de qualquer material didático, e eles se complementam: “de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas”.

Consciente disso cabe ao professor encontrar a direção para a produção do material didático. Neste sentido, Leffa (2007, p. 15-16) explica que,

A produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo.

Na fase da análise, de acordo com o mesmo autor, é relevante que o professor considere as necessidades e expectativas dos seus alunos, e a adequação do material entregue, deve estar condizente com o nível de conhecimento deste aprendiz, pois, “a capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material” (LEFFA, 2007, p. 16). Não é apenas a escola, a comunidade ou mercado de trabalho que determina o que o aluno precisa aprender. Isto vai depender do que ele já sabe, de maneira que “o material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas” (LEFFA, 2007, p. 17). Destaco aqui a importância de fazer uma análise do conhecimento e necessidades prévias do aluno.

A fase de desenvolvimento requer a definição dos objetivos a partir da análise das necessidades, pois como afirma Leffa (2007, p. 17),

A definição clara dos objetivos dá uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material. Ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele. Ajuda a quem elabora o material porque permite ver se a aprendizagem está sendo eficiente, facilitando, assim, a avaliação.

Com isso, a definição dos objetivos poderá ser geral, para o planejamento de um curso ou específico, se tratando de uma aula ou atividade, por exemplo, (LEFFA, 2017). O autor usa verbos, como objetivos gerais: “saber, compreender, interpretar, aplicar, analisar, integrar,

julgar, aceitar, apreciar, criar, etc.” (p.18); e, para objetivos específicos, destacam-se os verbos: identificar, definir, nomear, relacionar, destacar, afirmar, distinguir, escrever, recitar, selecionar, combinar localizar, usar, responder, detectar, etc.” (p.18).

Quanto à aprendizagem, Leffa (2007, p. 18), cita “três componentes essenciais: (1) as condições de desempenho; (2) o comportamento que o aluno deve demonstrar (expresso por um verbo); (3) o critério de execução da tarefa”. Para o autor a ênfase está na aprendizagem e comportamento do aluno.

Feito a definição dos objetivos, torna-se “necessário selecionar os conteúdos pelos quais os objetivos serão alcançados” (LEFFA, 2007, p. 24). Para o autor, a escolha dos conteúdos e como serão trabalhados, “é determinada pela filosofia de aprendizagem a que se filia o professor (p. 24), e menciona seis grandes abordagens, tradicionais no ensino de línguas citadas por Krahnke (1987): estrutural; nocional/funcional; situacional; baseada em competências; baseada em tarefa; e baseada em conteúdo. Dependendo dos objetivos de aprendizagem se escolhe a abordagem mais adequada.

Para Leffa (2007), a produção de material didático deve estar centrada na tarefa. É quando o autor aponta a diferença entre o “produto” e a “tarefa”: “o produto é o artefato produzido (a folha de exercício, a fita de áudio, o programa de computador). A tarefa é a atividade que resulta do encontro desse artefato com o aluno (p. 39)”. E quanto às atividades, o autor destaca que,

As atividades propostas para o ensino de línguas têm sido tradicionalmente classificadas em quatro grandes áreas: (1) fala, (2) escuta, (3) leitura e (4) escrita. Os materiais podem ser preparados para cada uma dessas habilidades, em separado, ou de modo integrado, incluindo duas ou mais habilidades (LEFFA, 2007, p.28).

Na fase de implementação do material didático, três situações básicas são propostas: “(1) o material vai ser usado pelo próprio professor, (2) o material vai ser usado por outro professor, (3) o material vai ser usado diretamente pelo aluno sem a presença do professor” (LEFFA, 2007, p. 34). Cada situação requer o uso de estratégias diferenciada de implementação. No caso dessa pesquisa, o material didático será utilizado e os resultados registrados durante a realização das atividades/oficinas e, posteriormente, o material didático será avaliado e reformulado para uso de outros professores. Assim, destacamos as duas primeiras situações, citadas pelo autor.

Pensando na aplicação dessa pesquisa, a estratégia sugerida por Leffa (2007, p. 34- 35), para a primeira situação, assim se caracteriza:

A implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que, oralmente, explica aos alunos o que deve ser feito. Normalmente, o material pressupõe

essa intervenção oral, funcionando em “distribuição complementar” com o professor. Erros maiores e mal-entendidos que atrapalharam na implementação podem ser anotados e reformulados para uma próxima apresentação.

Já a segunda situação, citada pelo autor,

Há a necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos. [...], explicar o objetivo da atividade, o tipo de conhecimento que se está sendo construído, como a atividade deve ser conduzida junto com os alunos (LEFFA, 2007, p.35).

Quanto às avaliações de um material didático, segundo Leffa (2007), as avaliações podem ser informais, quando o professor tira suas conclusões, após a aplicação de um conjunto de atividades; avaliações mais formais feitas por especialistas, ou questionários e entrevistas com os alunos. Devido os questionários, entrevistas, e análise de protocolos serem criticados, por não serem confiáveis, os pesquisadores preferem a observação direta do aluno com o material.

No próximo capítulo será apresentada a metodologia para a realização desta pesquisa.

3 Metodologia da pesquisa

Nesta seção, serão abordadas as principais metodologias escolhidas para responder ao problema de pesquisa e chegar, de forma científica, aos objetivos; ou seja, agora entenderemos *como* a pesquisa é feita.

3.1 Justificando as opções metodológicas

Na área da educação, assim como nas demais áreas, é uma prática encontrar instituições escolares, universidades e profissionais da educação voltados à pesquisa em sala de aula. Esta forma de aproximar “teoria e prática”, “universidade e escola/professor”, na busca de compreender os problemas existentes, encontrar “possíveis” respostas às perguntas de inquietações e promover a intervenção positiva no processo ensino-aprendizagem do educando, ainda é uma constante, como afirma Bortoni-Ricardo (2008. p. 32-33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, segundo Telles (2002), há o distanciamento entre universidade e escola; são dois momentos que a universidade solicita espaço, primeiro para o estágio de seus estudantes de graduação, e segundo, para a realização de pesquisa ou prática pedagógica. É neste momento que as escolas sentem-se “cobaias”, como menciona o autor:

É quando encontramos as portas das escolas e das salas de aulas fechadas a cadeados, como se nos deparássemos com uma placa “Estagiários, Pesquisadores ou Educadores de Professores Não São Bem-Vindos”. Um problema e tanto para construirmos pontes entre a escola, a sala de aula e as universidades (TELLES, 2002, p. 93).

Entretanto, essa pesquisa é uma tentativa de refletir acerca da prática pedagógica da pesquisadora, bem como implementar e avaliar uma proposta de ensino de LI para alunos de terceira série do EF, em uma escola estadual, com o uso de um MDA planejado a partir de atividades interculturais. Este estudo é desenvolvido dentro de um programa de pós-graduação, em um curso de mestrado profissional ao ensino de línguas, com a produção de uma dissertação e de um produto pedagógico. A pretensão, enquanto pesquisadora, é, após a implementação do

MDA, fazer a avaliação e reformulação deste, com a finalidade que outros profissionais da área possam utilizar o mesmo material, já com as adaptações. E, ao mesmo tempo, dar retorno à escola e à professora que oportunizou a realização deste trabalho²⁵.

Para isso, proponho essa pesquisa aplicada, de caráter qualitativo, feita através do método da pesquisa-ação que, conforme Thiollent (2011) pressupõe a resolução de problemas ou transformação da realidade investigada. No caso deste estudo, trata-se de uma aplicação de oficinas de LI voltada para a interculturalidade, para crianças de terceira série do EF de uma escola estadual de Santa Rosa/RS/Brasil, ou seja, há um propósito de transformar a realidade desses alunos, uma vez que os mesmos não têm o ensino regular/formal de LI. Neste sentido, a intervenção consiste na aplicação e avaliação, e tem como questão norteadora: verificar os aspectos positivos e desafios na implementação dessa proposta pedagógica, de maneira que se considere o método da pesquisa-ação como sendo o mais viável para responder a pergunta da pesquisa, como define Thiollent (2011, p. 20), sobre o assunto:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse estudo tem a participação da professora regente da turma como observadora e contribuindo com relatos escritos, aspecto que serão caracterizados melhor no item 3.3.2.3.

3.2 Justificando o local da pesquisa

A intenção, enquanto pesquisadora é refletir e pesquisar acerca da prática docente e, neste estudo, o foco é voltado para o ensino de LI para crianças, através da aplicação de uma proposta pedagógica em escola pública. Considerando que neste ano – em particular – atuo como professora de LI apenas em cursos de idiomas optei por realizar esta pesquisa em uma escola pública estadual, que oferece o ensino formal, desde a educação infantil até o ensino médio. Sendo esta uma das maiores escolas da rede estadual da cidade de Santa Rosa, destaco também como aspecto relevante sua escolha, o fato da mesma também oferece o curso médio normal (magistério).

²⁵ Discurso sobre o retorno da pesquisa à escola no item 4.6 no capítulo da análise.

Desta maneira, a escola já possui um diálogo de abertura maior com a comunidade, uma vez que precisa de outras escolas para que seus alunos do curso normal realizem sua prática de estágio, o que facilita a realização desta pesquisa. Através desses argumentos, justifico a escolha pela referida escola, que a seguir faço a caracterização.

3.2.1 Contextualização da escola

A pesquisa é realizada em uma escola estadual, no município de Santa Rosa – RS. A escola atende 722 alunos, sendo do Ensino Médio e Ensino Médio Curso Normal²⁶, no turno da manhã, Educação Infantil e Ensino Fundamental, no turno da tarde, Curso Normal Aproveitamento de Estudos, Curso Médio e Curso Técnico em Publicidade, no turno da noite.

O corpo docente escolar é composto por 60 professores, dentre eles a diretora, três vice-diretores, quatro coordenadores pedagógicos e três orientadoras educacionais, com períodos de funcionamento manhã, tarde e noite. Tem a seguinte missão: “Espaço educativo onde se desenvolve uma prática pedagógica que busca a superação da fragmentação. Comprometido com a educação, a transformação, a construção do conhecimento e a sabedoria que oportuniza o educando/a à construção e socialização de saberes, ações reflexivas e críticas. Atende o/a educando/a como um todo comprometendo-se com a função social da escola que é ensinar e preparar os sujeitos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa” (Projeto Político da escola, 2016, p. 05). A escola também se compromete com a inclusão de alunos através da educação especial, como consta no regimento escolar, “desenvolver o processo de inclusão no sistema comum de ensino, respeitando a diversidade da sociedade contemporânea, propiciando atendimento educacional especializado no ensino-aprendizagem e adaptação social para os educandos com necessidades educacionais especiais” (2016, p. 9). A escola conta com duas salas de recursos com atendimento educacional especializado, composto de três profissionais.

Conforme o Regimento da escola, o Objetivo do Ensino Fundamental é – “Formar cidadãos desenvolvendo a capacidade de aprender tendo como princípios o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores que fundamentam a sociedade. Desenvolver a capacidade de aprendizagem tendo em vista a construção de conhecimentos e a formação de atitudes e valores” (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p. 8).

²⁶ Nesta instituição escolar o curso de Magistério é nomeado de Ensino Médio Curso Normal.

Através do projeto, conhecido como PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), a escola tem parceria com o Instituto Federal da cidade de Santa Rosa, com a realização de oficinas de Matemática. Sendo assim, os/as alunos/as do curso normal participam de oficinas e cursos de formação em parceria com o curso de Pedagogia da Faculdade de Três de Maio – Setrem, e com a Universidade Regional Noroeste do RS – Unijuí (Santa Rosa).

Quanto à estrutura física disponível, a escola conta com 22 salas de aula (com quadros brancos), secretaria, biblioteca, cozinha, sala de professores, 02 laboratórios de informática (com 12 computadores cada um), 01 laboratório de ciências, 01 sala de artes, 01 salão, 02 salas de recursos multifuncionais (para alunos com necessidades especiais: auditiva, visual e mental) e 02 quadras esportivas (não cobertas). Como recursos portáteis, a escola possui 05 equipamentos para a projeção, um para cada área do conhecimento (currículo, ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e técnico em publicidade). A escola possui conexão com a Internet e os alunos têm acesso à rede. O provedor de Internet é pago com recursos próprios da escola, e também pela associação do Círculo de Pais e Mestres (CPM) da escola.

3.2.2 A turma

Em um primeiro momento, a ideia era aplicar a pesquisa em uma turma de quarta série devido ao fato do projeto-piloto ter sido realizado naquela série em escola particular (onde trabalhava no período/2016). Sendo duas, as turmas de quarta-séries no EF I na Instituição, e, a realização de oficinas de LI teria que ser para as duas turmas. Então, devido ao tempo hábil para a pesquisa, optei – em conjunto com a orientadora – em escolher a turma da terceira série.

No início da aplicação desta pesquisa (oficinas), no dia 07 de Junho de 2017, o número de alunos matriculados na terceira série eram 19, sendo 13 meninos e 06 meninas. Durante o processo de aplicação, este número modificou. Após o recesso escolar (férias de inverno), dois alunos (irmãos gêmeos) não retornaram; no quarto encontro um aluno novo iniciou a frequentar a turma e, no oitavo encontro, uma aluna nova na turma (foram feitos 09 encontros no total).

Antes de iniciar as oficinas de LI, no mês de abril, realizei um primeiro contato com a professora titular da turma e também com os alunos. Eles foram informados que participariam de uma pesquisa referente ao curso de mestrado em Línguas, e que estariam tendo algumas aulas de LI. Naquele momento, a professora descreveu um pouco a turma, quanto ao nível de aprendizado e esclareceu que muitos alunos ainda não estavam totalmente alfabetizados, de forma que, na opinião dela, seria melhor iniciar as aulas de LI no meio do ano, sendo o que aconteceu.

Quanto ao nível socioeconômico da turma, a grande maioria são oriundos de classe média-baixa e, dois deles são moradores do Patronato de Santa Rosa²⁷, espaço que se configura como uma entidade de assistência social²⁸, recebendo crianças pertencentes a famílias carentes e ficam no lugar até que possam retornar à família em segurança, sejam acolhidos até completarem 18 anos. A idade dos alunos participantes desta pesquisa varia de 8 a 11 anos.

Para conhecer a turma, quanto ao nível de conhecimento em LI, realizei uma conversa informal, e não utilizei questionário escrito. Desta maneira, percebi que a maioria dos alunos nunca haviam tido contato formal com o idioma; um aluno (menino) estudava inglês em curso de idiomas, há três anos; quatro alunos mencionaram que tiveram algum contato através do projeto “Mais Educação”²⁹ e um aluno comentou que usava um aplicativo para aprender inglês.

3.2.3 As aulas/oficinas

As oficinas foram planejadas para serem aplicadas nos meses de junho e julho de 2017, contudo, devido ao recesso escolar e o tempo a mais necessário para desenvolver todas as atividades, algumas aulas aconteceram no mês de agosto.

A aplicação do MDA é realizada em nove encontros de duas aulas semanais, em um total de 18 aulas, iniciando em 07 de junho e concluída no dia 16 de agosto de 2017. O início das aulas era sempre depois do recreio, das 16h até 17h40 minutos. Conversando com a professora da turma sobre o tempo que precisava para inserir os alunos no ambiente da aula de LI, pelo fato de estarem retornando do recreio, propus que o trabalho fosse realizado no primeiro e segundo período, ou seja, das 13h30 até 15h. Foi obtido melhor rendimento porque os alunos estavam mais calmos e concentrados, sendo refletido na discussão dos resultados.

As aulas eram realizadas nas quartas-feiras, por disponibilidade de tempo, desta pesquisadora, para a aplicação do estudo. Após a conclusão do trabalho de aplicação do MDA, retornei à escola mais dois momentos, um para fazer gravações de vídeos com os alunos para publicação de uma página do *Facebook* e outro para aplicação de questionários.

3.3 Procedimentos adotados para geração de dados

²⁷ Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/535661/Patronato-Agricola-de-Santa-Rosa-abriga-17-meninos>

²⁸ Disponível em: <https://tabeladoinss.com/saude/patronato-agricola-santa-rosa-sao-francisco-santa-rosa-rs-55-35123647-rede-privada-de-entidades-de-assistencia-social/>

²⁹ Disponível em: <<http://www.noroestenoticias.com.br/publicacao-1516>
Programa_Mais_Educacao_em_Santa_Rosa_fire.> Acesso em 29 de dez. 1917.

Para essa pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos que geraram a coleta de dados:

- Aplicação de atividade diagnóstica acerca do conhecimento das crianças em LI;
- Gravação de aulas em áudio para posterior transcrição e análise de alguns momentos pertinentes;
- Vídeos-relato gravado pela professora/pesquisadora após cada encontro;
- Os relatos escritos feitos pela professora titular da turma, mediante observação de cada encontro;
- O MDA dos alunos impresso utilizado a cada encontro e recolhido ao término dele;
- Aplicação de rubricas³⁰ para a autoavaliação dos alunos e a avaliação pela pesquisadora sobre o engajamento das crianças com as oficinas;
- Aplicação de questionário para os alunos e outro para professora da turma após a conclusão de todas as aulas.

3.3.1 Registro das atividades desenvolvidas

O quadro 1 mostra o cronograma de realização da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados.

Quadro 1 – Cronograma da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

FASES DA PESQUISA	CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO	NÚMERO DE AULAS	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
Atividade diagnóstica	07/06/2017	02 períodos (50 min cada)	Gravação em áudio Vídeo-relato Relato escrito/ professora da turma Atividade diagnóstica impressa

³⁰ Rubricas – o uso de rubricas possibilita que o professor desenvolva e sistematize critérios e indicadores de avaliação, buscando assim reduzir a subjetividade do processo. São ferramentas que servem para auxiliar o professor a construir critérios avaliativos mais transparentes e coerentes em relação a objetivos de aprendizagem determinados (MATTAR, J. 2012). Disponível em <<http://joamattar.com/blog/2012/01/24/rubricas-no-processo-de-avaliacao/>>, acesso em: 24 jan. 2018.

Aplicação do MDA	14/06/2017	02 períodos (50 min cada)	Gravação em áudio Vídeo-relato Relato escrito/ professora da turma Fotocópias do MDA dos alunos Autoavaliação dos alunos
	21/06/2017	02 períodos (50 min cada)	Gravação em áudio Vídeo-relato Relato escrito/ professora da turma Fotocópias do MDA dos alunos Autoavaliação dos Alunos
	28/06/2017	02 períodos (50 min cada)	Gravação em áudio Vídeo-relato Relato escrito/ professora da turma Fotocópias do MDA dos alunos Autoavaliação dos alunos
	29/06//2017	02 períodos (45 min cada)	Gravação em áudio Vídeo-relato Relato escrito/ professora da turma Fotocópias do MDA dos alunos Autoavaliação dos alunos
	05/07/2017	02 períodos (45 min cada)	Gravação em áudio Vídeo-relato Relato escrito/ professora da turma Fotocópias do MDA dos alunos Autoavaliação dos alunos
	02/08/2017	02 períodos (45 min cada)	Gravação em áudio Vídeo-relato Relato escrito/ professora da turma Fotocópias do MDA dos alunos Autoavaliação dos alunos
			Gravação em áudio e vídeo

	09/08/2017	02 períodos (45 min cada)	Vídeo-relato da pesquisadora Relato escrito/ professora da turma Autoavaliação dos alunos
	16/08/2017	02 períodos (45 min cada)	Gravação em áudio Vídeo-relato Relato escrito/ professora da turma Autoavaliação dos alunos
Gravação de vídeos para a página no <i>Facebook</i>	30/08/2017	02 períodos (45 min cada)	Vídeos dos alunos na página do <i>facebook</i>
Gravação de vídeos para a página no <i>Facebook</i>	06/09/2017	01 período (45 min)	Vídeos dos alunos na página do <i>facebook</i>
Aplicação questionário após a conclusão MDA Desenhos ilustrativos das oficinas	08/11/2017	01 período (50 min)	Questionários impressos - alunos e professora da turma

Fonte: a autora

3.3.2 Aula diagnóstica - dinâmica para conhecer os alunos e atividade diagnóstica

Optei por não aplicar um questionário de diagnóstico inicial, por ser um grupo de crianças, sendo esse o primeiro contato formal com a LI, acontecendo através de oficinas. A intenção foi conhecer a turma e verificar acerca do seu conhecimento em LI, e agregado a isso, propor uma atividade inicial que pudesse “cativar” os alunos e mostrar o quanto eles estavam/estão rodeados do idioma que viriam a aprender. A dinâmica utilizada para que os alunos pudessem se apresentar, bem como a atividade diagnóstica estão disponíveis no Produto Pedagógico e como apêndice dessa dissertação, possuindo uma explicação mais detalhada no capítulo 4.

3.3.2.1 Gravações em áudio e vídeo

Todas as aulas de LI foram gravadas em áudio, porém apenas um encontro foi registrado em vídeo. Para as gravações em áudio utilizei o celular que ficava em cima da mesa do professor, ligado no início da aula e desligado na conclusão da mesma. Quanto à aula que foi utilizada a gravação em vídeo, foi realizada com vídeo de duas câmeras digitais, uma da professora-pesquisadora e outra da professora da turma. Sendo esta aula uma palestra, com uma pessoa imigrante nessa cidade, optei por utilizar mais instrumentos de registro para facilitar a análise dos dados gerados nesta atividade.

A professora da turma auxiliou no registro, fotografando as crianças. Mesmo que dois alunos não tivessem trazido o termo de autorização assinado pelos pais, foi orientação da direção da escola, que todos participassem das oficinas de LI. Dessa forma, só não foram fotografados, embora suas vozes estivessem sendo gravadas. O fato positivo é que, no meio da aplicação da pesquisa, os pais encaminharam o termo solicitado.

Desde o início da pesquisa, a turma tinha conhecimento que as aulas estavam sendo gravadas, fato que não interferiu no comportamento e participação dos mesmos, pela percepção da professora pesquisadora.

3.3.2.2 Vídeos-relatos

Os vídeos-relatos foram feitos da câmera de um computador, ao final de cada aula aplicada, com o propósito de avaliar as atividades realizadas, bem como apontar os aspectos positivos e negativos existentes. Através deste instrumento, busquei confrontar e resgatar os objetivos da aula com os resultados alcançados. Todos os links para acesso aos vídeos-relatos estão disponíveis no apêndice G.

3.3.2.3 Relatos escritos da professora regente da turma

Considerando que os participantes deste estudo são alunos/crianças de terceira série do EF 1, a aplicação deste acontece no meio do primeiro semestre letivo e a pesquisadora não conhece os sujeitos da pesquisa; através disso, a professora titular foi convidada a observar as aulas e contribuir na pesquisa; e também foi solicitação da direção e coordenação da escola, que a professora regente estivesse presente durante a aplicação da pesquisa.

A princípio – por sugestão da orientação – foi solicitada à professora a gravação dos vídeos-diários, relatando as aulas de LI. A professora não aceitou, pois alegou não “gostar de gravar vídeos”, mas, por outro lado, ela se prontificou a fazer um relato escrito de cada aula. Portanto, neste estudo há um relato escrito da professora regente referente a cada encontro realizado, com apontamentos positivos e negativos das atividades propostas, bem como acerca do envolvimento e participação dos alunos. Na observação da professora, que tem também como prática receber estagiárias em classe, avalia através de suas observações se os objetivos estão de acordo com as atividades propostas e com a turma.

3.3.2.4 Cópia do MDA dos alunos

O MDA dos alunos é entregue a eles em cada aula aplicada e recolhido ao final dela. As gravações de áudio e vídeo, bem como o MDA dos alunos e suas autoavaliações, serão utilizadas para verificar o engajamento dos alunos e ao mesmo tempo, posteriormente, a análise dos dados gerados, confrontando-os com os objetivos desta pesquisa.

3.3.2.5 As rubricas/autoavaliações

Este instrumento é criado para que o aluno marque a opção/resposta adequada a sua autoavaliação. Foi preenchido pelos envolvidos, contido no próprio MDA do aluno, após cada encontro desenvolvido. O estudante deve avaliar seu desempenho, observando os seguintes aspectos: participação, atividades escritas, atividades de áudio e engajamento na aula; considerando três opções: Sim, Não e Parcialmente. As rubricas estão disponíveis no produto pedagógico e também no apêndice E.

3.3.2.6 A produção de vídeos - página no *Facebook*

Esta pesquisa é uma proposta pedagógica para desenvolver oficinas em LI a partir de uma perspectiva intercultural. Sendo assim, é planejado e aplicado um conjunto de aulas, com o uso de um MDA, composto de atividades orais e escritas com o propósito de promover a reflexão intercultural, a compreensão acerca da diversidade e, ao mesmo tempo, o fortalecimento de sua identidade. Daí a proposta de produzir conteúdo durante a aplicação do MDA para uma página no *Facebook*, com o seguinte nome: “Santa Rosa para o mundo” (Santa Rosa to the world).

Considerando a dificuldade de acesso ao laboratório de informática da escola, poucos computadores funcionando, e, o número de aulas para esta pesquisa, optei por criar uma página no *Facebook*, após a aplicação da pesquisa. Esta atividade teve como responsável apenas à professora/pesquisadora.

3.3.2.7 Questionário de avaliação das oficinas - alunos

Este questionário é respondido pelos alunos e composto de 07 questões com respostas múltiplas. Seu intuito é verificar a opinião dos alunos acerca das oficinas de LI e qual/quais atividade/atividades eles se identificaram. Está disponível no apêndice C e será explicado no capítulo 4.

3.3.2.8 Questionário de avaliação das oficinas - professora regente

Este questionário é respondido pela professora titular da turma e composto por 06 questões de múltipla escolha (tendo que justificar/comentar); e 02 questões abertas. O objetivo deste instrumento é compreender mais sobre a percepção da professora acerca da aplicação das oficinas em LI, da participação dos alunos e de sua própria participação, enquanto observadora e relatora de cada aula desenvolvida. Está disponível no apêndice D, e será explicado no capítulo 4.

3.3.2.9 Desenhos ilustrativos dos alunos

No momento da aplicação do questionário de avaliação das oficinas pelos alunos, solicitei que os mesmos representassem, através de um desenho, o que significou as aulas de LI. Considerando o fato de que algumas crianças tinham preferência de expressar sua opinião através do desenho para propor tal atividade. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de desenhar e escrever sobre a intervenção pedagógica, na qual eles foram os sujeitos participantes.

3.4 Cuidados Éticos

A primeira etapa da pesquisa foi o encaminhamento dos termos para a realização deste estudo. À direção da escola foi entregue um termo, solicitando a autorização para entrar em sala de aula, que só foi concedido depois de consultado a CRE 17 – Secretaria de Educação de Santa

Rosa, e verificado que a universidade responsável pelo programa de pós-graduação, na qual esta pesquisa se insere (UNIPAMPA), está conveniada.

Na sequência, aos pais ou responsáveis dos participantes deste estudo, por serem menores de idade, foi-lhes enviado um Termo de Autorização de Uso de Voz e Imagem das crianças. Em ambos os documentos constava o período para a realização da pesquisa. Os dois termos de consentimento são apresentados nos apêndices A e B.

3.5 O Produto Pedagógico

Em um mestrado acadêmico, apenas a dissertação é requisito obrigatório para a conclusão do curso; já, no Mestrado Profissional, são necessários o Produto Pedagógico e a dissertação. Neste sentido, o curso de Mestrado Profissional ao Ensino de Línguas, oferecido pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé, traz no seu regimento, no capítulo V, quanto à organização didática³¹, o seguinte item:

Art. 61º A Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas que deve resultar de um trabalho de pesquisa profissional, aplicada, descrevendo o desenvolvimento e avaliação de um produto educacional na área de Ensino de Línguas, o qual deverá acompanhar a dissertação de forma independente.

Dessa forma, como aluna deste curso de mestrado, planejei um material didático autoral em LI, com atividades interculturais, para aplicação em uma das séries iniciais do EF. Posterior à aplicação desta proposta pedagógica e análise dos dados gerados, e resultados alcançados, este MDA será reformulado, com sugestões para novas aplicações, e socializado com outros profissionais da área. Subsequente, será detalhado sobre o MDA.

3.5.1 O Material Didático Autoral

Scheyerl (2012) retrata a história dos materiais didáticos a partir de três posturas ideológicas, que na visão da autora reflete três concepções diferentes de língua e perpassam as principais abordagens e métodos de ensino de LE. Na primeira, a autora sugere como ‘mito do colonizador’, onde os livros didáticos têm o papel de ilustrar o “mundo ideal das culturas alvo,

³¹ Regimento do Programa de Mestrado profissional ao Ensino de Línguas. Disponível em <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/profelinguas/files/2017/08/regimento-mestrado-ensino-de-linguas.pdf>> Acesso em: 04 de Fev. de 2018.

o chamado mundo WASP³², um mundo branco, anglo-saxônico, protestante, com padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa” (SCHEYERL, 2012, p. 41), com o objetivo de apropriação de uma nova identidade por parte dos educandos; a segunda, citando Mota 2010), a autora menciona como “a metodologia de ensino, baseada no treinamento de rejeição da própria identidade e na ideia de se criar no aprendiz o desejo de ser o outro está ancorada numa “Pedagogia da Assimilação” (SCHEYERL, 2012, p. 41), ou seja, os aspectos culturais envolvidos nos materiais são puramente anglo-saxônicos. Quanto a esta concepção, a autora afirma que “professores, porta-vozes dessa pedagogia, seriam, desse, veículos de manipulação ideológica das culturas estrangeiras, desconhecendo a possibilidade modo de um trabalho de enriquecimento cultural” (SCHEYERL, 2012, p. 42); e como terceira vertente ideológica, a mesma autora denomina de “mito do consumismo”, amparado por uma “Pedagogia Bancária”, e, citando Freire (1977), “uma prática que seria instrumento de opressão, aquela em que o educador é o sujeito do processo de aprendizagem, enquanto os educandos são meros depositários de conhecimentos a serem assimilados sem reflexão” (SCHEYERL, 2012, p. 43).

Neste sentido é que, Kellner (1995 apud SCHEYERL, 2012, p. 48), acrescenta:

Professores e alunos devem procurar desconstruir as ideologias que essas editoras disseminam, reconhecendo não só como as narrativas, imagens e slogans da mídia globalizada, nos diferentes recursos instrucionais, tentam legitimar estilos de vida que jamais serão nossos, mas também como a presença dessas falsas experiências têm perversamente substituído às escolas, famílias e instituições religiosas como definidoras de comportamento, identidade e muito mais.

Para isso, Sheyerl (2012, p. 48) diz que é “bem-vinda a utilização de materiais autênticos variados, nativos, nativizados, não nativos, gravados ou escritos, que oportunizem a função sociointeracionista e simbólica da língua”. E adiciona que, considerados “materiais de dentro”, esses recursos didáticos devem,

Trazer consigo a possibilidade de levar o mundo até a sala de aula, problematizando questões culturais, apresentando um cenário multicultural e integrando as diversas culturas onde as diferenças entre os indivíduos são valorizadas e variedades de vozes e discursos substituam a visão etnocêntrica dos livros didáticos de línguas estrangeiras (LE) (SCHEYERL, 2012, p. 48).

A partir dessa reflexão de Scheyerl (2012), no livro “Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na contemporaneidade: contestações e proposições” busco também embasamento

³² White, ‘branco’, Anglo Saxon, ‘anglo-saxão’ e Protestant, ‘protestante’.

para um MDA, com atividades interculturais a serem aplicadas para crianças das séries iniciais do EF I. Sendo estas atividades uma representação do variado cotidiano que permeia o mundo desses aprendizes, acredito ser uma forma de os participantes pensarem e refletirem sobre as questões trazidas para a aula de LI.

Os PCNs trazem quanto ao desenvolvimento da temática: Pluralidade Cultural, um dos temas transversais propostos a ser trabalhado, e neste caso como deveria ser abordado no segundo ciclo do EF I (terceira e quarta-série).

Nesse ciclo, expandir horizontes de percepção é possível e desejável. Aproveitar todas as informações que possam ser obtidas acerca de culturas e países, explorando-as em diferentes áreas, será uma forma de sintonizar a criança com o tempo em que vive, colaborando para que estabeleça vínculos entre o espaço da escola e o mundo (BRASIL, 1997, p.66).

Cito os PCNs, por ser, também, um dos documentos que norteiam a educação, e que como mencionado na introdução e no referencial teórico, na ausência de documentos definidos para regularizar o ensino de LA para as séries iniciais, é pertinente considerar os documentos já existentes para situar o processo educacional.

Na busca de um processo de ensino-aprendizagem significativo, a produção de um MDA pode contribuir, conforme afirma Leffa (2007, p.11), “pela mediação do material produzido, a interação entre o professor e o aluno fique mais intensa e produza melhores resultados em termos de aprendizagem”. Esta é – também – a intenção dessa pesquisa, ou seja, obter resultados positivos na aplicação de aulas/oficinas de LI com o uso de MDA, que propicie a aprendizagem dos envolvidos.

Partindo desse pressuposto, a intenção da criação do MDA da presente pesquisa é elaborar atividades interculturais e contextualizadas ao cotidiano dos aprendizes, respeitando sua faixa etária e o pouco ou nenhum conhecimento em LI. Dessa forma, as etapas dessa intervenção têm a seguinte sequência:

- ✓ Encaminhamento do Termo de Consentimento para a pesquisa (para a direção da escola e pais de alunos);
- ✓ Elaboração das atividades interculturais pelo professor/ pesquisador;
- ✓ Aplicação das atividades em sala de aula, com registro diário em áudio vídeo-relato;
- ✓ Aplicação de rubrica avaliativa sobre o MDA;
- ✓ Observação e participação da professora regente da turma, com relatos diários escritos;
- ✓ Produção de vídeos para a página no *facebook*;

- ✓ Aplicação de questionários para os alunos e professora ao término da aplicação do MDA;
- ✓ Análise dos dados;
- ✓ Avaliação e reformulação do produto didático/MDA.

Em termos de organização, inicialmente o MDA é planejado por aulas, por exemplo, aula 1 e 2, 3 e 4, com duas aulas conjugadas por encontro. Não sendo possível desenvolver as temáticas e atividades planejadas no mesmo encontro, a partir do quinto encontro, o MDA passa a ser planejado em unidades e lições, suposto a reformulações para a versão final, após a sua análise.

O Quadro 02 descreve como o MDA foi elaborado, com o objetivo de cada unidade/aula/lição, os recursos necessários para a aplicação, os temas das aulas e os instrumentos de geração de dados para análise.

Quadro 2 – Organização do MDA

Aula/ Unidade/Lição	Recursos utilizados	Objetivo da aula/ unidade/ lição	Tema para a aula/ unidade/ lição	Geração de Dados
Encontro 1 Class 1/ 2 Introductory class Diagnostic activity	MDA escrito; Data show (vídeo).	Identificar e praticar algumas ações em inglês; Apresentar-se e apresentar um colega; Conferir o que o aluno sabe em LI; Identificar e praticar vocabulário do cotidiano em LI.	Apresentação pessoal	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de autoavaliação; Relato escrito da professora regente.
Encontro 2 Class 3/4 English language in my routine	MDA escrito; Sala de vídeo.	Identificar e reconhecer algumas mensagens de embalagens em LI; Praticar vocabulário sobre alimentos e	Embalagens escritas em LI	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de autoavaliação; Relato escrito da professora regente.

		bebidas do cotidiano;		
Encontro 3 Class 5/6 English language in my routine	MDA escrito; Cartazes.	Praticar vocabulário sobre alimentos e bebidas utilizados no cotidiano.	Embalagens do cotidiano com mensagens em LI	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de autoavaliação; Relato escrito da professora regente.
Encontro 4 Class 7/8 Breakfast Habits	MDA escrito; Data show (vídeo)	Identificar e relacionar vocabulário; Discutir e responder questões sobre o café da manhã.	Café da manhã em países diferentes	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de autoavaliação; Relato escrito da professora regente.
Encontro 5 Class 9/10 Unit 3/ Lesson 1 A country: Brazil A state: RS A city: Santa Rosa	MDA escrito; Mapa (físico); Laboratório de informática.	Identificar e localizar seu lugar no mapa; Pesquisar online cidades com o mesmo nome que a cidade do aluno.	Cidades com o mesmo nome de Santa Rosa / RS	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de autoavaliação; Relato escrito da professora regente.
Encontro 6 Class 11/12 Unit 3 / Lesson 2 Locate yourself	MDA escrito; Bússola/celular.	Aprender os pontos cardeais em LI; Localizar-se ao ar livre.	Pontos Cardeais	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de autoavaliação; Relato escrito da professora regente.
Encontro 7 Class 13/14 Unit 4 / Lesson 1 People from other countries	MDA escrito; Sala de vídeo / vídeo.	Diferenciar alguns aspectos sobre seu lugar de outros; Aprender sobre algumas diferenças culturais.	Diversidade Cultural	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de autoavaliação; Relato escrito da professora regente.
Encontro 8 Class 15/16 Talking to a foreign person	MDA escrito; Sala de Vídeo/ vídeo.	Distinguir e relacionar aspectos culturais.	Palestra com uma pessoa estrangeira	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de autoavaliação; Relato escrito da professora regente.

Encontro 9 Class 17/18 Unit 5 / Lesson 1 Sightseeing in Santa Rosa, Brazil	MDA escrito; Data show.	Reconhecer, identificar e sugerir atrações turísticas de sua cidade; Aprender vocabulário para expressar sua opinião.	Pontos Turísticos de Santa Rosa/RS	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de autoavaliação; Relato escrito da professora regente.
---	----------------------------	--	------------------------------------	--

Fonte: a autora

Como citado no item 3.3.1 deste capítulo – o quadro 01 mostra o cronograma e instrumento de coleta de dados para essa pesquisa, após a aplicação do MDA, quando por mais três momentos compareço à escola: dois para gravação de vídeos que seria postado na página no *facebook* e, outro, para a aplicação de questionários avaliativos sobre o estudo aos alunos e à professora regente.

3.6 Procedimentos adotados para a análise dos dados

Para a análise e discussão dos dados, são considerados todos os instrumentos gerados nessa pesquisa: atividade diagnóstica; áudios das aulas, autoavaliações dos alunos, fotocópia do MDA utilizado pelos alunos, vídeo-relatos da pesquisadora, relatos escritos da professora regente, questionários respondidos pelos alunos e professora da turma após a aplicação do MDA.

Dois aspectos principais que são observados na discussão dos dados:

- 1) o engajamento dos participantes;
- 2) a avaliação do MDA, revendo os itens que faltam ou precisam ser melhorados, aperfeiçoando as atividades propostas, com as reformulações apropriadas.

Quanto aos participantes do estudo, são considerados os dados gerados por toda turma, com a intenção de que se escolher apenas um número específico para a análise, dados importantes para a pesquisa podem ser excluídos. Para os nomes dos alunos são usados pseudônimos.

Da mesma forma, quanto às unidades/aulas aplicadas durante esta intervenção, consideradas pertinentes para fazer a discussão das atividades propostas.

A seguir, o capítulo 04 traz a análise e discussão dos dados, analisados quanto à implementação da intervenção pedagógica, iniciando pela atividade diagnóstica e a seguir avaliando cada aula/oficina, aplicada com o uso do MDA.

4 Análise e discussão dos dados

Neste capítulo serão analisados e discutidos os dados gerados para essa pesquisa, a implementação das oficinas de LI, como LA para alunos da terceira série do EF I, em uma escola pública de Santa Rosa, a partir de uma proposta voltada para a interculturalidade. Participaram deste estudo 20 alunos, considerando algumas transferências de alunos de saída e de entrada na turma, durante a realização do trabalho. Sendo assim, apresento aqui a descrição e análise de algumas atividades ou trechos pertinentes a elas, relacionando-os aos objetivos deste estudo e, para tanto, utilizo aulas aplicadas com o MDA, desde a observação diagnóstica, no dia 07/06/17, até a última aula de aplicação, no dia 16/08/17.

Os objetivos específicos a serem considerados na seguinte análise da aplicação das aulas/oficinas com o uso do MDA são:

- ✓ Analisar, aula a aula, a percepção da professora de LI a respeito de suas próprias aulas durante o desenvolvimento das atividades implementadas ao longo das oficinas;
- ✓ Avaliar o engajamento discente durante a aplicação das oficinas;
- ✓ Verificar a adequação do MDA após a sua implementação, reformulando-o para fins de socialização.

4.1 Aula diagnóstica - dinâmica para conhecer os alunos e atividade diagnóstica

Conforme mencionado no item 3.3.2, não foi realizado a aplicação de um questionário diagnóstico para os alunos participantes, mas uma conversa com os alunos, no segundo encontro, acerca do quanto cada um tinha ou não estudado LI. Em conversa com a professora regente, a mesma teria dito que para a maioria deles, as oficinas propostas pela pesquisa seria o primeiro contato formal com a LI.

Desta forma, como objetivo inicial, eu conheci meus futuros alunos e, ao mesmo tempo, mostrei a eles o quanto a LI fazia parte de suas vidas. Então, optei por realizar primeiro uma dinâmica, para conhecê-los, e depois, ao invés de aplicar um questionário, desenvolvi uma atividade diagnóstica, uma atividade mais prazerosa, tratando-se de aprendizes/crianças, tendo seu primeiro contato formal com a LI de uma forma agradável, com engajamento.

Nomeio este primeiro encontro de "aula diagnóstica", pois vários alunos se manifestaram, dizendo o que já sabiam ou que não sabiam nada. Contudo, até então, como eu não os conhecia, foi difícil diagnosticar o nível de conhecimento prévio. Fato importante, como considera Leffa (2007), quando, ao produzir um material didático, se devem considerar as necessidades e o

conhecimento prévio do aluno, para que este material seja capaz de ativar o que o aprendiz já sabe e o auxilie a alcançar o que ainda não sabe.

No entanto, nessa mesma aula diagnóstica percebi os diferentes níveis de conhecimento em LI e a participação na aula, o que auxiliou no planejamento do MDA para as demais oficinas. Assim, ao iniciar a primeira aula eu me apresentei em inglês e, em seguida, fiz a tradução para o português, com interferência de um aluno, expressando-se em LI, como descrito no seguinte excerto abaixo:

Excerto 1: “Introdução do primeiro encontro, aula 1”, (07/06/2017 – 00: 00 – 00:09)

Teacher: *I'm going to introduce myself. Yes. My name is Rosinêz. I am teacher Rosinêz. But you can call me Rosi.*

Aluno: *What?*

Após esta fala, feita a tradução da apresentação, o aluno que falou “What?”, interrompe e, ele mesmo diz que “What” é “o que”; para o qual foi confirmado. Através desse primeiro acontecido, percebi que, teria, na sala, alunos com noção de vocabulário em LI, e quase todos, neste primeiro encontro, queriam de alguma forma, mostrar o que já sabiam do idioma, pois estavam bem ansiosos à espera do início das oficinas. Assim como se confirma no excerto do relato escrito pela professora regente com relação ao primeiro encontro:

Excerto 2: “Relato escrito 1, primeiro encontro” - (07/06/2017)

Professora Regente: *“A expectativa com relação às primeiras aulas era grande, a agitação e ansiedade também, mas mesmo assim a professora conseguiu envolver todos e encorajá-los a participarem e aprofundarem o conhecimento”.*

A cada aula/ oficina aplicada, a reação dos participantes sempre foi sendo diferente, bem como seu nível de engajamento. No primeiro encontro, sendo o iniciado o contato pedagógico com a pesquisadora, ao considerar a fala da professora acima, acredito que obtive boa participação.

Na sequência, expliquei à turma o objetivo das oficinas em LI, que se tratava de uma pesquisa de mestrado e que eles estariam fazendo parte disso. Naquele instante, esclareci que seria um conjunto de oficinas com 06 encontros, ou seja, 12 aulas; contudo, conforme percebi, foi necessário mais tempo para o desenvolvimento da proposta pedagógica, fato que será explicado melhor ao longo deste capítulo.

Dessa forma, para conhecer melhor os alunos, propus uma dinâmica de dramatização de ações para encontrar seu par, que para a turma, defini como um “game”, com o objetivo de fazermos a apresentação pessoal de cada um. Para introduzir um “conteúdo” novo para as crianças da terceira série, obter sua participação para atividades posteriores onde fosse mais utilizado a prática de diálogos, eu considerei ser necessário aplicar uma atividade que fosse interativa e dinâmica.

Nesse sentido, Vygostky³³ (1978, p. 90) advoga que “a aprendizagem desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança está interagindo com pessoas, em seu ambiente e em cooperação com seus pares”. Segue uma foto da dinâmica.

Figura 1 – Alunos fazendo a dinâmica para se apresentar em LI



Fonte: A autora

A partir dessa dinâmica, entreguei o MDA para os alunos (uma cópia para cada aluno), e solicitei a eles que escrevessem seu nome e que eu recolheria o material no final de cada aula, pois precisaria comprovação para o meu trabalho. Neste momento, junto com os alunos identificamos a capa do material, sendo o mapa do RS com a localização de nossa cidade, Santa Rosa. Então, expliquei aos alunos, que uma das intenções das oficinas e do MDA, era realizar atividades para a publicação em uma página, no *Facebook*, com o título: “Santa Rosa para o mundo” (Santa Rosa to the world). Entretanto, como mencionado no item 3.3.2.6, a produção da página no *Facebook* foi feita apenas pela professora/pesquisadora na conclusão da aplicação do MDA.

³³ A tradução do trecho é de minha responsabilidade.

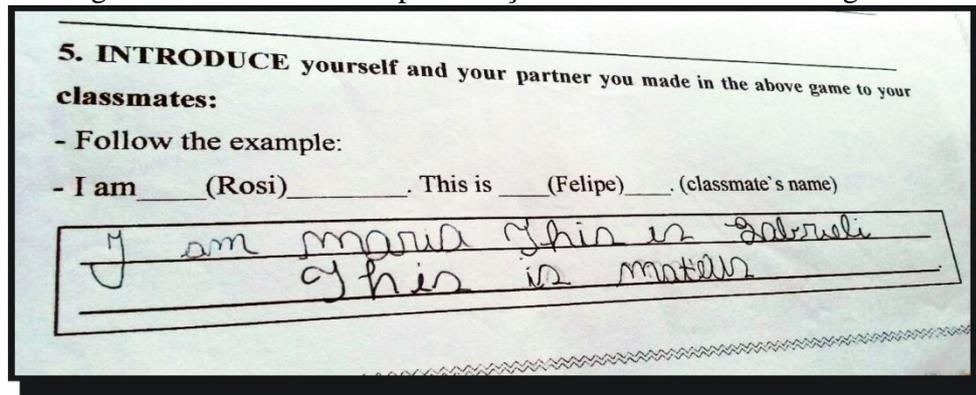
Quanto à questão de produzir conteúdo para uma página no *Facebook*, objetivando que, pessoas, até de outros países, possam conhecer mais sobre a cidade dos alunos “Santa Rosa/RS”, e também divulgar as atividades dos alunos, faço uma reflexão a partir das seguintes premissas:

- As oficinas de LI eram o primeiro contato formal para a maioria dos participantes.
- Foi um desafio propor atividades interculturais para aprendizes/crianças no seu primeiro contato com a LI.
- Foi também desafiador para a professora/pesquisadora criar seu primeiro MDA em LI.
- É importante considerar o fator tempo disponível para as aulas e produção da página, considerando a turma ser “aprendizes/ crianças”.
- Faltou laboratório de informática com bom funcionamento.

Diante disso, acredito que a produção da página, no *Facebook*, ao longo das oficinas, junto com os alunos, é um desafio. Este não é um objetivo específico dessa pesquisa, porém, considerando o que foi possível desenvolver e alcançar, em termos de aprendizado, em LI, é possível sim a produção dessa página, com observações mais criteriosas quanto ao período e quem será responsável pela sua produção. Mais adiante, detalho mais sobre os resultados do conteúdo produzido para esta página.

Com o MDA entregue aos alunos, falei dos objetivos do primeiro encontro e expliquei a atividade escrita, para que os alunos pudessem se apresentar e apresentar seu colega em LI, cujo par foi feito através do “game”. Segundo Leffa (2007, p. 17), “a definição clara dos objetivos dá uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o material”. Dessa forma, com o auxílio da professora de LI e o uso do quadro, todos foram capazes de completar a atividade e, na sequência, realizar a etapa oral dessa atividade. Muitos alunos apresentaram-se e apresentaram o colega com facilidade; alguns, apesar da timidez e insegurança, até por ver os colegas fazendo a atividade com desenvoltura, precisaram do estímulo da professora de LI. Foi preciso paciência dos alunos para aguardar que todos fizessem a atividade, talvez por ser uma nova prática em aula. Segue um exemplo de um MDA de aluno:

Figura 2 – Atividade 5- Apresentação do aluno e de seu colega



Fonte: MDA – a autora

A atividade apresentada oralmente, apresentada através do excerto abaixo:

Excerto 3: “Apresentação oral, aula 1, atividade 5”, (07/06/2017 – 36: 04 – 36:28)

Teacher: *I am...Marcos../ teu nome/bem alto.*

Aluno: *I am Marcos and...*

Teacher: *This is Marcia. Era um “trio”, né.*

Aluno: *This is Marcia and...*

Teacher: *Aí tu aponta para quem era tua colega.*

Aluno: *...this is Glenda.*

Teacher: *This is Glenda. Ok. Very good!*

Devido ao número de alunos, neste dia, um grupo foi de três alunos. Dois alunos estavam bem tímidos, falavam baixo, mas com o auxílio da professora de LI, realizaram a atividade proposta.

O MDA foi apresentado todo em LI, e para que os alunos pudessem entender, a pesquisadora se utilizou de ícones/desenhos que representassem o que estava sendo solicitado para o aluno fazer. O uso desse recurso, na maioria das atividades, facilitou o entendimento das mesmas, o que resultou na melhor compreensão das crianças, economizando tempo e, também, dando condição de autonomia para o próprio aprendiz. Fato que é positivo na aprendizagem, segundo Miccolli (2007, p. 34 apud PAIVA, 2012, p. 39), a autora escreve sobre a autonomia, na aprendizagem de uma LE:

Acreditar que um aluno aprenderá tudo o que precisa para expressar-se bem em uma língua estrangeira em sala de aula é impossível. Assim, tanto professor como alunos devem saber que seus papéis em sala de aula são limitados – o professor não pode ensinar tudo e o aluno não deve esperar que através do professor se aprenda tudo. Ele deve ser incentivado desde cedo a buscar suas próprias soluções e desenvolver ações que o façam avançar em seu desenvolvimento como aluno. Isso certamente refletirá em sua vida pessoal como um ser humano mais potencializado para os desafios dos dias de hoje.

No momento seguinte, no MDA dos alunos havia uma atividade diagnóstica para verificar o que eles já sabiam em LI: a atividade consistiu de algumas fotos tiradas de lojas, e produtos expostos nas vitrines de Santa Rosa, todas com respectivas mensagens em inglês, para que as crianças identificassem ou deduzissem o que eram capazes de entender. Foi um momento bem participativo, contudo, ao invés dos alunos reconhecerem o que dizia nas imagens, queriam saber ou falar sobre outras palavras que já conheciam. Dessa forma, levou algum tempo para que a atividade fosse realizada e, foi nesse momento, que o menino estudante de inglês, há três anos, em escola de línguas, se manifestou; a partir disso, identificar os nomes e perceber o que cada um já sabia no idioma passou a ser primordial.

Tendo em vista a pertinência das questões da identidade e de pertencimento, tema presente na contemporaneidade e também no contexto escolar, é que justifico a escolha de incluir fotos da cidade dos alunos para o MDA. Pensando na aula de línguas, em específico, nesta pesquisa, acredito ser coerente a proposta de um MDA que traga elementos da cultura local do aprendiz, pois, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 43), “a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece todo o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita a [...] aproximação com outra cultura”. Os PCNs concordam com a mesma ideia, afirmando que,

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais (BRASIL, 1997, p.77).

Na questão 2 da atividade diagnóstica, as crianças precisavam recortar as imagens que estavam no final do seu MDA, e, ao ouvir o áudio, colar a figura na sequência certa, dentro da caixa correspondente. Eram 08 imagens do dia-a-dia dos alunos, por exemplo: 1. “Whatsapp”; 2. “Youtube”; 3. “Facebook”; etc. Considerando que eram imagens/vocabulário do cotidiano das crianças, a maioria conseguiu realizar a atividade com sucesso. Aqueles que não tinham nenhuma noção solicitaram auxílio, mas, naquele momento ninguém poderia responder, uma vez que o objetivo da atividade era verificar o que e quanto os alunos sabiam em LI.

É possível que, apenas duas atividades, não sejam suficientes para representar ao professor tudo o que seus alunos já sabem, mas neste caso, auxiliou para realizar os próximos planejamentos e dar uma ideia do grupo que participaria das oficinas.

Não foi possível concluir todas as atividades planejadas do MDA para o primeiro encontro, ficando para a aula seguinte. Mesmo que esse encontro tenha tido seus pontos negativos, houve bem mais pontos positivos, visto que a ansiedade era tanto da professora/pesquisadora, quanto dos alunos para aprenderem inglês. Trabalhar com alunos de uma turma que já conhecemos é bem mais confortável do que não saber o que vem pela frente, como foi o caso da turma de aplicação dessas oficinas. Abaixo é citado um excerto do vídeo-relato referente a esta aula:

Excerto 04: “Vídeo-relato 1 – (07/06/2017 – 12:26 – 14:14)

Professora: E assim então encerramos a primeira aula. Eu os senti assim, bem motivados, assim na participação, logo relacionando as palavras que foram aprendendo e trazendo muitas palavras que eles já sabem do seu dia-a-dia. Bem interessante este primeiro encontro. [...]. Eu acredito que atingindo os meus objetivos que eram no primeiro momento introduzir a pesquisa; iniciar a aplicação; fazer com que eles se apresentassem em inglês; apresentassem um colega dentro do grau de aprendizado deles e que eles me dissessem o que já sabiam em inglês. Foi uma aula bem diagnóstica para saber o quanto eles já sabem, o quanto o inglês faz parte do cotidiano deles e motivá-los para dar início a esta oficina [...].

4.1.1 Segundo encontro – English language in my routine

No segundo encontro, aulas 03 e 04, foram concluídas algumas atividades da aula diagnóstica, e relato aqui por considerar importante aos resultados desse estudo.

Na atividade 04, o aluno deveria circular a imagem/opção correspondente à frase: “I use English for...” (eu uso inglês para...). Nesse encontro, todos os alunos estavam presentes. Dos 19 participantes, as respostas dadas para as seguintes opções foram:

Quadro 3 – Aula diagnóstica (Eu uso inglês para...)

I use English for...	Meninos	Meninas
a) play games;	9	3
b) understand messages;	8	2
c) travel;	9	4
d) watch cartoons;	10	4
e) buy things;	10	3
f) listen and sing songs.	9	5

Fonte: A autora

Dentre esses números, 07 alunos circularam todas as opções, sendo 06 meninos e 01 menina; enquanto que 04 alunos não marcaram nenhuma opção, sendo 03 meninos e 01 menina. Lembrando os dados mencionados no item 3.2.2, descrição dos alunos, a turma, no início da pesquisa, era composta de 06 meninas e 13 meninos. Os números revelaram que as opções escolhidas foram bem variadas, contudo os meninos representaram ter mais certeza nas suas escolhas e se destacaram os itens: eu uso inglês para assistir desenhos animados e comprar coisas. Enquanto que para a maioria das meninas, o aprendizado do inglês era mais para escutar e cantar músicas. Considerando o número de alunos que circulou todas as opções e os que não marcaram nenhuma, acredito que a atividade mostrou que algumas crianças não tinham ainda certeza para qual razão deveriam aprender uma LA, no caso aqui a LI.

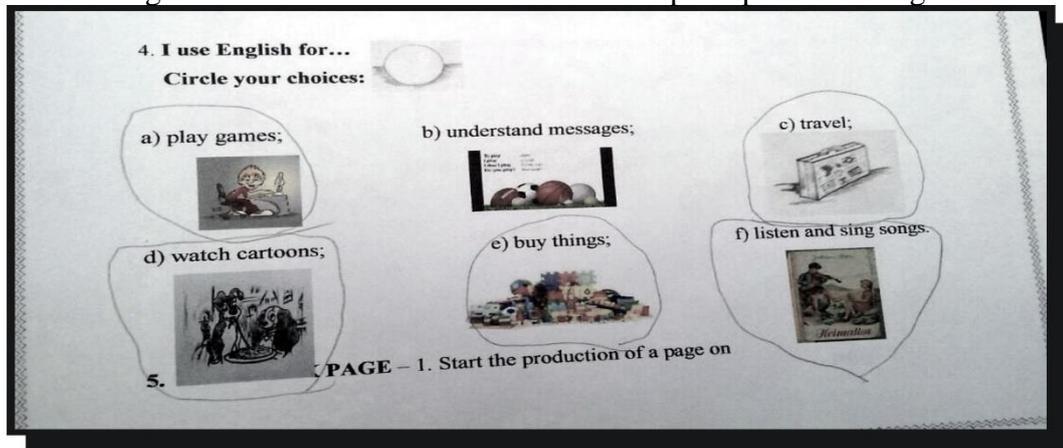
Postos os resultados acima, foi possível conhecer melhor os alunos e perceber para que o aprendizado de LI era significativo ou não para eles. Neste sentido, Rocha (2007, p. 277) explica sobre,

A importância de o processo estar voltado para os interesses do aluno, como foco único do processo e a necessidade de atendermos esse ensino como capaz de proporcionar melhor embasamento para um aprendizado efetivo da LE em séries posteriores.

Essa atividade permitiu perceber, enquanto professora de LI, ter outro dado importante para auxiliar no planejamento do MDA, confirmado por Schlatter e Garcez (2012, p. 47), quando os autores dizem: “o trabalho do professor, como participante mais experiente, é diagnosticar para planejar e, assim, criar oportunidades para a aprendizagem dos conhecimentos necessários para a leitura do mundo”. O uso de imagens, como aparece no exemplo abaixo,

auxiliou na compreensão do vocabulário e o que não foi entendido por alguns alunos, colegas ou a professora de LI auxiliaram na tradução. Segue um exemplo da atividade:

Figura 3³⁴ – Atividade 4 – O aluno circula para que ele usa inglês



Fonte: MDA – A autora

Como descrito no item 3.3.2.5, mencionei que os alunos preencheram autoavaliações no final de cada encontro, percebi que o uso de autoavaliações era ‘algo’ diferente para as crianças, pois elas não estavam habituadas a essa prática. Como o intuito era observar o engajamento dos aprendizes com o MDA, com as oficinas e com a proposta toda, a autoavaliação foi aplicada no segundo encontro, referente ao que foi desenvolvido no primeiro. Embora não fosse um instrumento familiar para as crianças, eles foram se habituando a preencher ao longo da aplicação das oficinas. Para Paiva (2014, p.154), “a autoavaliação é uma importante e útil fonte de informação gerada pelos próprios alunos”. Harris e McCann (1994, p. 61 apud PAIVA, 2014, p.154), consideram que,

A autoavaliação fornece informação sobre as expectativas dos alunos e suas necessidades, seus problemas e preocupações, como eles se sentem sobre seu progresso, suas reações aos materiais e métodos em uso, e o que pensam sobre o curso em geral. [...]. A autoavaliação é parte integrante da aprendizagem, pois, para aprender qualquer coisa, nós precisamos identificar o que já sabemos e como podemos melhorar mais.

A preocupação era em propor uma autoavaliação/rubrica que fosse prática para completar. Então, defini 04 aspectos que o aluno deveria se autoavaliar: participação, atividades escritas, atividades de áudio e engajamento na aula. E com 03 opções para circular/marcar: sim,

³⁴ A figura acima mostra o uso de algumas imagens utilizadas da internet. Para a versão final do MDA, todas as imagens usadas serão autorais.

não e parcialmente. Os itens utilizados na autoavaliação estavam em LI. Segue abaixo um modelo:

CLASS 1/2 – SELF-EVALUATION (Color the symbols according to your opinion)

	YES	NO	PARTIALLY
<p>PARTICIPATION</p> <p>Participei das rodas de conversa na aula.</p>			
<p>WRITING</p> <p>Realizei as atividades escritas.</p>			
<p>LISTENING</p> <p>Entendi as palavras do áudio.</p>			
<p>ENGAGEMENT</p> <p>As atividades propostas foram fáceis e gostei de participar da aula.</p>			

Fonte: MDA – A autora

No segundo encontro, 05 alunos que faltaram ao primeiro, tiveram dificuldades para acompanhar a aula e o MDA, devido ao conteúdo desse dia ser continuação e conclusão das atividades do encontro anterior. Esse fato também influenciou e se apresentou no preenchimento das autoavaliações. Desse modo, dos 19 alunos presentes nesse segundo encontro, 12 alunos marcaram a opção sim (yes) para todos os aspectos solicitados; 01 aluno marcou parcialmente para o aspecto da participação e sim para os outros itens; 01 aluna marcou sim para os três primeiros aspectos, deixando em branco quanto ao engajamento, (essa era uma das alunas que não tinha a autorização dos pais para ser fotografada, até quase o final da aplicação das oficinas, e faltou no primeiro dia); 01 aluno marcou sim para apenas os itens da atividade escrita e engajamento (esse foi também um dos alunos que faltou no primeiro dia); 04 alunos não marcaram nada (sendo que 03 desses, estavam ausentes no primeiro encontro).

Além disso, ao ouvir o áudio dessa aula, recordo dizer aos alunos que não estavam na primeira oficina para deixar em branco a autoavaliação, ou preencher apenas os itens que eles

tenham desenvolvido. Esses resultados representam que houve honestidade dos aprendizes com sua própria autoavaliação, pois desde o início das oficinas solicitei que fossem sinceros em relação ao preenchimento das mesmas.

Quanto ao uso das autoavaliações, considero que devem ser aplicadas após cada aula/oficina, pois de um encontro para o outro o estudante esquece e corre-se o risco de não ser preenchida adequadamente. É necessário um trabalho pedagógico para introduzir esse instrumento na aula e mostrar à criança a importância do mesmo para expressar o aprendizado, principalmente quando os aprendizes não têm familiaridade com essas avaliações. Foi a partir do quinto encontro aplicado que as atividades e autoavaliações foram realmente desenvolvidas conforme planejamento. Até então foi sempre necessário auxiliar o aluno na recordação das atividades, feitas no encontro anterior.

Na tentativa de contextualizar o que foi explicado no primeiro encontro para os 05 alunos que faltaram, levei algum tempo para dar início ao material preparado para a aula do dia, de maneira que foi possível desenvolver apenas parte do conteúdo planejado, respeitando o ritmo da turma.

Para iniciar o MDA daquele segundo encontro, apontei os objetivos esperados para aquela aula. Em um espaço do MDA estavam escritos em LI os objetivos de cada aula, então eu fiz a leitura e tradução para os alunos; porém, alguns foram capazes de compreender os propósitos das atividades, sozinhos, como mostra o excerto:

Excerto 5: “Aula 3 e 4 – Explicando os objetivos” (14/06/2017 – 00:17:25 – 00:17:59)

T: *Então agora assim...nessa aula “three” e “four”, o quê que a teacher trouxe, o quê que a teacher quer que hoje nós consigamos...*

Aluno 1: *Eu sei.*

T: *Já vamos ver...o que tu acha Cleiton que a teacher quer?*

Aluno 1: *Um monte de comida.*

T: *Qual o objetivo dessa aula de hoje?*

Aluno 2: *Para o supermercado e comprar comida.*

Aluno 3: *Não, tá com fome.*

T: *Tá, mas não vai dar pra nós ir ao “supermarket” Jamil, a teacher trouxe...*

Aluno 1: *Eu falei pra aprender...*

T: *Ah, pra aprender o nome de algumas coisas que têm no “supermarket”, isso aí... Vamos ver então.*

No MDA dos alunos estavam fotos de produtos/embalagens no supermercado, e todas elas continham mensagem em inglês. Então na atividade 01, eles precisavam ler e tentar identificar o que continha em cada mensagem. Alguns alunos, que já tinham conhecimento da LI puderam traduzir, porém a identificação de cada imagem foi feita em conjunto. O aluno 01,

do excerto acima, era participativo e sempre respondia questões quanto à tradução ou respostas pessoais, nas rodas de conversa, apresentando dificuldades quanto ao comportamento e relacionamento com colegas, o que cabia à professora de LI lidar com a situação. Ao ouvir o áudio da aula percebi que a maioria foi capaz de identificar a mensagem dos produtos. Segue a atividade:

Figura 4 – Atividade 1(B) MDA – Fotos de produtos



Fonte: MDA – A autora

Na sequência os alunos foram questionados quanto ao consumo daqueles produtos, em suas casas – 16 alunos responderam que sim; 02 alunos responderam que não; e uma (01) aluna respondeu que consumia mais ou menos. A intenção com essa atividade foi promover um diálogo, em roda de conversa acerca dos produtos consumidos por eles e suas famílias; a escolha de produtos com embalagens escritas em LI; refletir sobre a influência do idioma na rotina das crianças. Assim como aborda Paiva (2012, p. 83), “sensibilizar nossos alunos para leitura, principalmente para a leitura crítica, desse tipo de material pode ser um bom começo para o ensino de leitura em inglês”. Para esse diálogo, não era possível usar o inglês, devido ao pouco conhecimento da turma, entretanto o vocabulário respectivo a algumas comidas, bebidas e outros produtos foram inseridos durante a conversa e a atividade.

Com vistas a abordagem de uma perspectiva intercultural no ensino de LI, planejei o MDA com atividades que pudessem promover reflexão, primeiro acerca do espaço em casa e na escola, o cotidiano e, aos poucos, uma relação com a diversidade global. Daí o porquê de pensar/refletir sobre “os produtos” que fazem parte da realidade do educando. A aula de línguas pode estar a serviço da formação crítica e cidadã do aprendiz, complementada aqui, com o que dizem Schlatter e Garcez (2012, p. 41), “[...] a justificativa para o ensino de línguas adicionais está no que elas podem oportunizar de ampliação dos espaços de participação no aqui-e-agora

da sala de aula e da vida cotidiana”. Referindo-se à aplicação dessas oficinas em LI para crianças de escola pública, concordo com os autores, quando descrevem o propósito do ensino de LA na escola,

O propósito talvez não seja primordialmente o desenvolvimento de um falante da língua inglesa que pretende atuar em espaços onde ela é dominante. Antes disso, interessa formar um cidadão apto a participar da vida social e do mundo do conhecimento que acontece **também em inglês**³⁵ (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 41).

Diante da existência de vários materiais didáticos, alguns permeados de ideologias, é um desafio planejar e construir um MDA com elementos culturais e características próprias do cotidiano do aprendiz. Sobre essa questão, Rajagopalan (2012, p.70) escreve que, “a maneira como a ideologia se manifesta no campo de ensino de línguas é, com frequência, muito mais velada. Ela se faz presente até mesmo no tipo de material apresentado como parte de uma lição”.

Na perspectiva de oferecer ao aluno a reflexão sobre sua rotina, e da maneira como a LI está inserida nesse contexto, é que foram propostas as aulas desse encontro. A roda de conversa sobre o tema dessa oficina ficou para o segundo período, resultando que as crianças já estavam dispersas. Entretanto, a atividade foi desenvolvida com aspectos positivos e outros a melhorar, como por exemplo: realizar esse tipo de atividade no início da aula tem melhor rendimento, pois os alunos estão mais centrados. Segue um trecho do relato escrito da professora regente, referente a essa oficina.

Excerto 6: “Relato escrito 2”, segundo encontro – (14/06/2017)

PR: Ao observar as duas aulas, eu percebi que os alunos mostraram-se razoavelmente envolvidos. As atividades propostas corresponderam aos objetivos, sendo acompanhadas com facilidade pelos educandos, mas mesmo assim o envolvimento foi pouco.

Ao retomar o áudio, percebi que, na atividade 01, de identificação das fotos de embalagens, a participação das crianças foi boa, sendo que todos conseguiram dizer o significado correspondente ou então tentaram outra tradução, mas participaram. No entanto, as atividades para responder, mesmo discutindo as respostas, o envolvimento foi menor. Alguns alunos, com mais dificuldade de escrita, levaram mais tempo para escrever, onde também foi

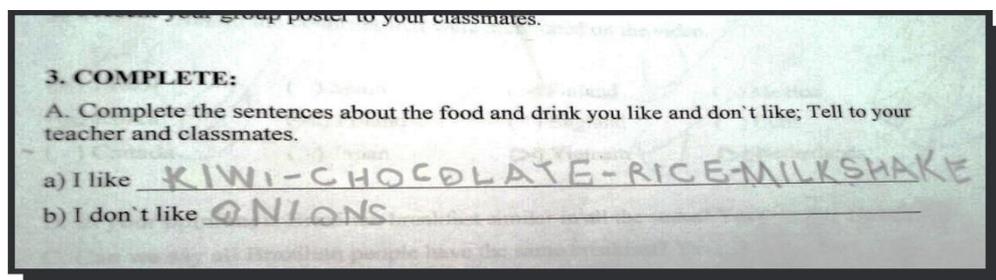
³⁵ Destaque feito pelos autores.

necessário que a professora de LI aguardasse e escrevesse no quadro as respostas, tanto português quanto inglês.

Na questão letra G, foi perguntado aos alunos se as famílias preferiam consumir produtos com mensagem em inglês? As respostas foram variadas entre sim e não, mas quanto à justificativa houve consenso entre as crianças de que as pessoas comprem produtos sem ver se as mensagens estão escritas em inglês ou não, demonstrando assim que, na opinião deles, não há uma preferência por estar escrito em ‘inglês’.

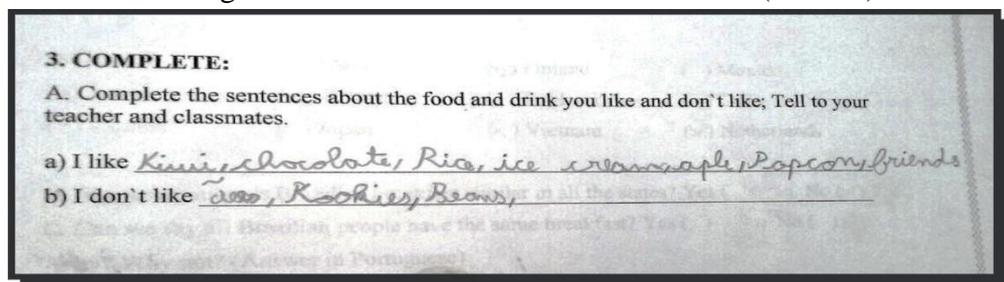
Concluimos essa aula completando no MDA, sobre o que o aluno gosta e não gosta, quanto a alimentos e bebidas, em LI. Para a realização dessa atividade, a professora de LI auxiliou com vocabulário, escrevendo no quadro. Contudo, vários alunos conseguiram realizar a atividade, sozinhos, utilizando o vocabulário trabalhado no primeiro e nesse encontro. Através do vídeo-relato, um aluno consegue relacionar a imagem com as redes sociais, e responder: eu gostei e/ou não gostei. Naquele momento não falei que, no MDA, os verbos estavam no presente, apenas repeti a tradução e disse à turma que completaríamos sobre o que gostamos e não gostamos. Segue abaixo dois exemplos de MDA de aluno:

Figura 5 – Atividade 03 – I like / I don't like (aluno 1)



Fonte: MDA – A autora

Figura 6 – Atividade 3 – I like / I don't like (aluno 2)



Fonte : MDA – A autora

Cito um excerto do vídeo-relato desse encontro:

Excerto 7: “Vídeo-relato 2” - Aula 3 e 4 - (14/06/2017 – 00:11:10 – 00:12:12)

P: Alguns ainda têm a dificuldade de escrever em português mesmo e aí eu escrevia no quadro e eles copiavam a resposta. Não eram capazes de escrever a resposta, sozinhos. Então levou bastante tempo essas

discussões, essa problematização da questão dos produtos no supermercado, a questão do consumo tanto na família deles quanto nas outras famílias na opinião deles, e aí não foi possível aplicar a aula 4, o material elaborado pra aula 4. Concluímos assim a nossa aula e pedi pra que na próxima aula eles trouxessem embalagens de produtos que eles consomem na casa deles, pra nós fazermos um comparativo dos produtos que eles consomem com esses produtos que a teacher trouxe pra eles visualizarem e identificarem. E assim conclui esse nosso segundo encontro.

A partir do vídeo-relato e dos outros instrumentos para registrar as aulas, desse segundo encontro, penso que o planejamento do MDA deveria ser repensado, reformulado, quanto ao planejamento das atividades, considerando o tempo de cada aula e o ritmo da turma. As atividades que envolvem discussão tomam mais tempo para serem realizadas. É claro que tudo isso dependerá da turma em que for aplicado o mesmo estudo, porém, considerando a proposta para alunos de terceiro ano do EF I, que, no geral, são crianças com características similares, pois têm a mesma idade.

4.1.2 Terceiro encontro - posters production

Conforme mencionado anteriormente, a partir do segundo encontro, o planejamento do MDA levou mais tempo do que o esperado, e como resultado, as atividades foram transferidas para as aulas seguintes. Dessa forma, para o terceiro encontro, aulas 5 e 6, o foco era realizar a produção de cartazes acerca do tópico discutido na oficina anterior, “a LI na rotina do aluno”, e trabalhar o próximo tema: “hábitos no café da manhã”. Devido a demora em organizar os grupos e iniciar a atividade, foi possível só a produção dos cartazes, apenas iniciando as atividades do MDA, referente à Breakfast Habits.

Havia sempre a preocupação da professora de LI em retomar a temática e as atividades do encontro anterior, no sentido de auxiliar o aluno a relembrar o que estudou e possibilitar a ligação com a aula do dia, o que usava algum tempo daquela aula. Assim sendo, retomamos as discussões, sendo que alguns alunos contribuíram com o debate, mais atentos que na aula anterior. Neste dia, todos os alunos estavam presentes.

Desse modo, expliquei aos alunos que faríamos a atividade 02: “group work” (trabalho em grupo), onde antes de concluir a explicação, aconteceu intervenção positiva dos alunos, registrada no áudio dessa aula:

Excerto 8: “Group Work” – Aula 5 (21/06/2017 – 00:05:45 – 00:06:07)

T: *Onde tem o “number two”, estão acompanhando com a teacher, o meu dedo aqui. Tá escrito “group work”.*

Aluno 1: *Grupo trabalhar.*

Aluno 2: *“Job” é trabalho.*

T: *“Job é trabalho”. Very good Otávio.*

Aluno 1: *e “work” também é trabalhar.*

T: *E “work” também é trabalhar. Então aqui vai ser um trabalho em grupo que nós vamos fazer agora.*

Todas as atividades que envolviam mais diretamente o uso de vocabulário em LI havia boa participação, pois a cada aula/oficina aplicada observei aumento do vocabulário, mesmo que de “palavras soltas”, em LI. O aluno 01, do trecho acima, foi um dos que faltou no primeiro encontro, porém não demonstrou dificuldade em acompanhar a partir do segundo; na conversa informal sobre o nível de conhecimento em LI, ele mencionou que usava aplicativos para aprender a língua. E, de fato, foi um dos alunos que mais participou, tanto em atividades orais quanto de escrita, de todos os encontros. O aluno 02 pareceu ser resistente no primeiro encontro, recusou-se a fazer várias atividades e gostava muito de desenhar durante as aulas, entretanto, em atividades de discussões, ele era um dos primeiros a expressar sua opinião.

Ao considerar essas observações referentes aos dois alunos, entendo que cada um teve seu momento de engajamento nas aulas, porém, influenciados por fatores distintos, fechando com o que é explicado por Julio et al., (2011 apud STELKO-PEREIRA ET AL., 2015, p. 208),

O engajamento em uma mesma atividade ou em diversas atividades escolares pode ser influenciado por fatores contextuais que são diferentes a cada momento, ou seja, em um momento o engajamento pode ser pautado pela relação com os colegas, e em outro com o estilo da atividade.

Ao analisar a maneira como orientei a instrução para a realização da atividade, considero dois aspectos a melhorar: a) o uso de palavras em inglês no meio da frase em português (essa é uma prática que preciso corrigir); é possível dizer toda a sentença em inglês, pois vários alunos compreenderam o que foi dito, e depois traduziram para os que não conseguiram compreender; b) eu não utilizei o exemplo quando citado “job” e “work”, para mostrar aos participantes da aula, a diferença de significado e uso de cada palavra.

Cito, a seguir, outro trecho do áudio dessa aula para demonstrar a participação dos alunos, bem como, o emprego das palavras que estavam sendo trabalhadas:

Excerto 09: “Group Work” – atividade 2/letra B – Aula 5 (21/06/2017 – 00:09:39 – 00:10:18)

T: *Aí tem o “B”. Agora é o que nós vamos fazer. Faça um grupo então com os seus “classmates”. Sabe o que vocês são?*

Alunos: *“Colegas”.*

Aluno 1: *“O colega”.*

T: *Ah, very good! You are...Oh, todos vocês...All of you are students.*

[...]

T: *Todos vocês são “students”, são estudantes.*

Aluno 2: *e Kids.*

T: *e crianças também... E um do outro, vocês, são o quê? “Class...”*

Aluno 3: *“Different”.*

Aluno 4: *“Amigos”.*

T: *São diferente tá certo.*

Aluno 2: *e também são friends.*

T: *São friends também David. Very good!*

T: *You are classmates and friends.*

Este trecho foi registrado na mesma atividade 02, para explicar o trabalho em grupo, mas com relação à letra “B”, eu expliquei aos alunos que deveriam agrupar-se com os colegas e fazer “posters” (cartazes), com as embalagens de produtos que foram solicitados na aula anterior. Foi interessante ouvir o aluno que usou a palavra “different”, recém-estudada, na letra “A” da mesma atividade.

Trago outra citação, abaixo, acerca dos aspectos que permeiam a participação e o engajamento em sala de aula, quando Gardinal & Marturano (2007 apud STELKO-PEREIRA ET AL., 2015, p. 208) dizem que:

Há três domínios de interações relevantes para o aprendizado escolar e engajamento acadêmico: 1. tarefa, em que se ressalta a importância da persistência, participação, cooperação e independência; 2. companheiros, pois uma relação boa ou ruim com os colegas pode influenciar a participação do aluno em atividades e aulas, e, conseqüentemente, afetar seu desempenho; e 3. professores, pois a proximidade é associada positivamente ao bom desempenho, e dependência e conflito são relacionados a dificuldades e pior desempenho acadêmico.

Ao relacionar esta citação com a aplicação dessa pesquisa, constato que a participação das crianças foi bem variada. Alguns alunos foram adquirindo mais confiança na professora-pesquisadora, o que contribuiu para realizarem as atividades propostas, de acordo com o item 03 da citação acima. Outros alunos, influenciados pelos colegas, como mostra o item 02 do trecho destacado. Os grupos formados por colegas afins, a realização da atividade se deu de maneira tranquila; contudo, nos grupos formados por colegas que não eram por afinidade (do aluno) a professora de LI intercedeu para que a atividade fosse concluída.

Não era possível que todos fizessem grupo com quem quisessem. A turma foi dividida em 05 grupos, de maneira que todos pudessem auxiliar na atividade do seu grupo. Quanto ao

item 01 – tarefa (citação acerca dos domínios de interações), já citado um exemplo anteriormente de um aluno que não realizava todas as atividades propostas (principalmente as escritas), contudo era um dos alunos com melhor desempenho quanto ao uso da LI em atividades orais.

No sentido de enriquecer e complementar a citação acima, adiciono outra citação onde os autores Schlatter e Garcez (2012, p. 95-96) definem a diferença entre tarefa e atividade:

Tarefa pedagógica, portanto, consiste no planejamento e no direcionamento de atividades que queremos ver realizadas [...]; **atividade pedagógica**, [...], nos referimos à realização em si da proposta, isto é, da tarefa [...]; **práticas pedagógicas**³⁶ são os conjuntos de práticas para dar conta de ensinar, constituem aquilo que o professor tem na manga, na caixa, no armário da sala, na memória, na sua experiência, na sua caminhada.

Embora a divisão de grupos tenha sido desafiadora, e para a produção de cartazes em alguns grupos, houve a necessidade de a professorade LI interferir quanto ao relacionamento entre os componentes, considero a atividade positiva. Cada grupo tinha uma cartolina, onde deveriam dividir ao meio e escrever dois títulos, um em cada lado: Products in English; Products in Portuguese. Abaixo de cada coluna correspondente, as crianças colaram as embalagens que trouxeram. Na dúvida, os grupos pediram por confirmação da professora de LI, se estavam colando a embalagem no lugar certo. Abaixo, seguem algumas fotos da atividade:

³⁶ Termos em destaque pelos autores.

Figura 7 – Produção de Posters (Produtos em Português/ Produtos em Inglês)



Fonte: A autora

Figura 8 – Apresentação de Posters

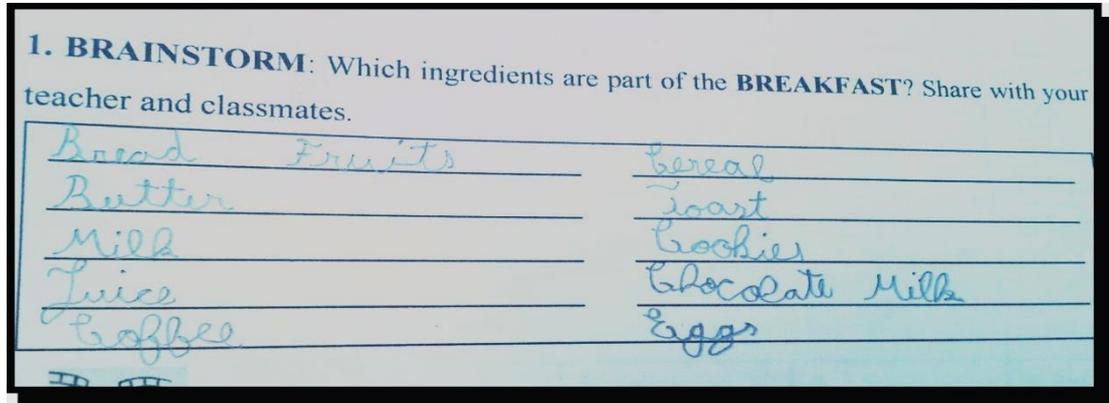


Fonte: A autora

Considerando que as crianças já estavam bem dispersas, no final do turno daquele dia, a apresentação dos cartazes ficou para a aula seguinte. E damos início à parte seguinte do MDA, referente a hábitos no café da manhã. A atividade 01 do MDA consistia de um quadro (espaço para o aluno escrever) e solicitava quais ingredientes fazia parte do café da manhã. Primeiro perguntei aos alunos a questão da atividade e utilizei algumas imagens de alimentos e bebidas, com seus respectivos nomes em LI (afixadas no quadro da sala), para preencher o quadro dessa

atividade; depois, então, os alunos responderam quais outros itens faziam parte do “breakfast”, que também foram listados no quadro, escritos em LI. Abaixo, um exemplo do MDA do aluno:

Figura 9: Atividade 1 - ingredientes para o café da manhã



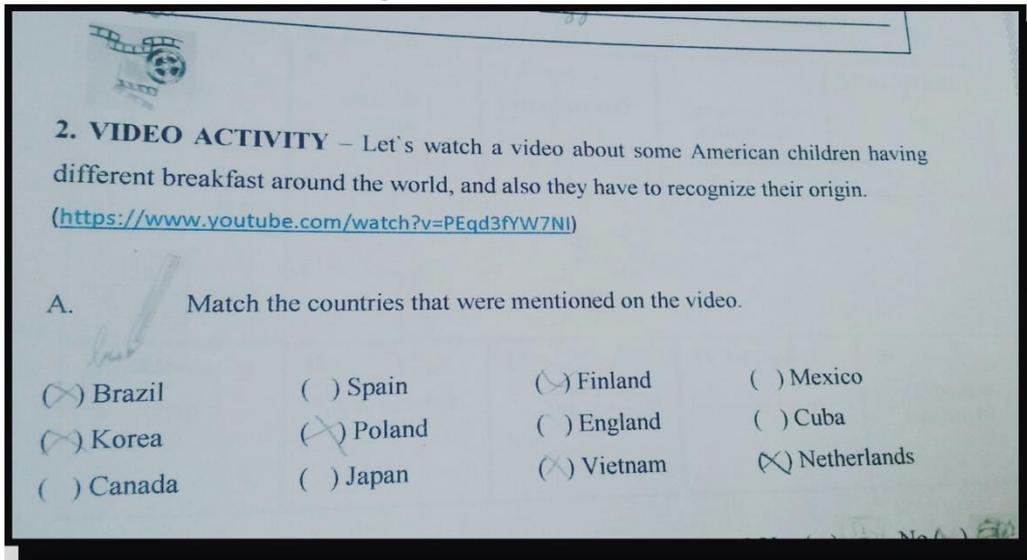
Fonte: MDA – A autora

Para realizar a atividade 02, letra A, os alunos assistiram a um vídeo do YouTube que apresenta crianças de diferentes países, tomando café da manhã, procurando reconhecer o país correspondente ao tipo de alimentos. O uso do vídeo na aula de LI é um recurso bem recorrente nos dias atuais. Leffa e Irala (2012, p. 85) justificam a utilização desse recurso:

Na escola tradicional, a tendência tem sido não só menosprezar o uso da imagem, mas também privilegiar a escrita em detrimento da fala; [...]. Nesse quadro de conservadorismo renitente, o ensino da língua estrangeira (LE) ocupa um lugar até mais privilegiado, pois a necessidade de produzir sentido em uma língua desconhecida pelo aluno tem tradicionalmente aberto espaço para a introdução dos recursos audiovisuais, desde os tradicionais *flashcards* aos vídeos do *YouTube*.

O objetivo dessa atividade era assistir ao vídeo com atenção e, no MDA, marcar que países foram mencionados no vídeo. Segue um exemplo do MDA do aluno:

Figura 10 – Atividade de vídeo



Fonte: MDA – A autora

Na sequência, os alunos comentaram quais países conseguiram identificar. Várias crianças se manifestaram. Antes de confirmar quais eram os países citados pelas “crianças do vídeo”, os alunos leram, em inglês, os países da atividade e sem traduzi-los para o português (os países estavam em LI), e, em seguida fizemos a correção do exercício, sendo 06 os países que eles deveriam marcar. A atividade foi bem sucedida, pois a maioria da turma conseguiu identificar os países mencionados no vídeo. Abaixo um trecho do áudio da correção da atividade, como forma de exemplificar a participação dos alunos.

Excerto 10: “Video activity” - Aula 6 (21/06/2017 – 00:59:58 – 01:01:30)

T: *Embaixo, olhem na letrinha A. Nós vamos agora marcar, quais os “countries”, quais os países que eles citaram no vídeo. A teacher vai dizer com vocês aqui. Repitam com a teacher:*

[...] Os alunos repetiram com a professora de LI todos os países escritos na atividade.

T: *Eles falaram todos esses “countries”?*

Alunos: *Não.*

T: *Eles falaram alguns, então.*

Aluno 1: *England.*

T: *Da primeira coluna, qual “country” que eles falaram?*

Alunos: *Brazil.*

T: *Brazil ele falou?*

Aluno 1: *Sim.*

T: *Então marcam um certinho no Brazil.*

Aluno 2: *Finland.*

T: *Já vamos ver, só um pouquinho. Marcam um certinho ou um x. Tá qual você falou?*

Aluno2: *Finland.*

T: *Finland. Oh na terceira coluna, o primeiro country. Teve uma “girl” que falou Finland, very good David. Qual outro country que foi falado?*

Aluno 2: *Poland.*

T: *Poland, onde tá Poland David?*

Aluno 2: *Na segunda coluna.*

T: *Segunda coluna, o segundo país, Poland. Vou dar uma dica...*

Aluno 3: *Netherlands.*

T: *Eu vou dar uma dica, “Six countries”. Seis países foram mencionados.*

De acordo com Leffa e Irala (2012), os recursos digitais e as redes sociais auxiliam e facilitam no processo ensino-aprendizagem de uma LA. O uso de recursos audiovisuais contribui na produção de sentido, promovendo a solidariedade. Segundo os autores,

Nunca foi tão necessário aprender uma língua estrangeira como agora, seja para o trabalho, para o lazer, para a construção do conhecimento ou para aprender e vivenciar, de fato, a solidariedade. Mas também nunca foi tão fácil, com a disponibilidade de tantos recursos de mediação entre as pessoas, independentemente de sua posição geográfica, potencializar o exercício dessa solidariedade. A ênfase no uso do vídeo e de outros recursos oferecidos pelas redes sociais, [...], é também uma valorização do linguístico, já que os recursos digitais de áudio e vídeo, como o próprio papel de impressão, não deixam de serem suportes textuais – apenas mais dinâmicos. (LEFFA; IRALA, 2012, p. 105-106).

Quanto à análise do MDA, na atividade 01, é possível inserir ícones (desenhos de ingredientes do café da manhã) para auxiliar o aluno a identificar esses ingredientes e associar com o vocabulário em LI, sendo esse o objetivo da atividade, e também que todo o MDA utilizou símbolos para o melhor entendimento do mesmo. Na atividade 02, destaco a necessidade de alterar a ordem da realização da atividade, ou seja, primeiro contextualizar (explicar o que se espera do aluno), depois fazer a leitura dos países no MDA em LI, identificando os países em LP e, por conseguinte, assistir ao vídeo para responder a questão. O ordenamento das atividades é destacado por Leffa (2007, p. 31), no que tange a produção de um material didático:

Os dois critérios básicos para o ordenamento das atividades são facilidade e necessidade. Pelo primeiro critério, inicia-se pelo que é mais fácil e simples para o aluno, progredindo gradativamente para o que é mais difícil e complexo. [...]. Pelo critério da necessidade, começa-se pelo que é mais necessário e útil para o aluno, com retorno mais imediato. A situação ideal é aquela em que se possa unir os dois critérios.

Nessa aula, a participação dos alunos foi mais positiva do que na anterior, tanto na produção de cartazes, quanto nas duas atividades sobre a temática do café da manhã. Segue o relato da professora regente, das aulas desse dia:

Excerto 11: “Relato escrito 03” – terceiro encontro (21/06/2017)

PR: “Ao observar a aula de hoje, percebi os alunos mais envolvidos e interessados. A aula foi dinâmica. Os alunos tiveram a oportunidade de criar e participar de forma mais ativa. Os alunos dispuseram de tempo suficiente para praticarem novas capacidades. [...] As opções de ensino da professora foram eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa. As atividades propostas permitiram aos alunos alcançar os objetivos propostos”.

No terceiro encontro não foram aplicadas as autoavaliações porque as atividades planejadas do MDA não foram concluídas. Segue um trecho do vídeo-relato, que avalia o terceiro encontro.

Excerto 12: “Vídeo-relato 3” (21/06/2017 – 00:14:08 – 00:15:20)

P: Durante essa atividade, da atividade de vídeo, eu tinha na frente da sala o mapa-múndi e já identificado com os 06 países que aparecem no vídeo. Não deu tempo de eu mostrar pra eles. Eu só disse que ali está o “world map” né, o mapa do mundo e que na próxima aula a teacher iria mostrar onde que ficam esses 06 países que as crianças americanas estão mencionando no vídeo, [...]. Mas eu tive assim boa participação dos alunos com bastante conversa, bastante interferência, mas um barulho de participação né, de movimento. Que faz parte até da aula, da idade deles, de como eles participam da aula.

4.1.3 Quarto encontro - Breakfast Habits

Antes de iniciar o quarto encontro, aulas 07 e 08, duas situações fizeram parte da oficina, sendo utilizadas para ensinar a língua: primeiro, a turma recebeu um novo colega (totalizando 20 alunos), e espontaneamente quiseram saber como se fala “aluno novo” em inglês, com a ajuda da professora repetiam “new student”. A expressão veio acompanhada de boas-vindas àquele colega, introduzindo a palavra “welcome”; a segunda situação foi uma colega que estava de aniversário, quando aprenderam a canção “Happy Birthday”.

Em cada encontro, a demora em iniciar a aula, devido à entrega do MDA, que até esse aqui, sempre era referente ao encontro anterior, precisando localizar os nomes dos alunos. No entanto, a retomada de conteúdos e atividades no início da oficina, estava contextualizando a sequência do conteúdo como forma de revisão, e, ao mesmo tempo, tornando para o aluno, a aprendizagem da LI mais significativa. Nesse sentido, Ausubel (2001, p. 1), também corrobora com a ideia:

A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos.

Após conversa, ainda sobre os ingredientes do café da manhã, listados no encontro anterior e sobre o vídeo assistido, fizemos a leitura – em LI – dos seis países mencionados no vídeo e a respectiva localização no mapa-múndi, que estava afixado na parede à frente, na sala. Segue um texto do áudio para exemplificar como aconteceu:

Excerto 13: “Quarto encontro” – aulas 07 e 08 (28/06/2017 – 00:16:53 – 00:17:55)

T: Agora vamos olha aqui oh no “world map” que a teacher localizou pra nós termos uma ideia [...], onde que fica esse “country” que as crianças, que a gente assistiu provaram o “Breakfast”[...]. Então por exemplo, Brazil...

Aluno 1: Eu sei onde é.

T: Fica em que parte o Brazil?

Aluno 2: Fica no...na América do Sul.

T: Mostra aqui oh. (a professora pede para o aluno apontar no mapa)

Alunos: Esse daqui oh.

T: Isso, a teacher identificou aqui oh. Tá certo, você falou certo. Na América do Sul, “South America”, very good. Aqui a teacher tá mostrando.

[...]

T: E Brazil é qual “country”?

Aluno 2: Na América do Sul.

T: Sim, mas que “country” é?

Aluno 3: América do Sul.

Aluno 4: Rio Grande do Sul.

T: De quem é esse país?

Aluno 5: É nosso,

T: É nosso Brazil. É o país que nós moramos [...]. Mas Rio Grande do Sul fica no Brazil, tá certo.

Durante essa atividade, percebi que os alunos não diferenciam o que é país, estado, cidade, o que foi explicado, oralmente, pela professora. Nesse encontro, os alunos demonstraram dificuldade de concentração para participar das aulas. Havia também uma estagiária do curso normal médio observando a aula.

Vale destacar aqui a temática da localização dos países no mapa-múndi, como atividade lúdica, conforme descrito acima, bem como, oportunizar ao educando localizar-se, no mundo. Para dar suporte a essa ideia, Scheyerl (2004, p. 65) afirma que:

A língua, como veículo do pensamento do homem, é a manifestação de sua identidade. [...]. Integrar o ensino de uma língua estrangeira à formação do indivíduo deve ser um dos objetivos da aula de língua estrangeira. Promover atividades de aprendizagem que oportunizem o fortalecimento do “eu” é uma forma de preservar-se a própria identidade.

Na mesma atividade 02, do vídeo, no MDA dos alunos, destaco as três questões que consistiam em saber a sua opinião: B- acerca das diferenças do café da manhã nos estados brasileiros; C- se todos os brasileiros têm o mesmo café da manhã, por quê? D- se o aluno tomava café da manhã na escola, em casa ou não tomava café da manhã?

O objetivo dessas três questões era promover a reflexão e discussão dos alunos acerca das diferenças de hábitos no café da manhã em nosso país, e, ao mesmo tempo, verificar como alunos dessa faixa etária percebem essas diferenças. Em nenhum momento ocorreu nas respostas o fator econômico. As repostas foram justificadas por que as pessoas têm gostos diferentes ou a algumas pessoas serem alérgicas a certos alimentos. Um aluno entendeu que era para comparar os hábitos do café no Brasil com outros países, conforme o vídeo. Outro aluno, que participava de atividades de CTG (Centro de Tradições Gaúchas), apresentou a seguinte resposta:

Excerto 14: “Atividade 2” – letra C (28/06/ 2017 – 00: 26:27 – 00:27:26)

T: *Por que as pessoas têm um “different breakfast”? [...]. Fala Cleiton.*
 Cleiton: *Às vezes, na verdade eu já fui pra outro lugar, eu não tava no Brasil. Na verdade eu tava no Brasil, mas eu fui pra outro...*
 T: *Outro estado... Tá*
 Cleiton: *...e daí, não era igual.*
 T: *Por que tu acha que é diferente?*
 Cleiton: *eu só sei que não é igual.*
 T: *E onde que tu foi, tu lembra onde era o lugar?*
 Aluno 1: *Estados Unidos.*
 Cleiton: *Não.*
 T: *Ele falou que é no Brasil , só que em outra cidade.*
 T: *Em outro estado. [...]. O que tu tinha no “breakfast” de lá? [...]*
 Cleiton: *Às vezes... é porque eu fui numa cavalgada e daí a maioria era churrasco...*
 T: *No café da manhã?*
 [...]
 T: *Era “barbecue”, ok.*

Na sequência, um exemplo do MDA dos alunos para demonstrar suas respostas:

Figura 11 – Questão 2 (letras B, C e D) – resposta de aluno

B. In your opinion, is Brazilian breakfast similar in all the states? Yes () No (X)
 C. Can we say all Brazilian people have the same breakfast? Yes () No (X)
 Why? Why not? (Answer in Portuguese)
 POA QUE AS PESSO TEM GOSTO DIFERENTE ✓
 ALGUMAS PESSOAS NAO PODEM COMER TODOS OS ALIMENTOS ✓
 D. Do you have breakfast: () at school (X) at home? () you don't have breakfast. ✓

Fonte: MDA – A autora

Para contribuir com a descrição e análise dessa parte do MDA, acrescento mais um parágrafo do vídeo-relato, dessa aula:

Excerto 15: “Vídeo-relato 4” – atividade 2, letra B (28/06/2017 – 00:04:46 – 00:07:03)

P: *Em um primeiro momento quando eles foram responder uma questão, então eles pensaram em outro país, eles se remeteram ao vídeo. Não ficaram na questão que era dentro do Brasil, se todos os estados brasileiros têm o mesmo café da manhã. Então um aluno logo disse: “teacher, por exemplo, em Poland, eles têm fish para o café da manhã, e nós não temos fish no café da manhã”. Aí eu disse que não assim, mas não é comparando o Brasil com outros países, é diferente o café conforme nós vimos no vídeo, mas dentro do nosso país; é diferente de um estado pro outro? [...]. E aí então, um disse, porque têm gostos diferentes, “na minha casa eu tenho, gosto de tomar café da manhã, cereal e milk; na casa de outra pessoa, ela já tem café e milk e bread. [...]. Aí outro menino disse, “por exemplo, minha vó tem problema com milk, ela não pode beber milk ela tem alergia”. Então ele chegou a essa conclusão, nem todas as pessoas podem comer os alimentos que têm no café da manhã. [...]. Mas em nenhum momento, nenhum aluno listou a questão econômica; que o café da manhã seria diferente devido á questão econômica. Não foi mencionado esse motivo.*

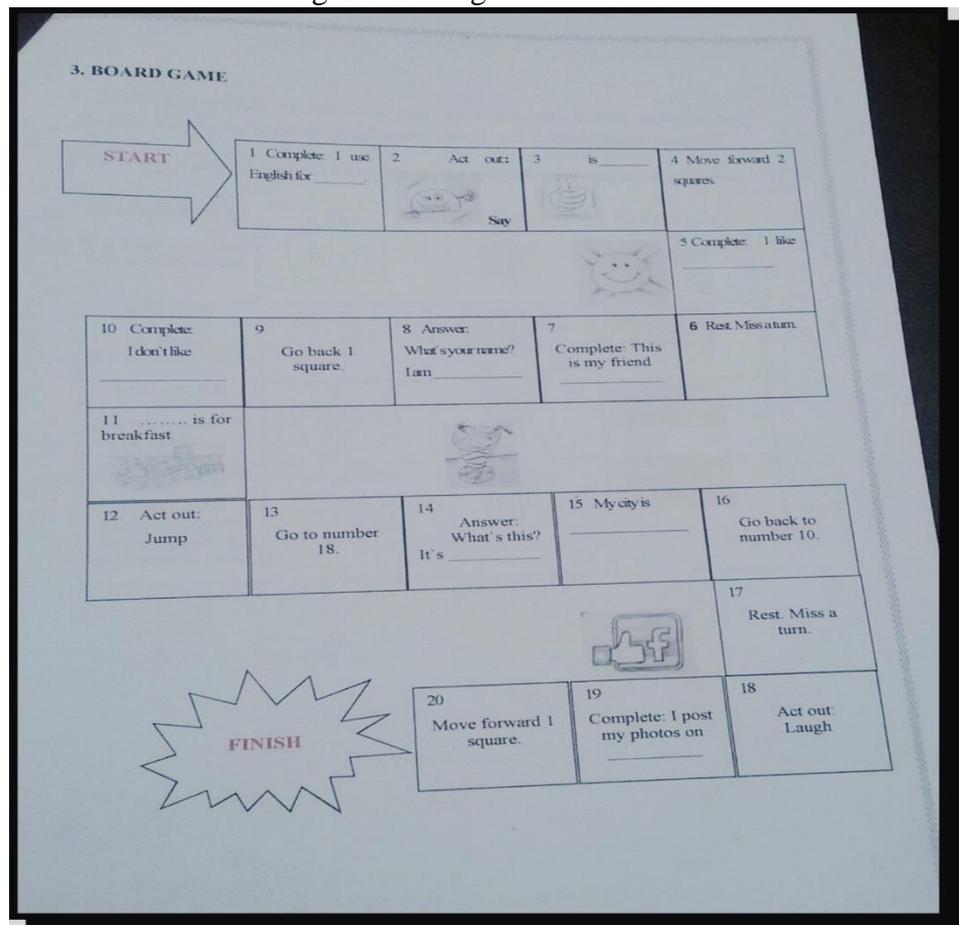
A atividade seguinte, de número 03, foi um jogo de tabuleiro, com o propósito de revisar o vocabulário desenvolvido até o momento. Considero relevante o uso de jogos na aula de LI, porém de maneira que possa ser relacionar ou condizente com o que está sendo ensinado. Para Figueira (2010, p. 103), os jogos podem e devem ser utilizados em aula,

Para se produzir interações significativas por meio de trocas de conhecimento linguístico e da criação de um clima de desafio e de espontaneidade entre as crianças. Os jogos proporcionam um ambiente natural, com baixa ansiedade, adequado à aprendizagem.

Segui com as instruções de como os alunos jogariam e a turma foi dividida em duplas e/ou trios, o que, mais uma vez, foi um processo trabalhoso, pois os alunos queriam escolher com quem jogar e nem sempre era possível. No jogo constavam 20 questões, envolvendo responder, completar, dramatizar, deslocar-se para frente ou para trás. Os alunos iniciaram o jogo, envolvendo concentração e ajuda mútua, com o auxílio da professora de LI nos pares feitos.

Na análise da atividade 02, os objetivos foram atingidos: acrescentando vocabulário sobre o café da manhã e também refletindo acerca das diferenças sobre o tema. Contudo, na atividade 03, pelos registros da aula, essa atividade alcançou parcialmente seus objetivos porque teve pouco envolvimento dos alunos. Percebo que outras ações tinham de ser feitas antes da realização do jogo, tais como: a revisão o vocabulário, oralmente e também faltou praticar algumas estruturas ensinadas, dando maior suporte ao aluno para usar a LI, no jogo. Quanto ao MDA do aluno, nessa parte do jogo, senti a necessidade de acrescentar um banco de palavras com a tradução do comando correspondente a cada questão. Havia alguns ícones no tabuleiro dos alunos, mas não foram suficientes. Abaixo um exemplo do jogo:

Figura 12 – Jogo de tabuleiro



Fonte: MDA – A autora

Então, de maneira geral, poucos alunos foram capazes de jogar sozinhos; a maioria deles precisou de auxílio da professora de LI para entender os comandos e jogar, e isto levou algum tempo para que a mesma pudesse monitorar a atividade, com 20 alunos espalhados pela sala. Com as mudanças no MDA, os resultados da atividade serão mais positivos.

Quanto à participação das crianças nesse encontro, foi mais desafiador ter a atenção das crianças, favoreceu a distração, e também foi percebido pela professora regente da turma, que comenta em um trecho do relato dessa aula:

Excerto 16: “Relato escrito” – quarto encontro (28/06/2017)

PR: [...]. Sugiro que a professora tente envolver toda turma. E observar atentamente se está participando ativamente. Dispersaram-se constantemente e hoje não me pareceu muito produtiva a aula.

O conteúdo era retomado no início de cada aula, e quando possível, era antecipado o que seria estudado no encontro seguinte, criando expectativas, até como forma de acalmar a turma. Então, nesse dia, organizei os alunos sentados em círculo, no chão da sala, e conversamos sobre

a localização do nosso país, qual era, sobre nosso estado e cidade. Nesse momento, quase todos foram capazes de identificar corretamente. Dessa maneira, eu os desafiei se eles sabiam se existiam outras cidades com o mesmo nome, “Santa Rosa”, e que essa seria a pesquisa na próxima aula.

4.1.4 Quinto encontro – A country: Brazil; a state: RS; a city: Santa Rosa

Este quinto encontro, aulas 9 e 10, iniciado com saudação aos alunos como nos encontros anteriores, em LI, no entanto, ao ouvir o áudio, percebi que todos conseguiram desenvolver com fluência o diálogo, transcrito a seguir:

Excerto 17: “Quinto encontro, aulas 9 e 10” – (20/06/2017 – 00:24 – 00:30)

T: *Hello, children.*
 Alunos: *Hello, teacher.*
 T: *How are you?*
 Alunos: *Good!*

A partir desse dia, as aulas passaram a ser no início da tarde, das 13h e 30 minutos até às 15h, considerado positivo no sentido de poder prender mais a atenção das crianças. O quarto encontro aconteceu no dia anterior (desse que descrito), quando foi possível concluir o MDA que estava planejado para o segundo encontro, aulas 03 e 04; o que, portanto, levou três encontros, 06 aulas para concluir as atividades do segundo encontro. Dessa forma, esse foi o momento de aplicação da segunda autoavaliação, e como mencionado anteriormente; é do quinto encontro em diante que o planejamento do MDA, bem como a aplicação das autoavaliações, passou a acontecer conforme o planejamento da professora de LI. Devido ao tempo e à forma como as crianças estavam (dispersas), no dia anterior, não se realizou a autoavaliação. Assim, antes de apresentar o MDA para esse quinto encontro, eu auxiliei os alunos a relembrar os conteúdos e atividades desenvolvidos no segundo, terceiro e quarto encontros, para o preenchimento das autoavaliações.

Ao analisar as autoavaliações do MDA dos alunos, o resultado foi esse:

- 09 alunos, marcaram yes (sim) para todos os itens solicitados, dentre esses 9 alunos, considerando suas respostas estão coerentes com a participação e desempenho nas aulas anteriores;

- 02 alunos não marcaram nada, um deles era o aluno novo (orientado a deixar em branco), e o outro era aquele aluno que nem sempre queria fazer as atividades propostas, mas sabia responder;
- 01 aluno respondeu todas não, com bastante dificuldade, tanto para realizar as atividades quanto de relacionamento com colegas e com a professora de LI. Ele foi sincero com sua autoavaliação. Mais adiante, esse aluno começou a participar mais das aulas de LI.
- 03 alunos marcaram 03 opções yes (sim), e 01 opção more or less (parcialmente), sendo que 02 alunos consideraram parcial o entendimento do áudio e o outro aluno considerou parcial sua participação, o que se confirma quanto ao último aluno;
- 02 alunos marcaram duas opções sim e duas parcialmente; para 01 aluno a participação e as atividades de áudio parcial, e para o outro as atividades escritas e o áudio como parcial;
- 01 aluna marcou três opções sim e atividades escritas não, mas se tratava de uma menina bem participativa em aula;
- 01 aluna marcou três opções sim, e quanto ao áudio deixou em branco, foi uma das alunas que demonstrou dificuldade no entendimento do vídeo.

Os resultados das autoavaliações foram um dos instrumentos aplicados para verificar o engajamento dos alunos. Ao considerar os resultados nesse segundo momento do processo, percebi que a maioria das crianças estava comprometida em responder a autoavaliação, poucos alunos se recusaram a responder ou simplesmente marcaram sem refletir. Avaliar um aluno é sempre uma tarefa desafiadora para o professor, seja no ensino regular, curso ou em forma de oficinas, como trata essa pesquisa. Paiva (2012, p. 146) destaca que “a avaliação é um problema para o ensino do inglês, pois a aquisição de uma língua é um processo longo”. Esta citação remete à reflexão acerca da aplicação dessas oficinas em LI, do quanto é delicado atribuir um conceito ou nota a um aluno, em tão pouco tempo de contato com a língua, o que não é o caso desse estudo, pois o propósito aqui foi avaliar uma proposta pedagógica com MDA e o engajamento das crianças.

Na sequência, o MDA do quinto encontro foi entregue aos alunos, esclarecendo os objetivos: identificar e localizar seu lugar de origem no mapa-múndi e fazer pesquisa online sobre cidades com o mesmo nome que a cidade deles. Depois os alunos leem em LI o título do MDA, e a professora comentou o assunto, levando-os à compreensão do mesmo. Questionados sobre o porquê o nome do nosso país, “*Brazil*”, está escrito com “z”. Está certo ou errado?

Muitos disseram que estava errado e apenas alguns, que estava certo. Todos tiveram a oportunidade de se manifestar, até que um deles respondeu que, no inglês, Brasil é escrito com “z”, confirmado pela professora de LI e exemplificado abaixo:

Excerto 18: “Quinto encontro, aulas 9 e 10” - (29/06/2017 – 26:21 – 28:32)

T: Olhem o jeito que está escrito Brasil? Tá certo?

Alunos: Não.

Alunos: Sim.

T: Levanta...

Aluno 1: Profe, porque tem “z” no inglês eles botam “z” e no Brasil ele botam “s”.

T: Tá peraí... [...].

T: Então oh. Olhem aqui pra teacher. Pra nós no português [...], no português parece que tá errado [...], mas em inglês é assim que escreve, isso?

T: Quando vai ter... Quando a gente liga a TV que é época de copa do mundo; Lá diz assim oh: “world cup” (copa do mundo), os países vêm escrito em inglês, certo! E aí, Brasil vem escrito assim. Por isso que ontem [...], eles experimentaram o café da manhã do Brazil? Yes or no?

Aluno 2: Sim.

T: Yes or no?

Aluno 2: Sim.

Alunos: Yes.

T: Yes. E lá era com “z”?

Alunos: No.

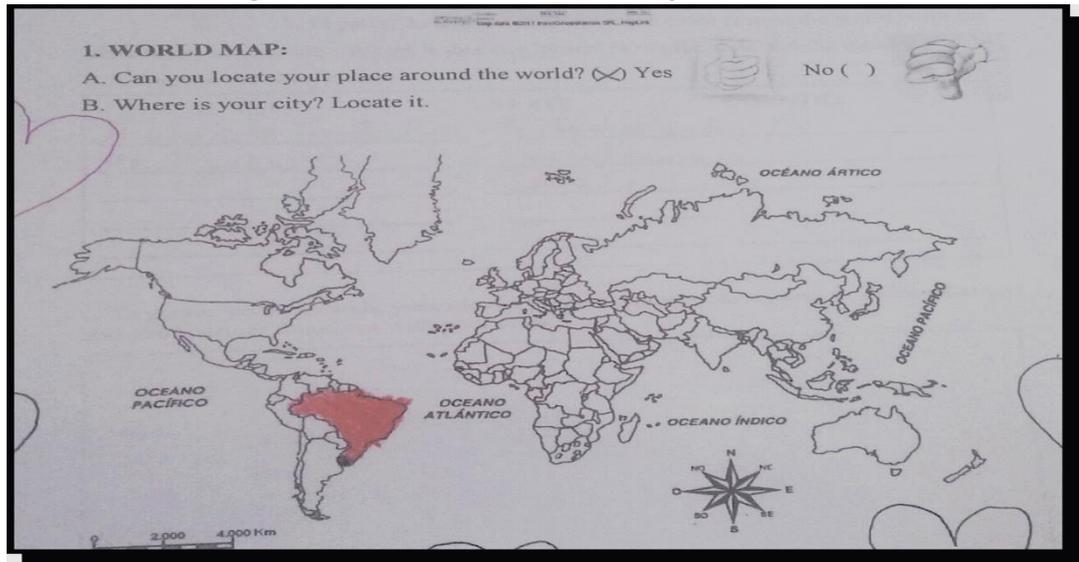
Alunos: Yes.

Aluno 1: Sim, era sim.

T: Yes, era com “z”.

Em seguida, expliquei a atividade 01, letra A e B: as instruções das atividades foram lidas em LI e após a tradução das duas questões (A e B), os alunos identificaram (poderiam pintar, se quisessem), nosso país, localizar o RS e fazer um ponto, onde poderia estar Santa Rosa (nossa cidade). Eu circulei pela sala, auxiliando as crianças que tinham mais dificuldade na atividade de localização. Segue um exemplo do MDA de aluno:

Figura 13 – Atividade 1 - Localização do Brasil e RS



Fonte: MDA – A autora

Feita a atividade de localização do nosso país, estado e cidade, no mapa-múndi, expliquei a atividade 02, da segunda página do MDA, letras A, B, C, quando novamente fizemos a leitura das instruções em LI e os alunos auxiliaram na compreensão. Quanto à questão A, quando perguntei se Brasil em inglês era com “s” ou “z”, todos os alunos responderam com “z”. Para a localização da cidade onde moramos, “Santa Rosa”, os alunos foram lembrados de que deveriam observar os pontos cardeais em português; e concluímos que nossa cidade fica na região norte (north) do RS.

No encontro anterior, eu antecipei para a turma sobre a pesquisa no laboratório de informática, mais especificamente sobre a letra D: se eles conheciam outra cidade do mundo com o mesmo nome que a deles. Eles tinham de dizer sim ou não; e se dissessem sim, teriam que dizer onde ficava essa cidade. Alguns alunos quiseram usar nomes parecidos como “Santa Maria”, mas o nome precisava iniciar com Santa Rosa. E para a realização da atividade de número 03, fomos ao laboratório de informática da escola.

A maioria dos livros didáticos em LI não aborda o estudo específico da cidade do aprendiz, traz a questão para expressar de onde é, porém, em termos mais gerais e menciona o país. Desde o início da produção, desse MDA, como já mencionado anteriormente, busquei planejar atividades, para essa oficina de LI, que contribuísse para a formação crítica do aluno. Estudar e compreender melhor acerca de sua cidade proporciona ao educando condições de melhor entendimento do global, bem como, ser um instrumento para que, através de uma LA, possa manifestar-se e participar de diferentes contextos, quando assim for necessário. Para confirmar isto, cito Scheyerl et. al., (2014, p. 154), quando os autores afirmam que, “esses

alunos podem vir a produzir discursos legíveis na nova língua quando empoderados através de um ensino que se empenhe em valorizar as histórias locais”.

Callai e Zarth (1988, p. 17) são autores que também advogam o estudo do município, pois,

Estudar o local é muito importante para o aluno, pois ali ele “conhece tudo”, ele sabe o que existe, o que falta como são as pessoas, como são organizadas as atividades, como é o espaço. [...] como trabalhar o local sem considerá-lo como o “único”, sem considerar que as explicações estão todas ali, sem cair no risco de isolá-lo no espaço e no tempo.

Posto isso, as aulas do quinto encontro proporcionaram aos alunos pesquisar acerca de outras cidades com o mesmo nome e sua localização. Para a realização dessa atividade, os alunos foram divididos em duplas (escolhida pela professora de LI), e dessa vez, com melhor aceitação. Dessa maneira, expliquei às crianças como poderiam digitar as palavras de busca para pesquisar, primeiro por cidades com nomes similares a “Santa Rosa”, localizadas no Brasil; e depois nos Estados Unidos. A intenção era que eles percebessem que havia outras cidades com o mesmo nome, e principalmente, que também há uma cidade com o nome de “Santa Rosa”, localizada no estado da Califórnia, Estados Unidos. No MDA dos alunos, tinha um quadro, onde as crianças preencheram com a informação solicitada: eles tinham de escrever o nome da City (cidade), em qual State (estado) fica, e qual Country (país).

Abaixo uma foto das crianças, no laboratório:

Figura 14 - Pesquisa no laboratório de informática



Fonte: A autora

Para a realização da atividade no laboratório, algumas situações se apresentaram, tais como: poucos computadores funcionando; a internet lenta; os alunos não acostumados a fazer pesquisa no laboratório (demonstrando pouca paciência para pesquisar); e alguns alunos

queriam entrar em sites de jogos. Algumas interferências da professora de LI ajudaram na procura das informações. No retornar à sala de aula, os alunos compartilharam as informações pesquisadas com os colegas. Segue um trecho do áudio dessa atividade:

Excerto 19: “Quinto encontro, apresentação da pesquisa” – (20/06/2017 – 00:07 – 02:57)

T: *Quem achou Santa Rosa no Brasil?*

Aluno 1: *Eu.*

Aluno 2: *Eu.*

T: *Espera aí que eu vou dar a vez. André.*

[...]

Aluno 3: *Eu aqui.*

T: *André, bem alto.*

André: *Santa Rosa... não. Santa Rosa de Lima, em Santa Catarina no Brasil.*

T: *Very good.*

[...]

Márcia: *Barra Santa Rosa – PB, Paraíba.*

T: *Paraíba, ok. Santa Rosa lá na Paraíba.*

[...]

T: *E se a teacher perguntar. Santa Rosa em outro país?*

Aluno 4: *Eu sei.*

Alunos: *Eu. Eu sei.*

[...]

T: *Fala.*

Aluno 4: *Santa Rosa na Califórnia.*

[...]

Aluno 5: *Eu sei onde que é. É Santa Rosa, Califórnia, Estados Unidos.*

[...]

T: *Se a teacher perguntar, tem outro lugar, cidade Santa Rosa igual a nossa? Yes or no?*

Alunos: *Yes.*

T: *Dentro do país têm outras cidades com o nome de Santa Rosa.*

Alunos: *Yes.*

Com a pesquisa, os alunos constataram que havia/ há várias cidades com o mesmo nome que a cidade deles. Considerei uma aula bem produtiva, com boa participação, e a atividade de pesquisa somou conhecimento às crianças que se envolveram e gostaram da atividade. Ao fazer a análise dessa atividade e seu resultado, cito, como bem descrevem Leffa e Irala (2014, p. 26), ao escrever sobre o paradigma do Construtivismo no ensino de línguas:

O construtivismo inverte a relação do aluno com o conhecimento; o aluno deixa de ser o depositário de um saber que recebe passivamente do outro e passa a construir ativamente um conhecimento compartilhado, que inclui a colaboração, a afetividade e a interação com o outro.

Na visão da professora regente da turma (que observou e também relatou todas as aulas), esse encontro foi avaliado como bom e a participação dos alunos excelente. O que é confirmado por um trecho do relato dessa aula:

Excerto 20: “Relato escrito 5” – (29/06/2017)

PR: “As opções de ensino da professora, nas aulas de hoje, foram eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem mais ativa”. Os alunos mostraram-se mais participativos e interessados. A professora conseguiu envolver a todos os alunos. [...].

Abaixo, dois exemplos do MDA do aluno, com algumas cidades pesquisadas:

Figura 15 – Atividade 3 – cidades com nomes de Santa Rosa (resposta de aluno)

3. ONLINE RESEARCH -

A. In pairs, do a research about other cities around the world, with the same name as your city; Where is this city locate? Write the state and the country:

B. Complete the chart below:

CITY	STATE	COUNTRY
BARRA DE SANTA	SANTA	
ROSA DE GARAPBA	ROSA	
NOVA SANTA	ESTADOS	
ROSA PARANA	UNIDOS	
SANTA ROSA	CALIFORNIA	
ROSA DE SUS	BOGOTÁ	

Fonte: MDA – A autora

Figura 16 - Atividade 3 – cidades com nomes de Santa Rosa (resposta de aluno)

3. ONLINE RESEARCH -

A. In pairs, do a research about other cities around the world, with the same name as your city; Where is this city locate? Write the state and the country:

B. Complete the chart below:

CITY	STATE	COUNTRY
SANTA ROSA	SANTA CATARI	BRAZIL
LIMA	NO	
SANTA ROSA	CALIFORNIA	ESTADOS UNIDOS

Fonte: MDA – A autora

Com o planejamento do MDA e a aplicação das oficinas, eu percebi que as atividades de discussão demandaram mais tempo que as demais. Era necessário aguardar para que os alunos participassem e/ou escrevessem, tanto em LP quanto em LI. Devido à diferença de conhecimento, que foi se apresentando ao longo das aulas e o fato de que alguns alunos eram mais rápidos do que outros, foi preciso paciência no avanço das atividades, para justificar, aqui, o desenvolvimento dos encontros anteriores a esse.

Quanto à mudança do MDA, referente a esse encontro, concluo que pode ser inserida na atividade 01, uma questão como letra C, com o mapa do RS para o aluno localizar sua cidade. Acredito que, dessa forma, facilite ao aprendiz alcançar o objetivo da atividade: localizar-se no mapa-múndi.

4.1.5 Sexto encontro – locate yourself

Iniciando o sexto encontro das oficinas, aulas 11 e 12, relembrei, com os alunos, sobre a pesquisa feita na aula anterior. Os alunos mencionaram “Santa Rosa”, na Califórnia, Estados Unidos, e esta foi localizada no mapa-múndi e, então destaquei como lá é pronunciado “Santa Rosa”, devido à influência da língua espanhola, falada no México; mas que a língua oficial nos Estados Unidos é o inglês.

Depois disso, iniciei o conteúdo do sexto encontro, fazendo a entrega do MDA dessa aula. Novamente no mapa-múndi, junto com os alunos, fizemos a localização do Brasil, do RS e da cidade de Santa Rosa (RS), e seguimos com o estudo dos pontos cardeais, com o objetivo de aprender os pontos cardeais em inglês e conseguir localizar-se ao ar livre. Segue um trecho do áudio, para exemplificar:

Excerto 21: “Sexto encontro, aulas 11 e 12” – (05/07/2017 – 14:18 – 15:43)

T: Kids, listen to me. Escutem a teacher. [...]. Então, dando sequência à nossa pesquisa da outra aula. Lembra que na outra aula, nós começamos a identificar assim: o que fica no norte, no sul, no leste, no oeste, por exemplo. Aí quando a teacher perguntou na outra aula, onde ficava o nosso país, o David foi um que ainda disse assim, que o Brasil fica na América do...

Alunos: Sul.

T: Então nós ficamos na parte “South”.

Aluno 1: South?

T: South é sul. É isto que a teacher quer ensinar pra vocês. Vocês já aprenderam os pontos cardeais em “Portuguese”. Aí a teacher quer ensinar hoje, em inglês. [...]

T: *O Brasil já fica na parte “South”. Fica no sul. O RS também fica “South” e Santa Rosa? Como é que Santa Rosa, será que Santa Rosa fica no RS? Ela fica no sul também?*

Aluno 1: *Não ela fica lá em cima.*

T: *Na aula passada a gente escreveu “North”. Lembram? [...]*

No MDA desse sexto encontro, atividade 01 (letra A), tinha uma “Wind Rose” (rosa dos ventos), e abaixo foi colocada uma caixa com todos os pontos cardeais e colaterais em LI. Então, após conversa com a turma sobre o uso e a utilidade da “Wind Rose”, usando-a no desenho que a turma havia feito sobre a vizinhança da escola, já exposto na sala da turma, onde também tinha uma rosa dos ventos, feita pelas crianças. Segue um trecho do áudio para representar a discussão:

Excerto 22: “Sexto encontro, atividade 1” (05/07/2017 - 18:55 – 21:27)

T: *A teacher de vocês me contou que vocês fizeram esse desenho bonito oh... Que é o caminho para chegar na “school”? É isso teacher?*

Aluno 1: *O bairro.*

PR: *De onde se localiza a escola.*

T: *Então vocês desenharam. [...]. Aqui onde fica a “school” de vocês. O que é “school”?*

Aluno 2: *Escola.*

T: *Escola, que é o Cairu. Vocês desenharam a “neighborhood”. [...] A vizinhança. O bairro onde fica o Cairu school. E eu vi que vocês também desenharam aqui nesse “drawing” [...], uma “Wind Rose”. O que será que é uma “Wind Rose”?*

Aluno 3: *Uma estrela.*

Aluno 4: *Uma estrela.*

T: *Uma estrela, mas tem outro nome?*

Aluno 5: *Uma bússola.*

T: *Pra que será que tinha a bússola?*

Aluno 5: *Pra gente não se perder.*

Aluno 6: *Pra se localizar.*

[...]

T: *Pros navegadores se localizarem, eles tinham uma... Pra quê?*

Aluno7: *Pra achar o tesouro.*

T: *Os piratas precisavam para achar o tesouro.*

[...]

T: *Bússola a gente fala “Compass”. Vamos repetir com a teacher. [...].*

T: *E aqui a teacher colocou igual alguém desenhou na vizinhança, no bairro da escola uma “Wind Rose”.*

T: *Quem falou lá trás? Uma Rosa dos...?*

Aluno 8: *...ventos.*

T: *Então, essa aqui, é uma Wind Rose. Vamos dizer com a teacher. Wind é vento [...], e Rose é uma...?*

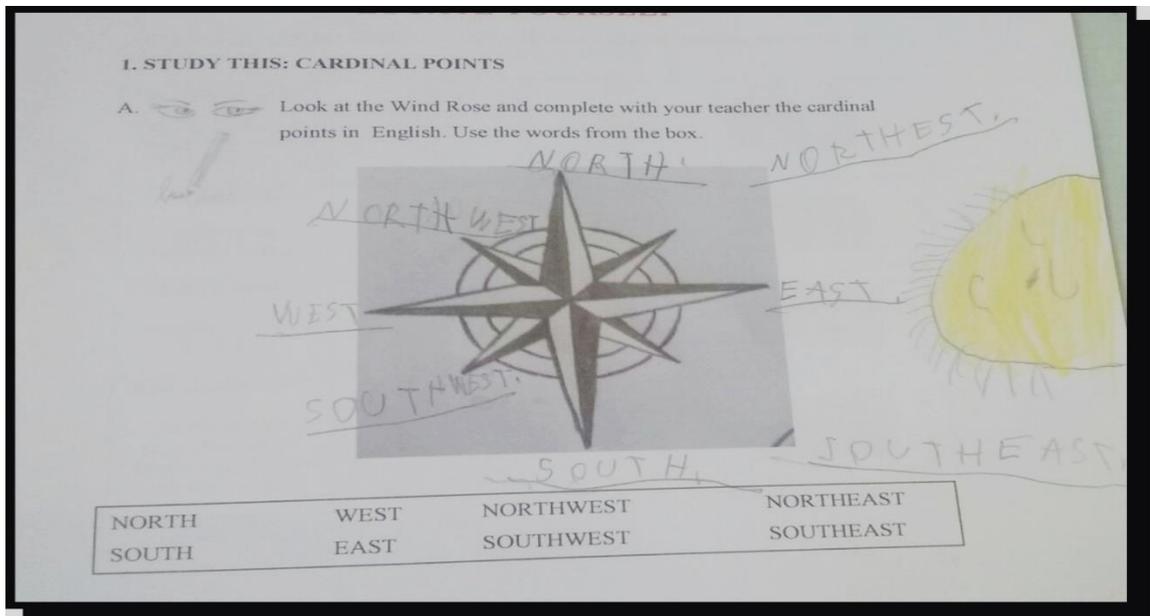
Aluno 4: *Rosa.*

T: *A flor Rosa é Rose.*

[...]
T: *É pra gente se localizar.*

Na sequência, desenhei uma rosa dos ventos no quadro branco e os alunos fizeram a leitura, em LI, das palavras que estavam dentro de uma caixa, junto à atividade 01, do MDA, escrevendo no seu respectivo lugar (no desenho da rosa dos ventos, no MDA), os pontos “north” e “south”, facilmente identificados pelos alunos, sempre com o auxílio da professora de LI. Para explicar o leste (east) e oeste (west), usei como exemplo o nascer e pôr do sol, e para isso ensinei as palavras: “sunrise” e “sunset”. Segue uma imagem do MDA de um aluno como exemplo:

Figura 17 – Atividade 1 – Pontos Cardeais



Fonte: A autora

O mesmo procedimento foi feito para ensinar os pontos colaterais. Os alunos participaram muito, dizendo as palavras em LP e LI; com momentos até de discussão sobre qual aluno havia respondido primeiro ou quem estava certo. Durante a escrita da localização “noroeste”, eu saliento por ser essa a localização da cidade dos alunos. Considero pertinente a citação do trecho abaixo, do áudio:

Excerto 23: “Atividade 1, letra A, pontos cardeais e colaterais” – (05/07/2017 – 29:11 – 29:49)

T: *Agora é bem onde é a localização da nossa cidade no RS. Santa Rosa no RS fica...?*

Alunos: *Nordeste.*

T: *Northwest vai ser?*

Alunos: *Nor.... oeste.*

T: *Noro...?*

Alunos: *Noroeste.*

[...]

T: *Então, “Northwest” fica Santa Rosa, RS. Se um dia alguém perguntar, onde é que fica sua cidade? Where is Santa Rosa, RS? – Northwest.*

Por conseguinte, eu li as instruções, em LI, das atividades B e C, e os alunos conseguiram entender e fazer, com mais atenção à letra C, onde havia a imagem de uma criança de braços abertos, fazendo sua localização e o sol nascendo no lado leste. Os alunos compreenderam a imagem e relacionaram com o que conversamos, durante a atividade, na letra A. Depois dessa atividade, fomos para o pátio da escola, onde fizemos a localização dos pontos cardeais e colaterais, e praticar o vocabulário que tínhamos estudado naquele dia.

Para o planejamento e elaboração do MDA, me preocupei em abordar temáticas do cotidiano do aluno, o que já foi mencionado, bem como, tentar conectar um assunto com o outro, com o propósito de, através dessa prática, alcançar não apenas o envolvimento dos alunos nas oficinas de LI, mas um aprendizado significativo para os participantes. Neste sentido, os PCNs (1997, p. 64), apontam, na mesma direção, quando trazem que,

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais.

A atividade realizada no pátio da escola foi positiva. Em um primeiro momento, revisei com os alunos, algumas ideias do início da aula, quanto ao nascer e pôr-do-sol, por exemplo, para auxiliá-los na atividade. Salvo algumas exceções, a maioria da turma participou da atividade, sem que precisassem da ajuda da professora, lembrando-se da posição do sol, para completar a atividade. Depois disso, utilizei um aplicativo do celular (com uma bússola), mostrei aos alunos a localização certa de onde estávamos. O que foi exatamente a mesma resposta dos alunos, com pequena diferença, mas a direção estava correta. Alguns alunos brincaram, manuseando a bússola do celular. Então retornamos à sala. Segue algumas fotos, dos alunos, durante a realização da atividade:

Figura 18 - Atividade de localização dos Pontos Cardeais no pátio da escola



Fonte: A autora

Figura 19 - Uso do aplicativo no celular (bússola)



Fonte: A autora

Como atividade final, os alunos preencheram sua autoavaliação referente ao quinto e ao sexto encontros, uma vez que os assuntos se conectavam. As respostas dadas pelos alunos se resumem assim:

- 10 alunos marcaram yes (sim), para todos os itens solicitados;
- 02 alunos marcaram 03 opções sim, e parcialmente para a opção quanto às atividades escritas;
- 02 alunos marcaram 03 opções sim, e parcialmente para o item quanto ao áudio;
- 01 aluno marcou sim para 03 itens, e não para a opção quanto às atividades escritas;

- 01 aluno marcou apenas 01 opção sim, e duas parcialmente (sendo que uma delas já tinha sido marcada). Esta autoavaliação era do aluno novo, que entrou no quarto encontro de aplicação da pesquisa; o mesmo não estava familiarizado com a atividade;
- 01 aluna marcou não para todas as opções; na verdade seu material estava em branco e a aluna não escreveu nada no seu MDA.
- 02 alunos não marcaram nada na autoavaliação, e da mesma forma seu MDA estava em branco. Um desses alunos participou das atividades orais da aula;
- 01 aluno faltou nesse dia.

A participação da turma, no geral melhorou, comparando aos primeiros encontros. Os alunos começaram a entender mais acerca da dinâmica das aulas e, com isso, engajaram-se nas atividades propostas. Contudo, nem sempre foi possível ter a participação de “todos” os alunos; cada um tinha suas particularidades, e, devido ao tempo, não foi possível maior aproximação com esses alunos. Para a professora titular, esse encontro atingiu seus objetivos, quando ela assim escreveu:

Excerto 24: “Relato escrito 06” – (05/07/2017)

PR: “As aulas de hoje foram bem produtivas. A participação e atenção foram satisfatórias. A professora conseguiu propor atividades atrativas e estas vieram ao encontro do que vem sendo estudado em aula e contemplam conhecimentos propostos para série. A diversidade de metodologia atraiu e ajudou na integração da turma e no interesse em participação”.

4.1.6 Sétimo encontro - people from other countries

A princípio, a pesquisa estava prevista para 06 encontros (12 aulas), no entanto, devido ao tempo que levou para o desenvolvimento das oficinas e considerando vários aspectos, já mencionados na análise das outras aulas, o número de encontros realizados foram 09 (sendo 18 aulas). Este sétimo encontro, aula 13 e 14, aconteceram após o recesso (as férias de inverno), onde 17 alunos estavam presentes, uma vez que, um aluno faltou e dois alunos solicitaram transferência para outra escola.

Assim sendo, inicialmente, conversamos sobre as férias dos alunos, e eles souberam que, nesse encontro e no próximo, falaríamos sobre pessoas que vêm de outros países, muitas vezes, vindo morarem no nosso país. Então, eu esclareci os objetivos das aulas daquele dia: diferenciar

alguns aspectos sobre o país dos alunos e outros lugares e aprender sobre diferenças culturais. O fato de aprender e entender mais sobre o “outro” (pessoas de outros países / culturas), pode contribuir para uma melhor consciência acerca de “nós” mesmos. Assim afirma Motta-Roth (2003, p. 296),

A educação de nossos alunos e futuros professores deve aprofundar a discussão crítica sobre interculturalismo, de modo a fortalecer o senso de identidade dos mesmos e também predispor-los a uma curiosidade saudável sobre o Outro.

Em seguida, a turma assistiria a um vídeo, que continha uma entrevista com uma pessoa (um homem) do Haiti que estava morando em Santa Rosa, RS; e na próxima oficina, outro homem (também imigrante/estrangeiro no Brasil), vindo da Irlanda, que mora no Brasil, viria conversar com eles e compartilhar um pouco de sua experiência de vida.

Antes de assistir ao vídeo, algumas questões foram discutidas na aula: no MDA dos alunos, na questão 01, tinham as letras A, B e C, com instruções em LI, eu li para os alunos e, dessa vez, fiz a tradução logo em seguida. A letra A perguntava se haviam pessoas de outros países morando em Santa Rosa; a letra B questionava por que os alunos achavam que essas pessoas (de outros países) estavam morando em nossa cidade (a resposta era em LP); e na letra C, se eles conheciam uma pessoa de outro país que estivesse morando em Santa Rosa.

Os alunos participaram ativamente dessa discussão e destaco aqui algumas respostas quanto à letra B, sugeridas pelos alunos: na opinião das crianças, as pessoas vindas de outros países, estariam morando no Brasil por motivo de curiosidade ou para conhecerem nossa cultura, por acharem que “aqui” é menos violento e por motivo de trabalho. Na sequência, alguns trechos dos MDAs dos alunos:

Figura 20 – Atividade de discussão - Pessoas de outros países – (resposta de aluno)

LESSON 1
PEOPLE FROM OTHER COUNTRIES

1. CLASS DISCUSSION:

A. Are there people from other countries living in Santa Rosa?
Yes (X) No () I don't know ()

B. Why do you think those people are living in our city? Answer in Portuguese:
similarity - para conhecer essa cidade melhor
trabalho por ter trabalho

C. Do you know a person from another country who lives here? Yes (X) No ()

2. PERSONAL OPINION- What are the reasons people move to another country?
(Answer in Portuguese):
por ter trabalho / uma vida melhor

Fonte: MDA – A autora

Figura 21 - Atividade de discussão - Pessoas de outros países – (resposta de aluno)

LESSON 1
PEOPLE FROM OTHER COUNTRIES

1. CLASS DISCUSSION:

A. Are there people from other countries living in Santa Rosa?
Yes (X) No () I don't know ()

B. Why do you think those people are living in our city? Answer in Portuguese:
Porque eles podem achar que é menos quente
e também porque lá não tinha trabalho

C. Do you know a person from another country who lives here? Yes () No ()

2. PERSONAL OPINION- What are the reasons people move to another country?
(Answer in Portuguese):
Por ter trabalho

Fonte: MDA – A autora

Neste trecho do áudio, parte da discussão das questões do número 01:

Excerto 24: “Sétimo encontro, aulas 13 e 14” – (02/08/2017 – 09:45 – 10:25)

T: Será que tem mais algum motivo pra ela sair do seu país e vir pra cá?

Aluno 1: Pra se divertir.

T: Pode ser, pra se divertir.

Aluno 2: Pode ser que lá não tem trabalho.

Aluno 3: Conhecer.

T: Conhecer. O André falou uma coisa bem importante agora. Fala André, bem alto para os colegas ouvir.

Aluno 3: Conhecer.

T: O André Júlio, sim.

Aluno 2: Que lá eles não tinham trabalho, e aqui eles podem ter.

T: Vocês concordam com o André Júlio? [...]

Alunos: Sim.

T: É uma boa razão. Vamos ver se esse senhor que vamos ouvir da entrevista vai falar sobre isso.

Com o intuito de que os alunos percebessem e entendessem algumas questões feitas na entrevista com o senhor do Haiti (as perguntas foram feitas em LI e traduzidas para a LP), trabalhei com a turma a atividade de número 03. No MDA, os alunos tinham uma caixa, com sugestões de perguntas, para que listassem possíveis questões em LI, que fariam se tivessem a oportunidade de encontrar uma pessoa de outro país. Então, explicada a atividade, eles disseram em LP e, juntos, escrevemos em LI as seguintes questões:

Quadro 4 – Sugestões de questões para entrevistar uma pessoa de outro país

1. How old are you?
2. What`s your name?
3. Do you have kids?
4. What do you like to do?
5. How is your life?
6. Do you have cell phone?
7. What`s your favorite color?

Fonte: A autora

O ensino-aprendizagem de uma LA não se dá apenas para usá-la em um contexto, onde essa mesma língua é o idioma oficial. A diversidade presente na contemporaneidade possibilita o uso e a prática de outros idiomas. Essa realidade é confirmada nas palavras de Rajagopalan (2012, p. 68), assim apresentadas:

O problema é que ao redor do mundo hoje há milhões e milhões de pessoas interessadas em aprender o inglês sem terem o mínimo interesse em migrar para a Grã-Bretanha, ou qualquer outro país onde o idioma é usado no seu dia-a-dia.

As questões foram propostas pelos alunos, de forma que solicitei para que, aquele aluno que sugeriu a pergunta em LI, treinasse em casa, para na próxima aula, perguntar em LI ao palestrante da aula (senhor da Irlanda). Treinamos a leitura de todas as perguntas em LI, e também individualmente, para que a pronúncia do inglês fosse clara, de modo que o entrevistado entendesse, na aula seguinte.

Contextualizei a atividade 04 do MDA dos alunos, que foi o vídeo gravado/filmado com o senhor do Haiti, sendo que estava morando há 04 anos, no Brasil, com sua família e entendia a LP melhor do que falava (segundo ele). As perguntas da entrevista foram feitas em LI e traduzidas para o português, uma vez que o entrevistado não entendia inglês, pois no país dele

alguns falam francês, espanhol e a língua de comunicação é o “crioulo”. Segue um trecho do áudio, quando expliquei para as crianças sobre o vídeo:

Excerto 25: “Atividade 4, Vídeo com o Haitiano” – (02/08/2017 – 29:15 – 30:21)

T: Aqui na entrevista, na conversa com o Haitiano, [...]. Lá na conversa com o Haitiano [...], eu dizia em inglês a pergunta, e ele não entende em inglês. Mas lá no país dele tem gente que fala francês, espanhol, alguns, inglês, mas a língua nativa é o crioulo. [...].

T: Como é que vocês acham que eu perguntei pra ele, qual foi a primeira pergunta que eu fiz pra ele em inglês?

Aluno 1: What`s your name?

T: Yes, very good, Cleiton. [...]. Eu queria saber o nome dele.

O vídeo durou 28 minutos e 30 segundos, sem recortes, pois considerei que tudo era importante para as crianças ouvirem. Durante a gravação, fiz algumas pausas para chamar a atenção dos alunos quanto às perguntas ou às respostas do entrevistado. Os alunos ouviram com atenção, porém, depois de um determinado tempo, alguns apenas ouviram, não assistiram e passaram a fazer desenhos, no próprio MDA.

No final do vídeo, o entrevistado disse uma mensagem em “crioulo” para as crianças e para quem fosse assistir. Em seguida, traduziu para o português e, em algumas palavras, a professora-pesquisadora repetiu a mensagem em LI. Perguntei às crianças sobre a LP falada pelo Haitiano, pois constataram que, por vários momentos, o sotaque foi diferente de uma pessoa que nasceu e sempre viveu no Brasil. Transcrevo abaixo parte da entrevista, que considerado pertinente a essa aula:

Excerto 25: “Entrevista com Haitiano” – (02/08/2017 - 03:06 – 03:54)

T: “What motivated you to come to Brazil, to Santa Rosa”? O que motivou o senhor, a sua família, sua companheira a vir para o Brasil, pra Santa Rosa?

Haitiano: Por que eles vieram?

T: É por quê... O que lhe motivou?

Haitiano: A não... Assim...

T: A razão. What is the reason? A razão por ter vindo pra cá?

Haitiano: Aqui em Brasil. Assim oh. A gente precisa do trabalho e de lá tem trabalho na verdade, tem trabalho, mas daí tá um pouco difícil pra todo nós. Que lá tem serviço, não é serviço que não tem, tem serviço, mas daí tem mais pessoa que o serviço. E a gente também precisa o melhor pra ganha mais, por essa razão que a gente tá aqui, em Brasil.

T: All right. Certo.

Dentre as perguntas feitas ao senhor do Haiti, destaco outra acerca das principais diferenças entre o Brasil e o país dele, cuja resposta foi: quanto à comida, não há muita diferença, com exceção do “churrasco”, lá no país deles não tem; quanto às pessoas, ele mencionou que nem sempre “o haitiano” conseguia falar corretamente para pedir uma informação, e, por vezes, também não recebia certo, sobre o que perguntava; quanto à impressão errada (na opinião dele), de alguns brasileiros acreditarem que pessoas do Haiti vêm para o Brasil, devido à falta de trabalho e condições para viver naquele país, ele disse que vieram para o Brasil, na busca de melhores condições de vida, comparando o fato com “brasileiros” que também se mudaram para outros países, por esse mesmo motivo. Não foi um trecho que chamou a atenção das crianças, mas cito como forma de exemplificar a entrevista.

O roteiro, com as perguntas feitas na entrevista, está disponível no apêndice F, juntamente com o link para assistir ao vídeo, na íntegra³⁷. Quanto ao material, não foi aplicada nenhuma atividade escrita para os alunos descreverem opinião sobre o que ouviram na entrevista. Isto será modificado na versão reformulada do MDA, após a aplicação desse e do oitavo encontro, cujo momento, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e ouvir uma pessoa de outro país. Uma atividade com as percepções dos alunos acerca da entrevista (vídeo) e da palestra (presencial) será inserida no MDA, como sugestão para uma próxima aplicação dessas oficinas. Outro item que será adicionado ao MDA é a localização do país “Haiti”, no mapa-múndi.

O fato de incluir no planejamento do MDA, a temática de “pessoas vindas de outros países”, acredito ser um assunto presente nos dias atuais devido a diferentes fatores, mas destaco aqui a questão do trabalho como fonte de renda, onde cada vez mais as pessoas têm a possibilidade ou necessidade de migrar para outros países. Dessa forma, na utilização desse mesmo MDA, a temática citada poderá ser abordada, por haver uma probabilidade grande de encontrar um “estrangeiro” ou “imigrante”, na cidade onde estará acontecendo essa prática, ou então, mais próximo, na região. Neste sentido, Scheyerl (2012), questiona os atuais materiais didáticos, defendendo a necessidade da produção do que ela chama de “materiais de dentro”, e explica:

Quero registrar, inicialmente, que o problema dos livros didáticos é com o que eles omitem, na verdade, com a história que a crônica oficial, que poderia expor a natureza social do conhecimento, deixa de contar. Trata-se da história de negros, homoeróticos, mulheres, povos das florestas, camponeses e outros segmentos que estão sempre ausentes nesses materiais. Tal lacuna poderia, então, ser preenchida com atividades atreladas a conteúdos linguísticos que, por sua vez, estejam vinculados a cenários

³⁷ Disponível em: <<https://youtu.be/eQHIAPkvdRM>>.

multiculturais, multiétnicos, multigeneri, mediadores da conscientização crítica no contexto da aula (SCHEYERL, 2012, p. 51).

Este encontro foi bem significativo para os alunos, pois despertou interesse em saber mais sobre pessoas de outros países, que estão em nossa cidade. Quanto ao vídeo, é necessário fazer alguns recortes (destacando o que é relevante), pois as crianças não têm paciência para uma entrevista muito longa, neste caso, gravada. Não foi feito o relato da professora regente, porque está registrado junto com o sétimo e oitavo encontros. Da mesma forma que a autoavaliação foi aplicada ao final do oitavo encontro, considerando que a temática (do sétimo e oitavo encontros) é a mesma.

4.1.7 Oitavo encontro – talking to a foreign person

No oitavo encontro, aulas 15 e 16, com a participação de 19 alunos, todos estavam presentes e uma aluna nova na turma. Nesse dia, as crianças sabiam qual atividade seria realizada, ou seja, uma palestra com um senhor da Irlanda, que está morando, no Brasil, há mais de 40 anos. Então, em um primeiro momento, os alunos e a professora regente falaram que o palestrante havia comparecido no dia anterior (por engano), e pediu aos alunos que trouxessem uma “apple” (maçã) para ele no dia seguinte, pois ele seria o professor da aula. E, de fato, alguns alunos trouxeram a maçã e todos estavam bem ansiosos para a conversa.

Antes do início das atividades dessa aula, treinamos as perguntas que foram sugeridas por eles, em LI, modificadas, conforme tínhamos acordado no encontro anterior, ficando nessa ordem:

Quadro 5 – Questões usadas para entrevistar o palestrante Irlandês

1. What`s your name?
2. How old are you?
3. Do you have kids?
4. What do you like to do?
5. How is your life?
6. Where are you from?
7. What`s your favorite color?
8. Do you like Brazil?

Fonte: A autora

Nesse momento, as crianças queriam mais perguntas em LI para fazer, então expliquei que depois das questões em LI, poderiam perguntar mais em LP, porém, que fizessem perguntas

pertinentes sobre a vida do palestrante. Na sequência, também treinamos o que dizer no início da palestra “welcome” e para o final o agradecimento, através da expressão “thank you”.

Em seguida, chegando o palestrante, os alunos o receberam com as boas vindas em inglês, e a maçã, que ele mesmo pediu. Abaixo, parágrafo do áudio e uma foto que registraram esse momento.

Excerto 26: “Oitavo encontro, palestra com um Irlandês” – (09/08/2017 – 22:30 – 23:13)

Irlandês: Oh!

T: Como é que nós vamos dizer: one, two, three –

Alunos: Welcome.

Irlandês: Thank you very much. And good afternoon to everybody.

[...]

T: Hello [...]. How are you?

Irlandês: I'm fine, thanks. How are you?

T: I'm ok.

[...]

T: Oh, já tem a “apple” aqui. Nós vamos registrar [...].

Irlandês: Eu falei ontem brincando, não esquece de levar uma maçã.

Aluno 1: Duas apples.

[...]

Figura 22 - Palestra com um Irlandês (entrega de uma maçã pela aluna)



Fonte: A autora

A ideia de trazer uma pessoa de outro país para conversar com os alunos, em uma aula de línguas, contribui para promover um ensino-aprendizado próximo da realidade do aluno. Trata-se de alguém que, ao mesmo tempo é constituído de valores diferentes e apresenta similaridades com os aprendizes. É importante fazer uso da aula de línguas para uma aprendizagem autêntica, como diz Scheyerl (2012, p. 50):

Criar uma comunidade de aprendizes na qual o professor possa apresentar novas imagens e novas mentalidades, atendendo às necessidades reais dos alunos, estimular o interesse e respeito pela voz do outro, incentivar a busca de novos significados, acreditar no desenvolvimento de um pensamento crítico, contribuir para a transformação pessoal e social do aprendiz e transformar sua sala de aula em um microcosmo dos discursos interculturais.

Na sequência, comunicamos ao palestrante, que 08 alunos tinham perguntas em LI para ele, sendo que o mesmo respondeu também em LI e, posteriormente, traduziu para o português; o foi filmado, como conteúdo para a página, no Facebook. Agora, segue trecho do áudio, com a primeira pergunta:

Excerto 27: “Pergunta 1” – (09/08/2017 – 26:19 – 26:37)

Aluno 1: What`s your name?

Irlandês: My name is Mathew. What`s your name?

T: What`s your name?

Aluno 2: Cleiton, qual é o teu nome?

Aluno 1: Eu sou Cleiton.

T: Ok.

O aluno que fez a primeira pergunta estava bem ansioso, teve boa participação nas rodas de conversa, tinha algum conhecimento de vocabulário em LI e aprendia rápido. Ele não estava esperando ter de responder a mesma pergunta que fez, mas, com certeza sabia a resposta. Então foi feita a questão 02, com a transcrição, do áudio, abaixo:

Excerto 28: “Pergunta 2” – (09/08/2017 – 26:38 – 27:12)

T: One more question, please André Júlio.

Aluno 3: How old are you?

Irlandês: Oh! How old do you think?

T: Quantos anos tu pensa que ele tem André Júlio?

Irlandês: Quantos anos tu pensa que eu tenho?

Aluno 1: 36

Aluno 3: 67.

Irlandês: Quanto?

Aluno 3: 67.

Irlandês: Quase acertou.

[...]

Irlandês: Sixty-six. Sessenta e seis.

Na pergunta 02, houve a tentativa de vários alunos em acertar a idade do palestrante. Percebo a curiosidade dos alunos em conhecer o Irlandês, entender o que ele dizia em inglês e

participar da conversa. Na questão 03, o Irlandês destacou o inglês que é usado nos Estados Unidos com o inglês de outros países. Isto é representado no seguinte trecho do áudio:

Excerto 29: “Pergunta 3” – (09/08/2017 – 26:38 – 27:12)

Aluno 4: Do you have Kids?

Irlandês: Yes, I have kids, but I call them “children”. Because I`m not American. Tu entendeu?

Aluno 4: Mais ou menos.

Irlandês: Eu tenho filhos. E eu.. Vocês aprendem aqui mais o inglês americano. E os americanos falam “kids” e no inglês que eu falo, eu falo “children”. I have three.

Aluno 5: 3 filhos.

Irlandês: 3 boys.

Alunos: 3 meninos.

Na quarta pergunta, enquanto o palestrante respondia, o aluno que perguntou, fazia a tradução para o português, por iniciativa própria. E durante os questionamentos, uma parte dos alunos se preocupou em fazer desenhos, como forma de presentear o visitante, mas estavam participando da conversa, trocando ideias com o visitante. Segue o trecho do áudio referente a quarta pergunta:

Excerto 30: “Pergunta 04” – (09/08/2017 – 28:07 – 28:41)

Aluno 6: What do you like to do? [...]

Irlandês: Oh! I like to work on the computer.

Aluno 6: Ele gosta de mexer no computador...

Irlandês: ...listen to music.

Aluno 6: ... eu gosto de ouvir música.

Irlandês: escutar música... I like to play with my dogs.

Aluno 6: Ele gosta de ...tu gosta de cachorros.

Irlandês: ...brincar com meus carrorros.

Aluno 6: Ah... tipo isso.

Aluno 7: Tu tem quantos cachorros?

[...]

Irlandês: Four dogs.

Além da pergunta feita em LI, as crianças tinham curiosidade de saber outras questões relacionadas a mesma pergunta. A intenção era que, todas as perguntas em LI fossem feitas primeiro, só depois abrir para outros questionamentos, usando o português. De maneira positiva, o interesse e a espontaneidade das crianças estiveram presentes nesse encontro. Abaixo, trechos das demais perguntas em LI:

Excerto 31: “Perguntas 5, 6, 7 e 8” – (09/08/2017 – 28:45 – 30:37)

Aluno 8: How is your life?

Irlandês: My life is very busy. Muito ocupada. And very interesting. E muito interessante. Porque eu faço muitas coisas diferentes. Depois vou contar um pouco pra vocês.

T: Ok. Márcia, you.

Aluno 9: Where are you from?

Irlandês: I am from Ireland. The country called Ireland. E depois vou mostrar pra vocês aqui onde fica.

T: What is that? Que país que é?

Aluno 10: Ireland.

[...]

T: What is Ireland people? O que é “Ireland”? Que país que é?

Alunos: Irlanda.

T: We have more two questions, please Emanuele, you.

Aluno 11: What`s your favorite color?

Irlandês: Yellow.

Aluno 12: Amarelo.

Alunos: Amarelo?

Irlandês: Porque é a cor do sol. E o sol que faz a vida.

[...]

Aluno 13: Do you like Brazil?

Irlandês: Yes, I like Brazil. That`s why I am here. É por isso que estou aqui. Porque eu gosto. Vocês estão aqui porque nasceram aqui. Eu estou aqui porque eu gosto.

T: Thank you Mathew,

Irlandês: You`re welcome.

Para finalizar este encontro, o espaço foi aberto para o palestrante falar sobre sua vinda ao Brasil, quando crianças poderiam interferir em português, conforme tivessem interesse em perguntar. Assim, o Irlandês mostrou para os alunos, no mapa, através do computador, a localização do seu país, Irlanda, e da cidade onde se criou “Downpatrick” (onde havia vários locais com nomes de “Saint Patrick”); e o palestrante contou para as crianças a estória de São Patrício e de como ele se tornou patrono da Irlanda, o que foi bem significativo para todos.

Figura 23 – Localização de “Downpatrick” (Irlanda)



Fonte: A Autora

Um aluno perguntou ao palestrante se ele nasceu inglês e ele disse que nasceu irlandês, mas cresceu, falando inglês. Então ele falou um pouco sobre suas viagens para outros países e suas experiências, sua família, seus filhos; e como chegou ao Brasil, em 1975, para trabalhar em um projeto de suinocultura, no frigorífico de Santa Rosa. Atualmente trabalha com tradução do português para o inglês. Conforme o irlandês falava sobre a sua cultura, mostrava fotos, as crianças interrompiam, fazendo perguntas em português.

Ao ouvir o áudio desse encontro e as gravações em vídeo, percebi que os alunos gostaram da atividade e participaram, ouvindo e fazendo perguntas ao irlandês, sobre a vida dele, suas experiências e seu país. Na conclusão da palestra, dois alunos fizeram entrega de um “mimo” (uma agenda da escola e um cartão assinado por todos) ao palestrante, como forma de agradecimento.

A atividade desse encontro promoveu a aprendizagem em LI, além de ter acrescentado vários conhecimentos de outras áreas, como geografia, matemática e história. A aprendizagem e o conhecimento foram construídos em conjunto. Fundamentada por Schlatter e Garcez (2012, p. 14):

Para construir aprendizagem, é necessário levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição).

Na análise do encontro anterior, apontei como aspecto a melhorar no MDA, inserir uma atividade para que os alunos possam registrar suas impressões quanto às duas palestras (do

Haitiano, e do Irlandês). O fato de o aluno ter uma atividade para escrever sua opinião, sejam aspectos positivos ou negativos, conduz melhor sua atenção para ouvir outra pessoa falar, seja na entrevista filmada ou na palestra.

Quanto à participação das crianças nessa oficina, foi muito positiva. Esses dois momentos, para “ouvir” uma pessoa de outro país, possibilitaram aos alunos ampliar sua concepção de mundo. Abaixo um trecho do relato, escrito pela professora regente:

Excerto 32: “Relato escrito 07 e 08” – (02 e 09/08/2017)

PR: “Muito interessante a ideia de trazer as falas do Sr. Lino e do Sr. Mathew, com suas vivências e experiências de vida. Foram oportunidades que enriqueceram as aulas e estimularam a curiosidade; bem como a vontade de aprender e saber mais sobre a nossa cultura e também sobre culturas diferentes da nossa”.

Figura 24 – Turma da pesquisa com o palestrante da Irlanda



Fonte: A autora

4.1.8 Nono encontro – sightseeing in Santa Rosa, Brazil

No nono encontro, aulas 17 e 18, o número de participantes foi 18 alunos, pois 01 aluno estava ausente. A aula iniciou com a atividade de autoavaliação dos alunos, referente ao sétimo e oitavo encontro, a entrevista filmada com o senhor do Haiti e a palestra com o senhor da Irlanda. O resultado das autoavaliações desses dois encontros foi:

- 12 alunos marcaram todas as opções sim, o que eu concordo, pois foram dois encontros com boa participação dos alunos;
- 03 alunos marcaram 03 itens sim, e parcialmente para a atividade de áudio;

- 01 aluno marcou 02 itens sim (participação e atividades de escrita), e 2 itens como parcialmente (áudio e engajamento);
- 01 aluno marcou 02 itens sim (participação e engajamento), e os demais itens ficaram em branco. Este é o aluno que entrou no quarto encontro;
- 01 aluna marcou 03 opções sim, e quanto ao áudio não marcou. Esta é a aluna que entrou no oitavo encontro;
- 01 aluno faltou.

Após o preenchimento das autoavaliações, foi entregue o MDA referente a esse encontro, cuja temática foi estudar sobre “visitar pontos turísticos” de Santa Rosa (RS). Para iniciar o assunto dessa oficina, eu orientei as crianças quanto aos objetivos: reconhecer, identificar e sugerir alguns pontos turísticos de Santa Rosa; aprender como expressar a opinião em LI e entrevistar colegas sobre pontos turísticos em sua cidade (devido ao tempo, esta atividade foi feita em outro dia).

O processo de ensino-aprendizagem de um LA precisa ser incorporado, naturalmente, no contexto do dia-a-dia do aprendiz e promover, ao aluno, situações concretas com o uso objetivo da língua-alvo. Para que haja este entendimento e aplicabilidade, Rajagopalan (2010, p. 11), defende que,

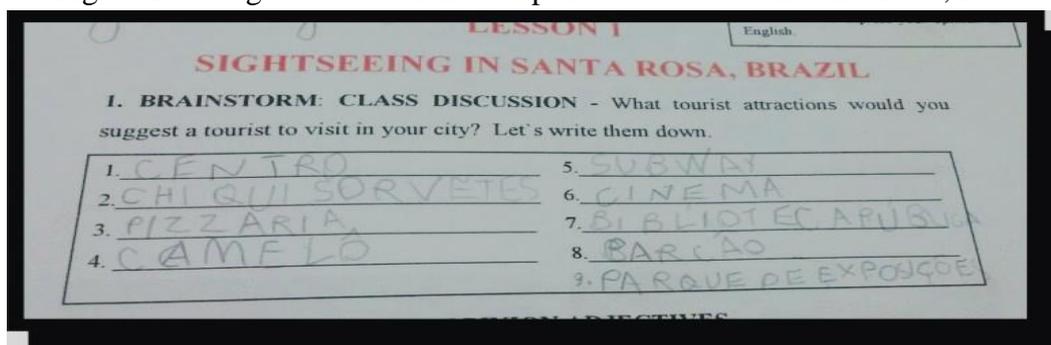
A criança só domina uma segunda língua, domesticando-a, domando-a pelo “chifre”, enfim trazendo-a pra dentro do seu repertório linguístico. Ou seja, uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada, de sua “estranheiridade”, livrando-a de qualquer vestígio da sensação de estranheza que ele pode provocar no aprendiz em primeiro contato.

À vista disso, expliquei aos alunos a atividade 01 do MDA: a instrução em LI e traduzi para o português. Então perguntei às crianças quais pontos turísticos eles iriam sugerir a um turista que visitasse sua cidade e, juntos, listamos em uma caixa que estava na atividade 01 do MDA do aluno. Também deixei espaço livre para o aluno que quisesse escrever sua opinião e também listei no quadro, em LP, algumas ideias sugeridas para aqueles que tinham dificuldade na escrita.

Nesse momento, esclareci aos alunos o que era ser um turista e que aos dois senhores que ouvimos vindos, de outro país, não eram mais turistas, pois já moram no Brasil há muito tempo; mas um visitante vem de outro país ou lugar para conhecer nossa cidade, então, é um turista.

Foram bem interessantes as opiniões que surgiram acerca dos pontos turísticos de Santa Rosa. Para os alunos, um ponto considerado turístico era o camelô, praças da cidade, principais restaurantes, dentre outros. Abaixo algumas respostas dadas pelos alunos:

Figura 25 – Sugestões dos alunos de pontos turísticos em Santa Rosa, RS.



Fonte: A autora

Não era uma questão do MDA, mas as crianças foram questionadas oralmente, se todas as pessoas que moravam na cidade de Santa Rosa tinham acesso aos lugares que os alunos citaram na atividade 01; a resposta foi de que nem todos, devido à situação econômica. Segundo os alunos, para frequentar alguns pontos turísticos da cidade, era necessário pagar uma quantia em dinheiro; neste momento um aluno comentou de que a biblioteca pública da cidade era gratuita. Considerei significativa essa discussão com a turma, pois acredito ser importante, na aula de LAs, refletir, além de diferenças culturais, também as sociais e econômicas. Nesta perspectiva, Schlatter e Garcez (2012, p. 14), esclarecem que,

A experiência escolar nos possibilita conhecer a nossa história e a complexidade do que existe hoje para poder participar do nosso mundo e saber que é possível nos posicionarmos e agirmos ante o imprevisível, porque na escola aprendemos a analisar, a refletir, a brigar, a ponderar, a negociar, respeitando o outro e com o outro.

Na sequência, apresentei aos alunos o item 02 do MDA, contendo o vocabulário em LI para expressar opiniões “positivas e negativas”, no caso, desse encontro, acerca de lugares turísticos. Feita a leitura, em LI, cada expressão com uma imagem e os alunos diziam qual era o significado. Grande parte das palavras, as crianças tiveram facilidade de entender, ou pela imagem, ou pela similaridade da palavra em inglês com o português. O que não era entendido, a professora de LI auxiliava na tradução.

Após a leitura e compreensão do item 02, na atividade 03, letra A do MDA, os alunos tinham que justificar sua escolha quanto aos pontos turísticos citados na atividade 01. Novamente eu li a instrução em LI e, nesse momento, um aluno bem participante, traduziu a atividade. Em seguida, as crianças completaram no seu MDA: Questão 01 – lugar(es) sugerido(s) para um turista e escrito o porquê, utilizando uma expressão de opinião positiva do item 02; E na questão 02 – lugar que não recomendava para um turista, utilizando uma expressão de opinião negativa do item 02.

Os alunos gostaram da atividade, porém, algumas crianças tiveram dificuldade para entender e completar suas frases, o que exigiu algum tempo para que a professora pudesse acompanhar individualmente. Para compartilhar as respostas dessa atividade, apenas alguns alunos leram o que escreveram. Por faltar tempo para concluir o planejamento e aplicação dessa aula, as atividades B e C, do número 03 não foram feitas nesse dia. Segue, abaixo, algumas respostas sugeridas pelos alunos quanto à atividade 03:

Figura 26 – Atividade 03 – opinião de aluno quanto aos pontos turísticos -

Aluno 1

3. PERSONAL OPINION:

A. Why did you choose those tourist attractions? Answer in English. Use the vocabulary you learned above:

1. I suggest... BIBLIOTECA
It's / they're... INTERESING

2. I don't recommend... CHIQUINHOSRYETES
because it is / they are... UGLY

Fonte: MDA – A AUTORA

Figura 27 – Atividade 03 – opinião de aluno quanto aos pontos turísticos -

Aluno 2

3. PERSONAL OPINION:

A. Why did you choose those tourist attractions? Answer in English. Use the vocabulary you learned above:

1. I suggest... CIVIL and PIZZARIA and SWALWAY
It's / they're... BEAUTIFUL

2. I don't recommend... PAREÃO and leonela endo
because it is / they are... UGLY

Fonte: MDA – A AUTORA

Para a escolha quanto ao conteúdo de um material didático, Leffa (2007, p. 26) diz que, “pode ser definido de várias maneiras, dependendo da concepção que se tem da língua”. E o autor acrescenta,

Se entendo [...], que a língua é um conjunto de palavras ligadas por regras gramaticais, faço um recorte do léxico e da sintaxe; se vejo a língua como um conjunto de eventos comunicativos, incluo outros aspectos, [...]; se entendo a língua como um meio para desempenho de determinadas atividades, posso selecionar uma lista de tarefas que devem ser executadas pelos alunos (LEFFA, 2007, p. 26).

A seleção dos conteúdos inseridos nas atividades, acima descritos e analisados, são apoiados nas palavras de Leffa (2007), quando o autor afirma que, a produção de materiais têm privilegiado, o ensino baseado em tarefas, por haver uma preocupação com o mundo real “e o uso de dados linguísticos autênticos” (p. 26). O mesmo autor acrescenta que os aprendizes se consideram donos de um conhecimento inútil, por não verem o uso prático do conhecimento adquirido. O que para Leffa (2007, p. 27), “o uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem”.

Para a realização da atividade 04, as fotos tiradas de pontos turísticos de Santa Rosa, foram projetadas para que os alunos pudessem visualizar e acompanhar melhor a atividade. As mesmas fotos estavam no MDA das crianças, que olharam para acompanhar na projeção, no quadro. Assim sendo, eu identifiquei em LP, com os alunos, cada lugar representado nas fotos. Posto isto, então eu escrevi em LI o respectivo nome do lugar, e, os alunos, por sua vez, escrevam no seu MDA. Após a identificação em LI de cada ponto turístico apresentado no MDA, os alunos escreveram sua opinião acerca de cada lugar, utilizando o vocabulário estudado no item 02 da página anterior.

Essa atividade demandou bastante tempo, pois os alunos demoraram a escrever no seu material, alguns demonstraram dificuldade para entender a atividade, e muitas interrupções para chamar atenção de aluno por conversas paralelas. Nesse momento, a atenção e participação dos alunos diminuíram. Ao fazer a análise desta parte do MDA, avalio que foram realizadas várias atividades escritas na sequência, sendo necessária a reformulação do material, o que será proposto mais adiante.

Para compartilhar a resposta dos alunos quanto à opinião sobre os lugares presentes nas fotos, cada criança falou sobre um lugar específico. E como atividade de conclusão, foi preenchida a autoavaliação referente às aulas desse dia. Os segmentos a serem considerados nesta aula foram: participação, atividades escritas e engajamento; e o resultado das autoavaliações dos alunos foi:

- 10 alunos marcaram sim para todas as opções. Embora, a turma estivesse bem falante nesse dia, a grande maioria realizou as atividades propostas;
- Duas (02) alunas marcaram duas (02) opções sim, e uma (01) participação, como não. Uma dessas aulas era a aluna nova, que ingressou na turma na aula anterior. A outra aluna, no geral das aulas foi bem participativa;
- Duas (02) alunas marcaram 02 itens sim, e 01 mais ou menos para o engajamento. E uma destas alunas, de fato era preciso chamar para que falasse na aula;

- Uma (01) aluna marcou 02 aspectos como mais ou menos (participação e atividades escritas), e não para o engajamento. Era uma aluna bem quieta, e neste dia não conseguiu acompanhar o ritmo das atividades escritas;
- 01 aluno marcou 02 aspectos sim, e mais ou menos para participação. Este aluno, já mencionado anteriormente, preferia participar de atividades orais. Então percebo que ele foi sincero, pois não participou de todas as atividades desta aula;
- Uma (01) aluna marcou 01 aspecto sim (participação), e dois mais ou menos (atividades escritas e engajamento), e justificou quanto à escrita ter pouco tempo. Era uma aluna participativa e que realizava as atividades.
- 01 aluno não marcou nenhum aspecto, porém suas atividades escritas estavam todas respondidas.
- 01 aluno faltou neste dia.

Embora os alunos já tenham realizado várias atividades escritas, neste dia, não reclamaram por responder à autoavaliação, logo depois das atividades propostas. Foi bem natural o preenchimento das mesmas, pois não foi necessário lembrar aos alunos o que tínhamos feito e produzido. Como estava tudo bem recente, a autoavaliação foi mais coerente com a realidade, de todas que foram aplicadas.

O engajamento dos alunos na aula e nas atividades propostas foi positivo, porém foi necessário chamar a atenção de “alguns”, constantemente e administrar as saídas para o banheiro. A temática envolveu os alunos, mas, devido às várias atividades escritas, mencionadas anteriormente, tornou-se um pouco cansativo para as crianças. Entretanto, para a professora regente, a participação da turma foi boa e o conteúdo relevante, conforme ela escreve no relato da aula:

Excerto 33: “Relato escrito 09” – (16/08/2017)

PR: “A atividade proposta na aula de hoje foi referente a temas bem conhecidos pela maioria dos alunos, portanto o interesse e a participação foram positivos. A professora recorre a situações do dia a dia dos alunos para exemplificar conceitos abordados na aula, o que facilita o aprendizado dos mesmos. Estimula e encoraja a participação de todos”.

O aluno que se recusou a participar das primeiras aulas, tanto em atividades orais quanto escritas, nesta aula foi participativo e realizou o que foi proposto. É um dos alunos que marcou sim para todos os itens da autoavaliação.

Quanto à reformulação do MDA deste encontro, proponho:

- ✓ Realizar em um encontro as atividades 01, 02, 03. A atividade 03 - B e C será a atividade 04: onde os alunos irão perguntar aos colegas da sala sobre pontos turísticos. Desta maneira, a aula não será apenas de atividades escritas, e estará abordando a mesma temática de maneira oral;
- ✓ Realizar em outro encontro a atividade 04, então como atividade 01: identificação de fotos de lugares da cidade, bem como as entrevistas e filmagens no pátio da escola, com colegas, professores e funcionários sobre principais pontos turísticos da cidade e o registro por escrito no número 03. Deste modo, os alunos estarão mais familiarizados com o novo vocabulário e estruturas para realizar esta atividade fora da sala de aula;
- ✓ Modificar na atividade de identificação dos lugares, o seguinte:
 - A. Olhe para as fotos de sua cidade e escreva os nomes dos lugares corretamente (inserir uma caixa com os nomes em LI de todos os lugares apresentados nas fotos);
 - B. Agora, escreva embaixo das fotos, sua opinião, em inglês, sobre cada uma delas.

4.2 Gravação de vídeos – página no *Facebook*

Como mencionado na aula diagnóstica, uma das intenções da aplicação das oficinas em LI e do MDA, era realizar atividades para a produção de conteúdo para uma página no Facebook. Devido aos motivos já citados, não foi possível a produção da página, ao longo das oficinas, e com a participação direta dos alunos. Sendo esse grupo de oficinas, o primeiro contato formal com a LI, para a maioria dos participantes da pesquisa, não tinha como saber o seu resultado, e quais práticas seriam realizáveis na sua conclusão. Entretanto, de maneira positiva, após a aplicação de 09 encontros (18 aulas), eu retornei à escola em dois momentos para gravação de vídeos.

No dia 30/08/2017, filmei os alunos de maneira individual e coletiva: primeiro fazendo sua apresentação pessoal; segundo, se apresentando e apresentando o seu colega, em LI. Em um primeiro momento, foram revisadas com a turma as frases para a gravação, uma vez que estas estruturas tinham sido trabalhadas no primeiro encontro (aula diagnóstica). Então repetimos várias vezes para praticar o vocabulário e pronúncia. Assim, para realizar esta atividade, foi necessário tempo para repetir as gravações com o mesmo aluno diversas vezes.

Contudo, todos foram gravados, até mesmo os alunos novos que entraram durante as oficinas. Para esta gravação as frases usadas foram: “I am (nome do aluno); I am (nome do aluno), this is (nome do colega)”. Esta gravação foi feita na própria sala da turma.

No mesmo dia, também foi feita a gravação individual das crianças em uma situação dizendo algo que gosta (a maioria dos alunos optou por citar um alimento); e outra, sugerindo um ponto turístico de sua cidade. Nesta segunda situação, alguns alunos gravaram sua opinião sobre o lugar recomendado, conforme estudado nas oficinas. As estruturas e vocabulário para as duas expressões foram desenvolvidas nas aulas do segundo e do nono encontro. Para esta gravação, chamei os alunos, em duplas, na biblioteca da escola, onde gravei cada um, usando as seguintes frases em LI: “I like...; I recommend (um ponto turístico de Santa Rosa). O mesmo procedimento ocorreu, de gravar/filmar várias vezes o mesmo aluno e por falta de tempo não concluí, neste dia, a gravação do segundo e terceiro tema citados acima.

No dia 06/09/2017, realizei o segundo dia de gravações. Neste dia, concluí as filmagens com os alunos que faltava referente aos tópicos do que gostava e qual ponto turístico recomendava e por quê. Em seguida, os alunos entrevistaram pessoas no pátio da escola, alunos, professores, funcionários e visitantes, perguntando qual ponto turístico poderia ser sugerido a um turista e justificando.

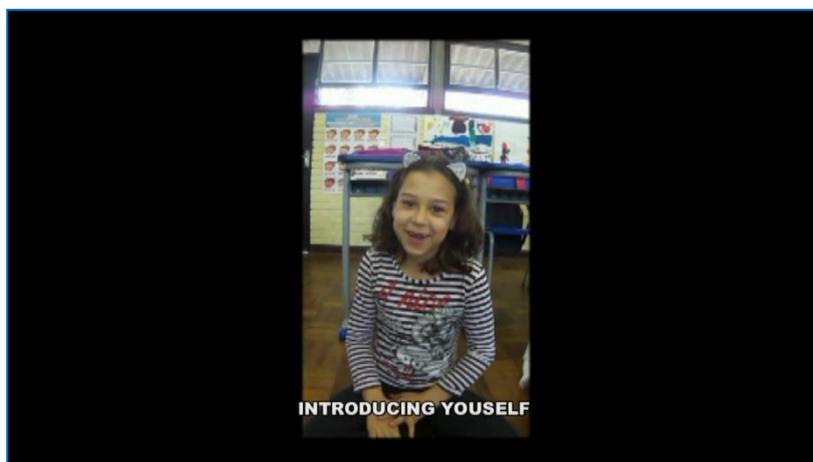
Para a gravação deste quarto tópico, primeiramente eu expliquei para a pessoa entrevistada, sobre o trabalho de pesquisa com as crianças da terceira série, e que, aquela gravação era para uma página no Facebook. Então as crianças, algumas individuais, outras em duplas (permiti que elas escolhessem como fosse mais confortável), fizeram as questões: “What tourist attractions do you suggest/recommend”?/ “What do you recommend”?/ “What do you suggest”? Os alunos escolheram qual pergunta se adequava melhor, repetiram com a professora de LI e, na sequência, entrevistaram uma pessoa.

Em todos os momentos de gravação dos tópicos selecionados para gravar, foi necessário tempo e a repetição do mesmo aluno na respectiva situação a ser filmada. Embora as entrevistas não tenham sido filmadas pelos alunos, pois foram feitas por mim, teve a sua participação. E quanto à produção de vídeos, Leffa e Irala (2012, p. 102) trazem a seguinte reflexão, “a produção do vídeo envolve principalmente filmagem e edição. A prática tem demonstrado que a produção do vídeo por alunos não é um processo linear, mas recursivo, com idas e vindas entre filmagem e edição”. Devido ao tempo insuficiente para conclusão e apresentação dessa pesquisa, o trabalho de filmar e editar foram feitos pela professora pesquisadora, e não era intenção das oficinas de LI, ensinar os alunos a produzir vídeos.

Quanto ao critério de escolha dos temas usados para produzir os vídeos, foram escolhidos aqueles conteúdos trabalhados nas aulas, com os quais os alunos se sentiram mais familiarizados. E, através dos vídeos, estarei divulgando o que foi desenvolvido nas oficinas de LI, e um pouco do seu resultado. Neste sentido, os mesmos autores citados acima, Leffa e Irala (2012, p. 103), acrescentam que “o vídeo dá ao aluno a oportunidade de mostrar seu trabalho para o mundo, para espectadores autênticos, indo muito além dos espectadores cativos, como os colegas da sala de aula, os professores da escola ou os familiares de casa”.

Dessa forma, para os alunos, as atividades de gravar vídeos, foram bem significativas, pois, os alunos se envolveram, gostaram e registraram em seus desenhos avaliativos. Não utilizei nenhum instrumento específico para avaliar a atividade de vídeos. Porém, solicitei que a turma representasse em forma de desenhos, o que representou a participação nas aulas de LI, e poderiam simbolizar de quais aulas mais gostaram e, dessa forma, algumas crianças se referiram aos vídeos. Seguem as imagens iniciais de todos os vídeos gravados e disponíveis na página do *Facebook* através do link disponível em:< https://www.facebook.com/Santa-Rosa-to-the-World-146198219403869/?modal=admin_todo_tour>.

Figura 28 – Vídeo 1: Apresentação Pessoal dos alunos



Fonte: A Autora
Nota: Página no *Facebook*

Figura 29 – Vídeo 2: Apresentação Pessoal e Apresentando um colega



Fonte: A Autora

Nota: Página no *Facebook*

Figura 30 – Vídeo 3: Nós gostamos de...



Fonte: A Autora

Nota: Página no *Facebook*

Figura 31 – Vídeo 4: Opinião dos alunos sobre Pontos Turísticos em Santa Rosa



Fonte: A Autora

Nota: Página no *Facebook*

Figura 32 – Vídeo 5: Entrevista com um palestrante da Irlanda



Fonte: A Autora

Nota: Página no *Facebook*

Figura 33 – Vídeo 6: Entrevistando pessoas na escola sobre Pontos Turísticos em Santa Rosa



Fonte: A Autora

Nota: Página no *Facebook*

4.3 Questionário de avaliação das oficinas – alunos

Este questionário foi aplicado no dia 08/11/2017, com o objetivo de obter mais dados para a análise desta pesquisa, e saber o que representou a aplicação das oficinas de LI para os participantes. Para Paiva (2012), é importante que o professor convide os alunos para avaliar o que ele pratica. Através deste retorno dado pelos educandos, o professor poderá rever seus objetivos, planejamento e metodologia. E a autora acrescenta: “Podemos usar várias estratégias para que os alunos nos avaliem: questionários com perguntas abertas; [...]. O importante é dar voz aos personagens principais do processo educacional e ser sensível aos seus desejos e às suas necessidades” (PAIVA, 2012, p. 159).

Neste dia, 18 alunos responderam ao questionário, pois uma aluna (participante do estudo) tinha solicitado transferência. Conforme mencionado no capítulo da metodologia (item 3.3.2.7), este questionário foi composto de 07 questões de respostas múltiplas. O questionário foi lido, uma pergunta de cada vez, com explicação e tempo para o aluno marcar a alternativa que desejava. Desta forma relato e analiso aqui as respostas dadas pelos alunos.

O questionário iniciou perguntando se o aluno já tinha estudado inglês antes dessas oficinas, onde e por quanto tempo. Dos 18 alunos presentes, 14 responderam que não; 04 alunos responderam que sim, sendo que 02 alunos estudaram a língua, através do projeto Mais Educação (mencionado no item 3.2.2 da Metodologia), e apenas 01 aluno citou o período de 01 mês; 01 aluno estuda inglês em escola de idiomas por 04 anos; e o outro escreveu o período de 06 anos (em aula, este aluno disse que teve aulas de inglês na creche que estudou).

Os dados acima se confirmam com os questionamentos que fiz à turma, logo nas primeiras aulas, bem como, ao desempenho que cada um demonstrou quanto às atividades propostas.

A segunda pergunta foi: o fato de estudar inglês pode contribuir na vida do aluno? Aqui 01 aluno respondeu que não, mas não justificou; e 17 alunos responderam que sim. Quando questionados, de que maneira, suas justificativas foram:

- 03 alunos – para viajar;
- 03 alunos – para assistir filmes;
- 03 alunos - para estudar;
- 02 alunos – para falar com outras pessoas;
- 02 alunos – para jogar jogos;
- 01 aluno – para ler produtos, e coisas de outra cidade;
- 01 aluno – para fazer atividades;
- 01 aluno – para falar com o professor;
- 01 aluno – para ser professor.

Nesta questão, para auxiliar aos alunos, precisei sugerir algumas situações em que a LI pode ser usada e contribuir na vida das pessoas. Até porque, já tinha passado algum tempo entre o término da aplicação das oficinas e este dia de aplicação do questionário. Então, apenas sugeri, sem interferir na resposta de nenhum aluno. Avalio as respostas dadas como um perfil bem diversificado, que a turma representou durante a aplicação das aulas e que foi desafiador para administrar. Apresento, abaixo, algumas respostas desta questão 02.

Figura 34 – Questionário dos alunos sobre as oficinas – pergunta 02 (respostas de alunos³⁸)

The figure displays four sequential screenshots of a questionnaire. Each screenshot shows the question: "2. O fato de estudar inglês pode contribuir na sua vida?" with two options: "Sim (X)" and "Não ()". The "Sim" option is consistently marked with an 'X' in all four instances. The handwritten responses for "De que maneira?" are:

- Top screenshot: "Para jogar jogos"
- Second screenshot: "SENDO PROFESSOR"
- Third screenshot: "Se a gente vai para outro país"
- Bottom screenshot: "Para ler produtos e coisas de outra cidade"

Fonte: Questionário de alunos – A autora

A questão 03, 04 e 05 trouxeram as mesmas alternativas para o aluno responder. Porém, na questão 03, os alunos responderam quais as atividades mais gostaram de fazer; na questão 04, quais atividades não gostaram de participar e, questão 05, quais atividades gostariam de fazer novamente. Ao analisar as respostas marcadas pelos alunos, percebi que os mesmos não estavam familiarizados com este tipo de instrumento avaliativo, pois muitos confundiram e o que marcaram na questão 03, houve contradição com a 04 ou 05. Esta era uma das minhas preocupações, por optar em não aplicar um questionário diagnóstico no início das oficinas. Achei mais adequado, conhecer a turma através de atividades e, aos poucos, diagnosticar o desempenho de cada um. Entretanto, as respostas dadas representam a opinião da turma e, assim, destaco as alternativas mais citadas pelos alunos:

- Dentre 09 alternativas dadas, as atividades que os alunos mais gostaram de participar foram – atividades em pares ou grupos; atividades com vídeos; atividades com caça-palavras; pesquisa no laboratório de informática; conversa/palestra com pessoas de outros países;
- Quanto às atividades que os alunos não gostaram de realizar, destacaram-se as atividades de áudio; atividades de rodas de conversa (discussões sobre as temáticas).

³⁸ Respostas de alunos – “Para jogar jogos”; “Sendo professor”; “Se a gente vai para outro país”; “Para ler produtos e coisas de outra cidade”.

- Quanto às atividades que os alunos gostariam de participar novamente – atividades em pares ou grupos; atividades com vídeos; atividades com caça-palavras; atividade com jogo de tabuleiro; atividade de pesquisa no laboratório de informática.

Além destes resultados, 08 alunos manifestaram ter gostado de todas as atividades e com intenção de participar de todas em uma próxima oportunidade.

As respostas dadas pelos alunos representam que eles têm preferência por atividades onde há interação e produção do conhecimento, atividades desafiadoras que requerem a solução de problemas. Nesta mesma concepção, Schlatter e Garcez (2012) discutem acerca de definir critérios para desenvolver habilidades e competências, construídas pelos alunos e apontam para a modificação da prática cotidiana dos educadores. Para os mesmos autores,

Competência é entendida como capacidade que, a partir de diferentes experiências com o outro, possibilita ao sujeito agir de acordo com as situações que aparecem cotidianamente em sua vida. Na escola, o desenvolvimento de competências exige aprendizagens colaborativas que possibilitem ao educando aprender a fazer com o outro, aprender a conhecer e a articular conhecimentos, e aprender a ser protagonista de decisões e ações (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 24).

Nesta perspectiva, considero pertinente a aplicação deste questionário, bem como seus resultados analisados. Além de este trabalho acadêmico responder a pergunta de pesquisa, através dos objetivos definidos para este estudo, é acima de tudo uma reflexão da minha prática pedagógica. De maneira que tenho a possibilidade de rever conceitos, e, por meio da aplicação deste MDA e sua análise, replanejar e propor atividades, em LI, mais condizentes para aprendizes-crianças.

A questão 06 perguntou aos participantes, “o que você aprendeu nestas oficinas de inglês”? A alternativa mais escolhida pelos alunos foi a letra C: “eu aprendi dizer qual lugar em minha cidade recomendo para um turista e por quê (12 alunos marcaram esta opção). Acredito que essa alternativa foi marcada pela maioria dos alunos por dois motivos: a) foi a última atividade produzida nas aulas de LI, então era um conteúdo mais recente para eles; e, b) os alunos gostaram e se envolveram com a temática e a atividade de entrevistar pessoas no pátio da escola.

E quanto à última questão 07 que perguntou aos alunos: “como foi sua participação nas atividades propostas?” Dos 18 participantes, 13 alunos disseram que sua participação nas atividades foi muito boa; 03 alunos disseram que foi boa; 01 aluna marcou duas opções (boa e muito boa); e 01 aluno não foi possível considerar, pois, ele marcou todas as alternativas do

questionário. Era um aluno com problemas de aprendizagem, relacionamento, e acredito que naquele dia, ele não queria participar de nenhuma atividade em LI. Eu percebi que isto estava acontecendo, tentei interferir e conversar com o aluno, mas não fui bem sucedida.

Considero que os resultados apresentados neste questionário contribuíram de maneira positiva para avaliar melhor as oficinas aplicadas; o MDA (quanto ao que pode ser proposta para uma próxima oficina), e também quanto ao envolvimento dos alunos nesta proposta.

4.4 Questionário de avaliação das oficinas - professora regente

Este questionário foi entregue para a professora regente no dia 08/11/2017, a qual respondeu e me entregou na semana seguinte. Como mencionei antes, a professora da turma observou a aplicação de todas as aulas, e fez relatos escritos de cada uma delas. Por isso, considerei importante que a mesma respondesse a um questionário final, após o término das oficinas. O questionário foi composto de 06 questões de múltipla escolha (tendo que justificar/comentar); e 02 questões abertas.

Em todos os encontros (aulas/oficinas) aplicados e analisados, me preocupei em inserir o que era significativo do relato escrito da professora regente. Desta forma, trago este questionário respondido por ela, pois acredito que são questões/informações relevantes aos resultados dessa pesquisa.

A questão 01 perguntou como a professora avaliou a proposta de aplicação de oficinas de LI para alunos de séries iniciais em escola pública. Na opinião da professora, ela ponderou ser MUITO BOM, e justificou da seguinte forma, “acho interessante, pois oportuniza a ampliação de conhecimentos”.

A questão 02 questionou como a professora avaliou a aplicação dessas oficinas de inglês na sua turma. A professora considerou MUITO BOA, e justificou que a aplicação dessa proposta, “enriqueceu as aulas e o conhecimento de mundo”.

Acredito que as respostas tanto da questão 01, quanto a 02, foram expressas na análise das atividades desenvolvidas nas aulas de LI, através das quais permitiu aos alunos fazer relações, participar de diálogos e acrescentar conhecimento.

Na questão 03, a pergunta era: “como foi à participação e o engajamento dos alunos nas aulas de inglês”? Quanto a esta questão, a professora classificou como BOM. Para ela, “os alunos conseguiram acompanhar as atividades propostas, mas, por vezes, dispersavam-se”.

Quanto à participação dos alunos, em cada encontro foram apontados os aspectos positivos e negativos da aula, das atividades, do MDA, o que precisa ser revisado e reformulado.

Concordo com a professora, houve momentos de participação boa, e outros, de maneira regular. As autoavaliações e os questionários dos alunos também expressaram a resposta desta questão.

A questão 04, perguntou se as temáticas abordadas no MDA e o planejamento das aulas estavam de acordo com a série escolar e a faixa etária dos alunos. A professora respondeu que SIM e comentou que, “estavam de acordo. As temáticas complementaram conhecimentos estudados em aula”.

Entendo que, nesta questão, por exemplo, um dos conteúdos que a professora se referiu foi quanto à temática dos pontos cardeais trabalhados nas oficinas de LI. O mesmo tópico estava sendo estudado na aula regular. O que foi possível de relacionar o mesmo conhecimento em LI e LP.

A resposta da questão 05 concordou com as respostas dadas no questionário dos alunos. Para a professora, a visita do senhor da Irlanda, foi uma das atividades que os alunos mais gostaram de participar e que poderia ser repetida.

A questão 06 foi direcionada para professora enquanto profissional da educação e observadora deste estudo: “você gostou de participar desta pesquisa enquanto professora titular da turma e observadora da aplicação das oficinas”? A resposta da professora foi que SIM e ela justificou que esta foi uma ocasião para observar outra profissional na prática pedagógica, e, através disso, ampliar seu aprendizado.

Referente a esta questão, posso dizer que não observei as aulas da professora da turma, no entanto, seus relatos escritos, foram úteis para a minha própria avaliação e auxiliou, muitas vezes, para o planejamento e replanejamento, ao longo das oficinas. Então, o aprendizado foi recíproco.

A questão 07 perguntava à professora, se de alguma maneira essa intervenção pedagógica contribuiu para sua prática como educadora? A resposta foi SIM; e ela comentou que foi bom “trocar experiências e ideias”.

Para concluir, a questão 08 pediu sugestões para a aplicação de uma próxima oficina de LI para alunos das séries iniciais. E obtive como sugestão o seguinte: “a oficina realizada foi bem produtiva, poderia ser realizada com outras turmas ou aprofundada”.

Por conseguinte, avalio que as respostas deste questionário subscrevem com outros dados já descritos e analisados em vários aspectos. Acredito que os instrumentos utilizados para a geração de dados deram conta do seu propósito e estão em consonância.

4.5 Desenhos ilustrativos dos alunos

Como mencionado no item 4.2, deste capítulo, ao final das oficinas de LI, no mesmo dia de aplicação do questionário aos alunos (08/11/2017), solicitei às crianças que representassem por meio de desenhos ilustrativos o que significou participar desse conjunto de aulas. No decorrer das aulas, percebi que muitas crianças faziam desenhos no MDA, então, tal como o questionário, o desenho foi outra maneira dos alunos expressarem sua opinião sobre as aulas de LI e as atividades que mais gostaram de participar.

Dentre os desenhos feitos, destaco que a maioria das crianças desenhou referente à palestra com o Irlandês; as aulas que tiveram vídeos; e as aulas que gravamos vídeos.

Este instrumento foi aplicado com o intuito de avaliar as oficinas e as atividades planejadas, e aplicadas durante a proposta pedagógica.

Entendo, pelo resultado dos desenhos, que novamente aqui os alunos preferiram atividades interativas e de ação.

Acredito ser importante dar oportunidade aos aprendizes de um processo educativo, avaliar o que foi feito, pensar sua participação neste procedimento, e apontar quais tarefas eles se engajaram mais. Todos os instrumentos aplicados para os alunos responder, foi com o intuito de dar voz aos mesmos, o que é defendido por Paiva (2012). Mais específico quanto à autoavaliação, foi permitir a autonomia do aprendiz. O que, neste sentido, a mesma autora mencionada relata que, “ao promover a autonomia de nossos alunos na aprendizagem de inglês, estaremos, também, contribuindo para que ele seja um indivíduo autônomo” (PAIVA, 2012, p. 50). Para vários autores, a aula de línguas não dá conta de ensinar tudo o que é necessário, porém, esta deve dar condições de o aprendiz buscar, por conta própria, o conhecimento que deseja e precisa. Assim, confirma Pennycook (1997 apud PAIVA, 2012, p. 50), quando escreve que,

Promover a autonomia na aprendizagem de uma língua, portanto, precisa levar em conta os contextos culturais dos aprendizes, abrir espaço para que esses aprendizes ajam de forma diferente no mundo para se tornarem autores de seus próprios mundos.

A intenção da aplicação dessa proposta pedagógica buscou considerar o contexto cultural dos educandos e promover a aprendizagem em LI, respeitando o tempo de duração das oficinas, bem como, as limitações apresentadas pelos alunos e mencionadas na análise das aulas.

4.6 Retorno da pesquisa na escola

Mencionei no capítulo 03 da metodologia, sobre minha preocupação enquanto pesquisadora em dar o retorno desta pesquisa na escola onde foi realizada, uma vez que, em alguns momentos, as pesquisas acontecem e os pesquisadores não informam aos envolvidos os resultados alcançados. Dessa forma, após a apresentação e defesa dessa dissertação no dia 16/04/18, retornei à escola no dia 17/05/18 e realizei a apresentação dos resultados das oficinas de LI com a turma da terceira série do ano de 2017. Neste encontro, estava presente a diretora da escola, a professora titular da turma, na qual foi feita a pesquisa, alguns pais dos alunos e os próprios alunos, participantes desse estudo. Na oportunidade, relatei aos presentes os objetivos deste trabalho, os resultados alcançados através dos vídeos produzidos pelos alunos e a página criada no *Facebook* para divulgar os vídeos. O MDA, cópias utilizadas pelos alunos ao longo das oficinas de LI, foi mostrado aos pais presentes, porém, não foi devolvido aos alunos, mantido com a pesquisadora, como forma de documento e registro da realização do respectivo trabalho acadêmico.

Destaco aqui a fala da direção da escola ao enfatizar o quanto foi significativo ofertar LI em forma de oficinas para crianças da terceira série de uma escola estadual, bem como o comprometimento da pesquisadora e os resultados do trabalho como um todo. Para as crianças, que participaram da pesquisa, foi importante e “motivador”, ver suas imagens e falas, apresentadas nos vídeos. Segue, abaixo, algumas fotos de registro desse momento:

Figura 35 – Fala da diretora no retorno da pesquisa à escola



Fonte: A Autora

Figura 36 – Alunos, pais e professores presentes.



Fonte: A Autora

Figura 37 – Retorno dos vídeos gravados pelos alunos



Fonte: A Autora

A seguir escrevo minhas considerações finais acerca desta pesquisa, onde retomo a pergunta de pesquisa, faço uma reflexão a partir dos objetivos propostos e os resultados alcançados, no presente trabalho acadêmico.

5 Considerações finais

Ao chegar neste capítulo de finalização do presente estudo, acredito ser coerente dizer que uma pesquisa nunca se conclui, mas quero dizer que - sempre vai haver outros aspectos a serem investigados, ou então, o próprio texto poderá ser melhorado. Contudo, é preciso apontar alguns resultados, ainda que sejam provisórios.

Quando remeto a minha pergunta de pesquisa: *Que aspectos positivos e principais desafios podem ser identificados na implementação de uma proposta de ensino voltada para a interculturalidade, junto a alunos de uma turma de terceira série de uma escola pública estadual no município de Santa Rosa/RS em seu primeiro contato com a instrução formal em Língua Inglesa*, percebo aonde cheguei e consigo identificar a presença de ambos.

Retomo aqui a reflexão feita ao longo do texto, do desafio de ensinar uma LA para aprendizes-crianças, por estes terem uma leitura de mundo diferente dos outros níveis de ensino. Trabalhar com este público requer, do professor, boa disposição para o desenvolvimento das atividades, paciência para acompanhar e atender o ritmo dos alunos e discernimento para interferir no relacionamento entre os educandos, pois é uma faixa etária que está aprendendo a conhecer e respeitar os próprios limites e também dos colegas.

A realização da aplicação deste conjunto de oficinas para uma turma, na qual eu não era professora, foi bem desafiador e gratificante – ao mesmo tempo. Como mencionado, nem eu conhecia os alunos, nem eles a mim, então foi necessária a tarefa de conquistar a confiança deles e realizarmos juntos, as aulas de LI. Os alunos foram compreendendo os objetivos das aulas, envolvendo-se com as temáticas propostas e alguns resultados positivos foram alcançados.

Também considero pertinente destacar que, este estudo foi aplicado em uma turma de terceira série do EF I, de uma escola pública, cuja proposta pedagógica foi o primeiro contato formal para a maioria dos alunos. Como mencionei no capítulo de análise da aula diagnóstica, vários alunos tinham conhecimento de vocabulário solto, poucos tinham estudado a LI em forma de projeto, e um aluno que frequentava curso de idiomas por três anos. Desta forma, o perfil da turma foi bem diversificado. O que acredito que contribuiu com o aprendizado de todos, devido às várias atividades realizadas em grupos, pares e discussões acerca dos tópicos. Os próprios alunos compartilharam o que já sabiam, promovendo a interação e melhor compreensão do que estava sendo proposto.

Neste contexto, acrescento que a proposta destas aulas de LI foi aplicar um material didático autoral composto de atividades voltadas a promover a aprendizagem do idioma através

de uma abordagem intercultural. Ao aluno foi possibilitado perceber e identificar o uso da língua a sua volta; refletir e expressar-se sobre assuntos do cotidiano em LI; conhecer a cultura de outros países; e diferir de sua própria cultura, sem reforçar alguns estereótipos “estrangeiros”, como defende Scheyerl (2012), mas com a intenção de que o aprendiz percebesse e respeitasse as diferenças existentes. Ao mesmo tempo em que as atividades propuseram aos alunos situar seu lugar, no sentido de cidade, país perante o mundo diversificado no qual eles estão também inseridos, com o propósito de fortalecer sua compreensão quanto à identidade e pertencimento.

Enquanto profissional da educação, minha experiência tinha sido com aulas em curso de idiomas e escolas particulares, onde já existe um material didático definido. Neste sentido, o curso de Mestrado Profissional ao Ensino de Línguas me possibilitou atuar em outro contexto, na escola pública, onde eu também optei por defender e acreditar no ensino de LA já nas séries iniciais, da mesma maneira que as escolas particulares oferecem na sua grade escolar. A realização desta pesquisa também me permitiu refletir acerca da minha prática pedagógica, principalmente com o público infantil, e talvez o maior desafio tenha sido a criação de um MDA.

Assim sendo, um dos objetivos específicos deste trabalho acadêmico é *analisar, aula a aula, a percepção da professora de língua inglesa a respeito de suas próprias aulas durante o desenvolvimento das atividades implementadas ao longo das oficinas*. Este objetivo é alcançado através da análise de todas as aulas/oficinas aplicadas nesta pesquisa. Para esta análise eu utilizei o MDA cópia dos alunos com suas respostas, os questionários dos alunos (aplicado ao final das oficinas), os áudios gravados das aulas, os vídeos diários gravados por mim e os relatos escritos da professora regente da turma que assistiu e relatou todas as aulas. Como professora de LI, e neste estudo pesquisadora, constatei que preciso melhorar minha prática docente quanto à linguagem, pois durante estas aulas usei a LP e a LI no mesmo enunciado. Por outro lado, como aspecto positivo, agrego que a prática de uma proposta pedagógica para uma turma de crianças, sendo este seu primeiro contato formal com a LI já mencionado, obteve bons resultados ao final de sua aplicação. Na sequência das aulas, foi possível realizar gravações de vídeos com os alunos usando algumas das expressões e estruturas desenvolvidas durante as oficinas.

O segundo objetivo específico, *avaliar o engajamento discente durante a aplicação das oficinas*, foi respondido e para isto utilizei principalmente as autoavaliações preenchidas pelos alunos ao final de cada temática proposta, os relatos escritos pela professora regente, bem como o questionário que a mesma respondeu na conclusão das oficinas e também os vídeos diários

gravados. Conforme descrito no capítulo de análise, o engajamento dos alunos foi bem variado. Em algumas aulas obtive mais, em outras, menos engajamento da turma. Da mesma forma, quanto às atividades, alguns alunos preferiam as atividades discutidas, orais, enquanto outros, às atividades escritas. Nas respostas dadas pelos alunos no questionário aplicado ao final das aulas, mostraram que as atividades que os alunos mais gostaram de participar foram: as atividades em pares ou grupos, atividades com vídeos, atividades com caça-palavras, pesquisa no laboratório de informática, conversa/palestra com pessoas de outros países.

Nesta mesma perspectiva, os relatos da professora da turma e meus vídeos diários estavam em consonância e mostraram-se evidentes as temáticas e as atividades, nas quais os alunos mais se envolveram. Quanto às temáticas, destaco a conversa com pessoa de outros países e os pontos turísticos da cidade onde foi realizado este estudo.

E o terceiro objetivo *verificar a adequação do material didático autoral (MDA) após a sua implementação, reformulando-o para fins de socialização*, foi também contemplado nesta pesquisa. Na análise de cada aula, fiz a descrição das atividades mais pertinentes a este estudo, tanto quanto mencionei os aspectos negativos e positivos das atividades e o que precisava ser alterado no MDA. Destaco aqui algumas considerações necessárias para que este material seja mais sucedido para quem for utiliza-lo: quanto ao planejamento – as unidades e lições foram melhores organizadas para desenvolver cada tópico; alguns objetivos das aulas foram reformulados, conforme sugerido por Leffa (2007), quando ele propõe objetivos gerais, específicos e de processo, citados no capítulo 2, da fundamentação teórica; algumas atividades modificaram quanto a sua ordem, cujo aspecto também deve ser considerado na produção de um material didático, segundo Leffa (2007); as instruções das atividades foram melhores descritas, para facilitar a sua compreensão; e por último o layout do MDA foi melhorado, para que ficasse mais atrativo para aluno e professor.

Ao longo da aplicação das oficinas, os alunos participantes preencheram 5 autoavaliações, devido ao tempo que foi preciso para trabalhar as temáticas trazidas no MDA. Com as devidas modificações feitas no MDA, a partir da análise e discussão dos dados, este material reformulado está composto de 09 autoavaliações, tendo uma ao final de cada lição, com o intuito do aluno verificar seu envolvimento e aprendizado na mesma aula que o conteúdo foi desenvolvido. Acrescento que foi adicionado no material – orientações para o professor uma sugestão de rubrica/autoavaliação do aluno para o professor preencher.

A participação e o engajamento são aspectos diferentes, no sentido que o segundo apresenta maneiras de como medir e trata-se de um comprometimento direto com a atividade proposta, assim como referido pelos autores que eu trouxe no referencial deste trabalho:

Bzuneck, Megliato e Rufifi (2013), Stelko-Pereira, Valle e Williams (2015). Isso justifica o uso dos dois itens na autoavaliação preenchida pelos alunos da aplicação desta pesquisa. Contudo, na versão final optei pela mudança do item engajamento, por considerar ser um termo de difícil compreensão para aprendizes-crianças. Assim, os aspectos para a autoavaliação dos alunos ficaram assim sugeridos: participação, atividades escritas, atividades de áudio ou vídeo e minha opinião sobre a aula.

Ressalto nesta conclusão de trabalho que alguns alunos que no primeiro dia de aula estavam bem preocupados em acompanhar as oficinas de LI, e aponto um menino que disse não saber nada no idioma. Então, foi significativo quando na oportunidade de aplicação dos questionários aos alunos, e isto, foram alguns dias passados depois da realização das aulas, aquele mesmo aluno que “não sabia”, quando eu entrei na sala desta vez e disse à turma: “Hello children! How are you?”, ele foi um dos primeiros alunos que me respondeu: “Hello, teacher. I’m good”. No momento de ouvir os áudios das aulas, para a análise da pesquisa, foi que pude fazer a comparação da postura deste aluno acima mencionado.

Sendo meu objetivo *geral problematizar a implementação de uma proposta de ensino voltada para a interculturalidade desenvolvida em forma de oficinas de língua inglesa junto a estudantes da terceira série de uma escola pública de Santa Rosa/RS*, acredito que este foi respondido através dos objetivos específicos. Por fim, concluo este trabalho dizendo que há várias implicações na aplicação de oficinas em LI para séries iniciais, em específico, voltada para a interculturalidade que promove o ensino-aprendizagem da língua por meio do diálogo, entretanto, há muito mais ganhos. É possível promover a aprendizagem da LI nas séries iniciais, mas é preciso vontade. Como declarado por Tonelli (2014), iniciativas de professores em pesquisa e com experiência com crianças poderão contribuir para a construção de futuros documentos, que virão posteriormente, regulamentar o ensino de línguas para as séries iniciais.

Fica este trabalho e produto pedagógico (MDA) à disposição de outros profissionais da área, assim como para aqueles interessados a continuar a investigação nessa linha de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Traduzido por Lígia Teopisto. Lisboa:Plátano Edições Técnicas, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 07/11/16.

BZUNECK, José Aloyseo; MEGLIATO, Jucyla Guimarães Peres; RUFINI, Sueli Édi. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 151-161. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05/02/2018.

CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. **O estudo do município e o ensino da História e da Geografia.** Editora Unijuí, 1988.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade.** 4 ed. (7. reimp). São Paulo: EDUSP, 2015.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FIGUEIRA, Cristina Dias de Souza. O envolvimento de crianças na aula de Língua Estrangeira. In: ROCHA, Cláudia H.; TONELLI, Juliana R. A.; SILVA, Kleber A. da (Orgs.). **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 7 Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

FREDRICKS, J.; BLUMENFELD, P.; PARIS, A. School engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, Pittsburgh, vol. 74, p. 59-109, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>> Acesso em 05/02/2018.

GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity.** Cambridge: Potity Press, 1990.

GOUVEIA, R. S. V. **Rendimento escolar e depressão: Fatores explicadores e mediadores em crianças e adolescentes.** Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopez Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IRALA, V.; Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: BARROS, C. & COSTA, E. (coord.). Espanhol: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p. **Coleção Explorando o Ensino**, v. 16, p. 175-190.

IRALA, Valesca Brasil. Formação continuada: Por que ela é necessária? In Valesca B. Irala; Silvana Silva. (Orgs.). **Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 17- 33.

IRALA, Valesca B.; SILVA, Silvana. (Orgs.). **Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**. 1996 Completa, Interativa e Atualizada. Disponível em: <http://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada#ixzz3jNXdtlh1>>. Acesso em 07/11/16.

LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In Denise Scheyerl e Sávio Siqueira (Orgs.). **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, 83-108.

MAGALHÃES, Vivian Baccin. O Perfil e a Formação desejáveis aos professores de Língua Inglesa para crianças. In: TONELLI, Juliana; CHAGURI, Jonathas (Orgs.). **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação**. Curitiba: Appris, 2011.

MATTAR, João. **Rubricas no Processo de Avaliação**. 2012. Disponível em: <http://joaomattar.com/blog/2012/01/24/rubricas-no-processo-de-avaliacao/>>. Acesso em: 09/11/16.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. 'Nós' e os 'Outros': Competências Comunicativas Interculturais no ensino de língua estrangeira. São Leopoldo: UNISINOS. Fórum de línguas estrangeiras, 2003.

OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.) **Educar em direitos humanos**. Construir democracia. Rio de Janeiro. Ed. DP&A, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio**: teoria e prática. São Paulo: Edições SM, 2012.

PIPPI, J. **Visibilidade midiática, discurso e território**: em busca de uma identidade para o desenvolvimento. 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3272>> ou < <http://hdl.handle.net/10183/3272>>. Acesso em 07/11/16.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A Língua Estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, Cláudia H.; TONELLI, Juliana R. A.; SILVA, Kleber A. da (Orgs.). **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 7 Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 9-12.

_____. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In Denise Scheyerl e Sávio Siqueira (Org.). **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: Contestações e Proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 57-82.

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso: 08/02/18.

RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. V.1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 07/11/16.

ROCHA, Cláudia H. **O Ensino de Línguas para crianças no contexto Educacional Brasileiro**: breves reflexões e possíveis provisões. DELTA, 23:2, 2007 (273 – 319).

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ROCHA, Cláudia H.; TONELLI, Juliana R. A.; SILVA, Kleber A. da (Orgs.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 7 Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SCHEIFER, Camila Lawson. Crenças e (Inter) Ações no Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Percurso Reflexivo de uma professora-pesquisadora. In: ROCHA, Cláudia H; TONELLI, Juliana R. A; SILVA, Kleber A. da (Orgs.). **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 7 Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 222.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In Denise Scheyerl e Sávio Siqueira (Orgs.). **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

_____. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In Kátia Mota e Denise Scheyerl (Orgs.). **Recortes Interculturais na sala de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004, p. 63-72.

SCHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. **A Perspectiva Intercultural para o Ensino de Línguas: Propostas e Desafios**. Estudos Linguísticos e Literários. Número 50, Jul – Dez / 2014, Salvador: pp.145-174. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/download/14816/10163>>. Acesso em: 05/02/2018.

STELKO-PEREIRA, A. C.; VALLE, J. E.; WILLIAMS, L. C. A. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. **Avaliação Psicológica**, 2015, 14(2), pp. 207-212

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116). Disponível em: <www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/238/205>. Acesso em: 05/02/2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TONELLI, Juliana, R. A. **O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo**. Acta Sci. Lang. Cult. Maringá, v. 30, n. 1, p. 19 – 27, 2008.

TONELLI, Juliana; CHAGURI, Jonathas (Orgs.). **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação**. Curitiba: Appris, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-Ação**: uma introdução metodológica. Traduzido por Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005. Tradução de Action Research: a methodological introduction.

VYGOTSKY, Lev, S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process. COLE, M. et al (orgs.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WOODWARD, Kathryn. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta para Autorização de Pesquisa (Escola)



CARTA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma. Sra Vera Brun

Diretora do Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu – Santa Rosa

Prezada Diretora,

Eu, Rosinêz Fátima da Luz, professora de Língua Inglesa, solicito autorização institucional para desenvolvimento de minha pesquisa acadêmica intitulada **“Oficinas de inglês como língua adicional para alunos dos anos iniciais de uma escola pública na cidade de Santa Rosa/RS: uma proposta voltada para a interculturalidade”**, a ser realizada durante os meses de maio a julho de 2017, na turma de terceira série do Ensino Fundamental desta Instituição.

Esta pesquisa é vinculada ao **Mestrado profissional em ensino de línguas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA**. O objetivo geral deste estudo é o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da aplicação de um material didático de Língua Inglesa para crianças com base em uma pesquisa-ação que visa aplicar atividades interculturais e a produção de uma página no Facebook da cidade de Santa Rosa, com a turma de terceira série do Ensino Fundamental, sendo este o primeiro contato com a instrução formal em Língua Inglesa. Este trabalho é realizado sob a orientação da **Profa. Dra Valesca Brasil Irala**, docente da UNIPAMPA.

Para a pesquisa, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados as minhas observações escritas e vídeos/ relato como professora ministrante e pesquisadora, e também relatos escritos da professora titular da turma, guias de atividades para o desenvolvimento das aulas, fotos, filmagens e áudios de episódios registrados em sala de aula.

Os alunos da referida turma receberão um termo de consentimento para autorização à participação na pesquisa, assinado pelos pais ou responsáveis. Saliento, ainda, que tais dados serão utilizados tão somente para fins acadêmicos e que as publicações resultantes manterão em sigilo o nome desta Instituição e de seus participantes, bem como de imagens que identifiquem os participantes durante as aulas, salvo algumas imagens dos alunos que poderão fazer parte da página do Facebook que será produzida por eles.

Na certeza de contar com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Santa Rosa, 26 de abril de 2017.

Prof^a. Rosinêz Fátima da Luz
Pesquisadora Responsável pelo Projeto

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Diretora Vera Brun

Diretora do Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu – Santa Rosa

APÊNDICE B – Termo de Consentimento para participação em Pesquisa (Alunos)



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezados Pais ou Responsáveis,

Eu, Rosinêz Fátima da Luz, professora de Língua Inglesa, estou enviando este Termo de Consentimento para solicitar sua autorização no que se refere à participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa que realizo chamada **“Oficinas de inglês como língua adicional para alunos dos anos iniciais de uma escola pública na cidade de Santa Rosa/RS: uma proposta voltada para a interculturalidade.”**

Esta pesquisa se realizará nos meses de maio a julho de 2017, no Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu – Santa Rosa, RS, e é vinculada ao **Mestrado profissional em ensino de línguas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA**. O objetivo geral deste estudo é o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da aplicação de um material didático de Língua Inglesa para crianças com base em uma pesquisa-ação que visa aplicar atividades interculturais e a produção de uma página no Facebook da cidade de Santa Rosa, com a turma de terceira série do Ensino Fundamental, sendo este o primeiro contato com a instrução formal em Língua Inglesa. Este trabalho é realizado sob a orientação da **Profa. Dra Valesca Brasil Irala**, docente da UNIPAMPA.

Todo o processo será registrado, do início ao final da pesquisa, por meio de registros escritos, e por registros orais gravados, fotografados e filmados de episódios da sala de aula. Esses registros são parte instrumental deste estudo e tem finalidade apenas de cunho acadêmico e educativo, e não outro fim, enfatizando que a participação do seu(sua) filho(a) implica na utilização das informações fornecidas nesses registros unicamente com esta finalidade.

Neste estudo, não são previstos riscos físicos ou psicológicos. A participação na pesquisa é voluntária; portanto, não caberá nenhum tipo de remuneração ao seu(sua) filho(a) em razão desta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados, posteriormente, em eventos científicos, em livros ou revistas técnicas ou científicas. Além disso, um relatório de pesquisa sobre o estudo será realizado por mim, na qualidade de professora-pesquisadora. Como é usual em pesquisas deste tipo, o nome da Escola e dos participantes serão mantidos em total sigilo, ou seja, não serão mencionados nomes em relatórios ou artigos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico, técnico ou científico que possam vir a ser publicados. Cabe-lhe, também, o direito de fazer perguntas sobre a pesquisa e de conhecer os resultados dela.

Santa Rosa, 26 de abril de 2017.

Professor-Pesquisador Responsável: Rosinêz Fátima da Luz

Assinatura _____ do Professor-Pesquisador
Responsável: _____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente Termo de Consentimento,
eu, _____
declaro que fui informado dos objetivos do estudo e autorizo meu(minha) filho(a) a participar
da pesquisa.

Local e Data: _____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável pelo Participante:

APÊNDICE C – Questionário de Avaliação respondido pelos alunos participantes da pesquisa



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO RESPONDIDO PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA³⁹: “Oficinas de inglês como língua adicional para alunos dos anos iniciais de uma escola pública na cidade de Santa Rosa/RS: uma proposta voltada para a interculturalidade”

Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu – Santa Rosa – RS
Mestrado profissional em ensino de línguas da Universidade Federal do Pampa –
UNIPAMPA

NOME: _____ DATA: ____/____/17
IDADE: _____

1. Você já tinha estudado inglês antes destas oficinas?

Sim () Quanto tempo? _____ Onde? _____

Não ()

2. O fato de estudar inglês pode contribuir na sua vida?

Sim () De que maneira? _____

Não ()

3. Quais atividades você mais gostou de fazer/ foram mais interessantes? Assinale as alternativas abaixo:

a. () atividades com áudio (listening);

b. () atividades em pares ou grupos (de escrita ou fala);

c. () atividades com vídeos;

d. () atividade com caça-palavras;

e. () atividades de rodas de conversa (discussões sobre as temáticas);

f. () atividade com jogo de tabuleiro;

g. () atividade de pesquisa no laboratório de informática;

h. () atividade de localizar-se no pátio da escola;

i. () conversa/ palestra com pessoas nativas de outros países;

j. () outras: _____

³⁹ Os dois questionários aplicados, tanto para alunos quanto para a professora titular/regente da turma foram elaborados pela professora-pesquisadora.

4. Quais atividades você não gostou de fazer/ não foram interessantes? Assinale as alternativas abaixo:

- a. () atividades com áudio (listening);
- b. () atividades em pares ou grupos (de escrita ou fala);
- c. () atividades com vídeos;
- d. () atividade com caça-palavras;
- e. () atividades de rodas de conversa (discussões sobre as temáticas);
- f. () atividade com jogo de tabuleiro;
- g. () atividade de pesquisa no laboratório de informática;
- h. () atividade de localizar-se no pátio da escola;
- i. () conversa/ palestra com pessoas nativas de outros países;
- j. () outras: _____

5. O que você gostaria de fazer novamente?

- a. () atividades com áudio (listening);
- b. () atividades em pares ou grupos (de escrita ou fala);
- c. () atividades com vídeos;
- d. () atividade com caça-palavras;
- e. () atividades de rodas de conversa (discussões sobre as temáticas);
- f. () atividade com jogo de tabuleiro;
- g. () atividade de pesquisa no laboratório de informática;
- h. () atividade de localizar-se no pátio da escola;
- i. () conversa/ palestra com pessoas nativas de outros países;
- j. () outras: _____

6. O que você aprendeu nestas oficinas de inglês?

- a. () Eu aprendi como me apresentar e apresentar meu colega em inglês;
- b. () Eu aprendi dizer algumas coisas que gosto e não gosto em inglês;
- c. () Eu aprendi dizer qual lugar em minha cidade recomendo para um turista e por quê?
- d. () Eu não aprendi nada;
- e. () Outro: _____

7. Como foi sua participação nas atividades propostas? Assinale uma alternativa abaixo:

- a. () Ruim
- b. () Regular
- c. () Boa
- d. () Muito Boa

4. As temáticas abordadas no material didático autoral e o planejamento das aulas estavam de acordo com a série escolar e faixa etária dos alunos? E quanto a proposta da professora/pesquisadora?

Sim () Comente: _____

Não ()

5. Na sua opinião, quais atividades os alunos mais gostaram de realizar e gostariam de realizar novamente?

6. Você gostou de participar desta pesquisa enquanto professora titular da turma e observadora da aplicação das oficinas?

Sim () Comente: _____

Não ()

7. De alguma maneira esta intervenção pedagógica contribuiu com sua prática pedagógica?

Sim () Comente: _____

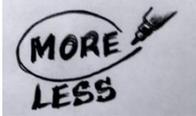
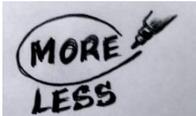
Não ()

8. Você tem sugestões para uma próxima aplicação de oficinas de inglês para alunos de séries iniciais?

APÊNDICE E – Rubrica de Autoavaliação para os Alunos

RUBRICA DE AUTOAVALIAÇÃO PARA OS ALUNOS⁴⁰

SELF-EVALUATION

PARTICIPATION	YES	NO	PARTIALLY
Participei das rodas de conversa na aula.			
WRITING Realizei as atividades escritas.			
LISTENING Entendi as palavras do áudio.			
ENGAGEMENT As atividades propostas foram fáceis e gostei de participar da aula.			

⁴⁰ Esta é a autoavaliação preenchida pelos alunos participantes da pesquisa. Após a análise, algumas modificações foram feitas para a versão final, que está em anexo no MDA.

APÊNDICE F – Roteiro de Perguntas/Entrevista feita com o “Haitiano”

Roteiro de Perguntas/ Entrevista⁴¹

1. What`s your name? (Qual é o seu nome?)
2. Where are you from? (De onde você é?)
3. Do you have a nickname? (Você tem um apelido?)
4. How many people are in your family? (Quantas pessoas são em sua família?)
5. How many kids do you have? (Quantos filhos você tem?)
6. Where do you work? Do your kids study? Where? (Onde você trabalha? / Seus filhos estudam? /Onde?)
7. How Long are you living in Santa Rosa? (Quanto tempo você está morando em Santa Rosa?)
8. What motivated you to come to Brazil, to Santa Rosa? (O que motivou você a vir para o Brasil, para Santa Rosa?)
9. What`s your native language? (Qual é sua língua nativa?)
10. Did you know how to speak Portuguese before you come to Brazil? (Você sabia como falar português antes de você vir para o Brasil?)
11. Did you find difficult to learn Portuguese language? (Você achou difícil aprender a língua portuguesa?)
12. What were the most difficult situations, some challenges, did you have when you got here? (Quais foram as situações mais difíceis, alguns desafios que você teve quando chegou aqui?)
13. Did you have any problems here in Santa Rosa? (Você teve algum problema aqui em Santa Rosa?)
14. Do you like to live here? (Você gosta de morar aqui?)
15. The main differences between Brazil and your country - the food, the culture, people, family? (As principais diferenças entre o Brasil e o seu país - a comida, a cultura, as pessoas, família?)
16. Do you intend to stay here with your family? (Você pretende ficar aqui com sua família?)
17. In your opinion, the most beautiful places in Santa Rosa? (Em sua opinião, os lugares mais bonitos em Santa Rosa?)

⁴¹ As perguntas usadas na entrevista foram elaboradas pela professora-pesquisadora. As perguntas foram feitas em inglês e traduzidas devido ao entrevistado não entender ou falar inglês.

APÊNDICE G – Autorização de uso de Imagem e de Voz



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Prezados Senhor(a),

Eu, Rosinêz Fátima da Luz, professora de Língua Inglesa, estou enviando este Termo de Consentimento para solicitar sua autorização no que se refere à sua participação na pesquisa que realizo chamada **“Oficinas de inglês como língua adicional para alunos dos anos iniciais de uma escola pública na cidade de Santa Rosa/RS: uma proposta voltada para a interculturalidade.”**

Esta pesquisa se realizará nos meses de maio a julho de 2017, no Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu – Santa Rosa, RS, e é vinculada ao **Mestrado profissional em ensino de línguas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA**. O objetivo geral deste estudo é o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da aplicação de um material didático de Língua Inglesa para crianças com base em uma pesquisa-ação que visa aplicar atividades interculturais e a produção de uma página no Facebook da cidade de Santa Rosa, com a turma de terceira série do Ensino Fundamental, sendo este o primeiro contato com a instrução formal em Língua Inglesa. Este trabalho é realizado sob a orientação da **Profa. Dra Valesca Brasil Irala**, docente da UNIPAMPA.

Todo o processo será registrado, do início ao final da pesquisa, por meio de registros escritos, e por registros orais gravados, fotografados e filmados de episódios da sala de aula. Esses registros são parte instrumental deste estudo e tem finalidade apenas de cunho acadêmico e educativo.

Neste estudo, não são previstos riscos físicos ou psicológicos. A sua participação na pesquisa é voluntária; portanto, não caberá nenhum tipo de remuneração. Os resultados desta pesquisa serão divulgados, posteriormente, em eventos científicos, em livros ou revistas técnicas ou científicas. Além disso, um relatório de pesquisa sobre o estudo será realizado por mim, na qualidade de professora-pesquisadora.

Santa Rosa, 29 de agosto de 2017.

Professor-Pesquisador Responsável: Rosinêz Fátima da Luz

Assinatura _____ do Professor-Pesquisador
Responsável: _____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente Termo de Consentimento,
eu, _____

declaro que fui informado dos objetivos do estudo e autorizo o uso de voz e imagem para esta pesquisa.

Local e Data: _____, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE H – Links para acesso aos vídeos - relatos da professora- pesquisadora

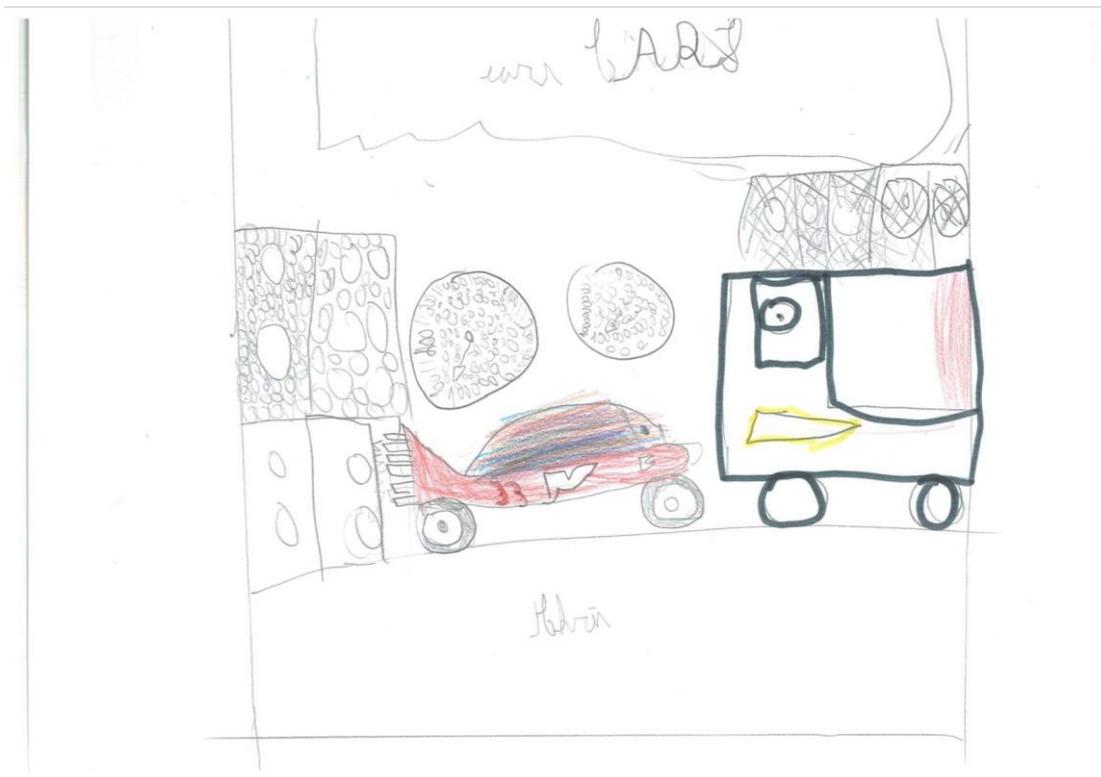
Vídeos-relatos da professora-pesquisadora no YouTube

Encontro	No navegador
07/06	https://youtu.be/QX7bbwfBggQ
14/06	https://youtu.be/m1u4Lfl-ddo
21/06	https://youtu.be/zBTWpcbZea8
28/06	https://youtu.be/T-XqnbOCSxM
29/06	https://youtu.be/KUaZ7tA61a4
05/07	https://youtu.be/5FzP2FnkvBg
02/08	https://youtu.be/e866MwBeezE
09/08	https://youtu.be/s11EBcE-tlw
16/08	https://youtu.be/nYnIVXRkXBc

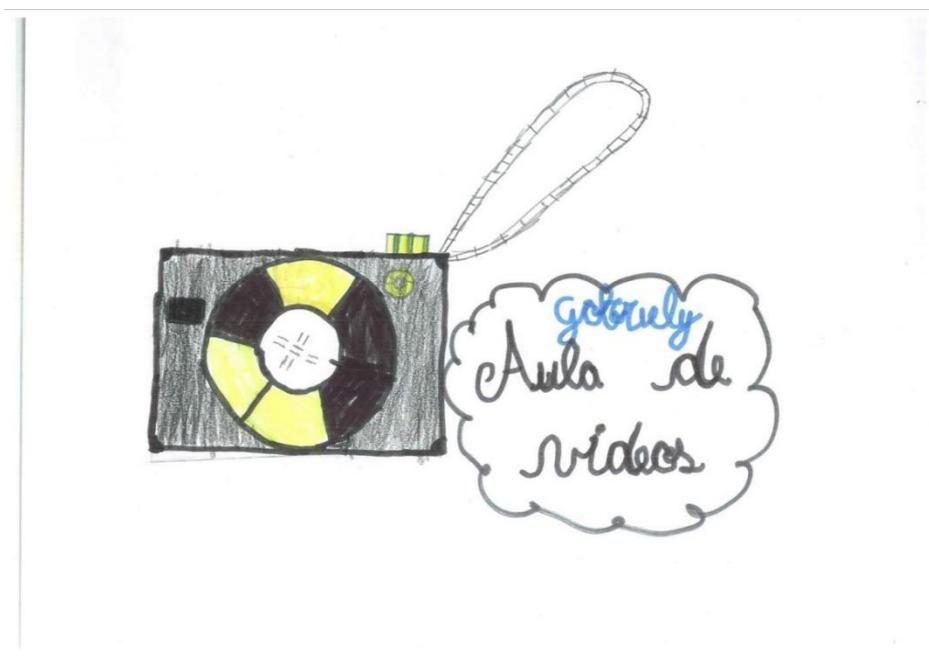
ANEXOS

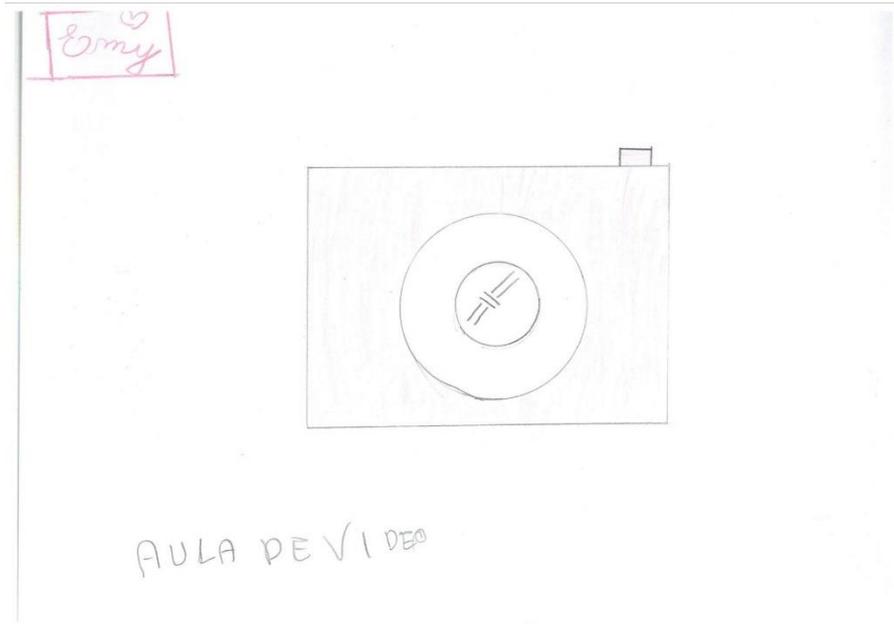
Segue, em anexo, alguns Desenhos Ilustrativos produzidos pelos alunos participantes deste estudo, como forma de expressar as aulas mais significativas para os mesmos; e desta forma, inserir mais um instrumento utilizado nesta pesquisa.

Atividade de vídeo – Filme “Cars”

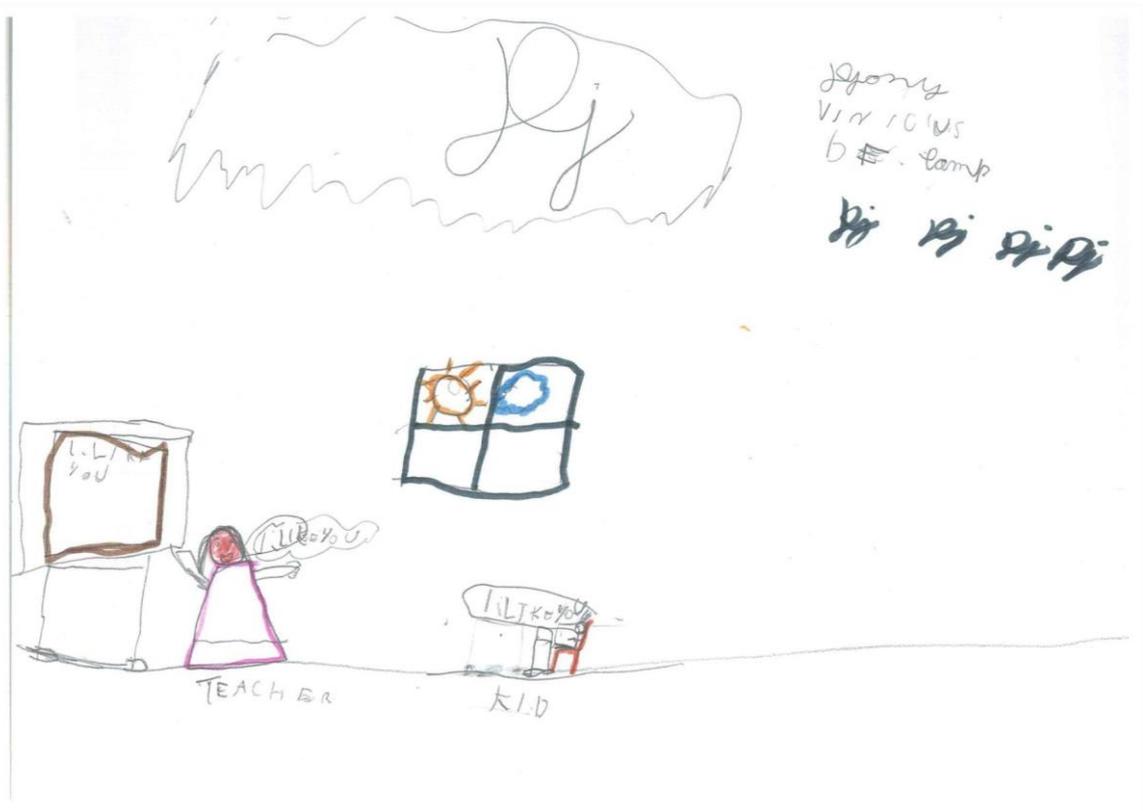


Aulas de gravações de vídeos





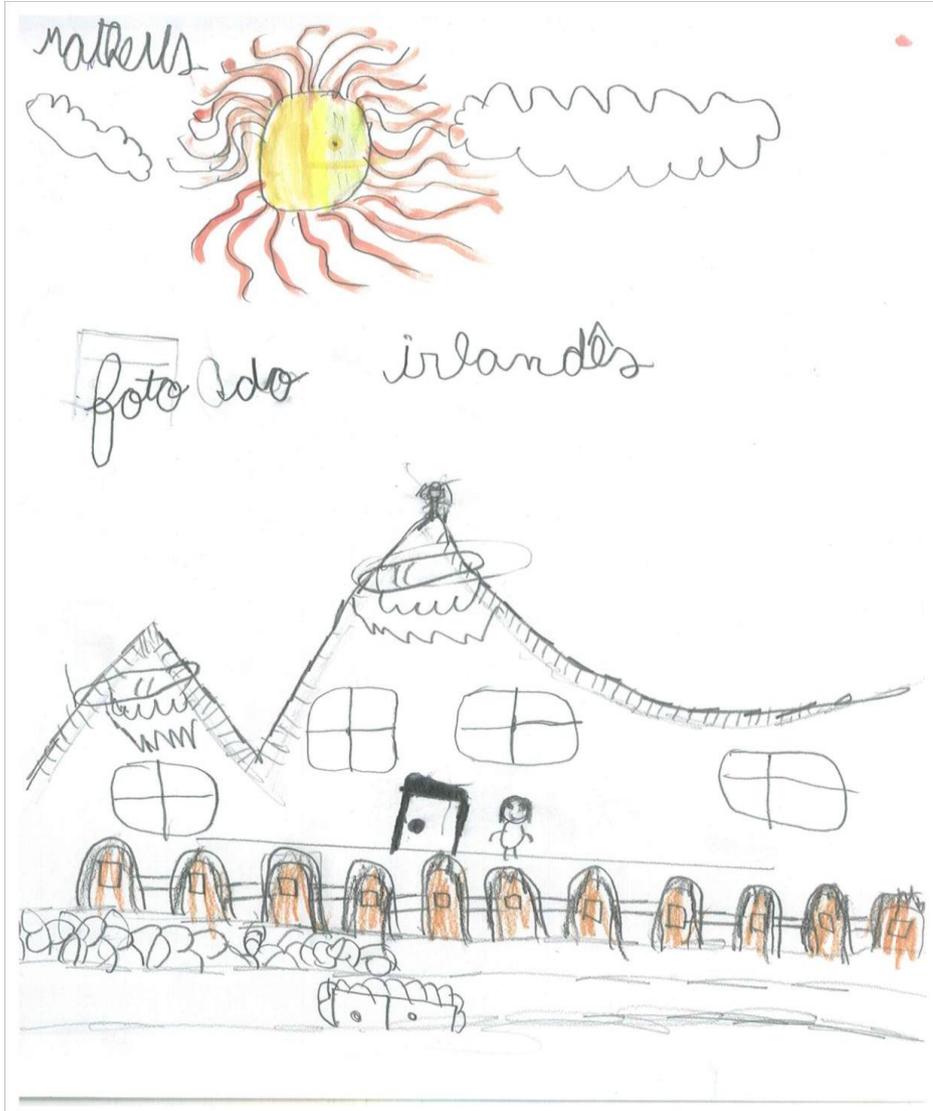
Atividades com o MDA



Aula – Entrevista com o “Haitiano”



Aula: Palestra com o Irlândes



Segue, em anexo todos os relatos escritos feitos pela professora regente da turma participante da pesquisa.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2017 – PROFª SANDRA

AULAS 01 E 02

Ao observar as duas primeiras aulas da profª Rosinéz Fatima da Luz (realizadas no dia 07/06/2017), foi possível perceber que a mesma evidencia confiança como facilitadora da aprendizagem. Permite que os alunos questionem quando necessário e participem ativamente das atividades propostas.

O ritmo das aulas é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos. E, estes dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.

A expectativa com relação às primeiras aulas era grande, a agitação e ansiedade também, mas mesmo assim a professora conseguiu envolver a todos e encorajá-los a participarem e aprofundarem o conhecimento.

As aulas foram produtivas e corresponderam às expectativas dos alunos.

PROFESSORA SANDRA E. NESKE:

Sandra E. Neske

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU**3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2017 – PROFª SANDRA****AULAS 03 E 04**

Ao observar as duas aulas, percebi que na data de hoje, os alunos mostraram-se razoavelmente envolvidos. As atividades propostas corresponderam aos objetivos, sendo acompanhadas com facilidade pelos educandos, mas mesmo assim o envolvimento foi pouco.

Foram oportunizadas ligações entre os conceitos abordados e aplicações ao mundo real. As concepções prévias dos alunos são identificadas e trabalhadas.

Santa Rosa, 14 de junho de 2017.

PROFESSORA SANDRA E. NESKE: Sandra E. Neske

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2017 – PROFª SANDRA

AULAS DO DIA 21/06/2017

Ao observar a aula de hoje, percebi os alunos mais envolvidos e interessados. A aula foi dinâmica. Os alunos tiveram oportunidade de criar e participar de forma mais ativa.

Os alunos dispuseram de tempo suficiente para praticarem novas capacidades. Colaboraram nos grupos e o resultado dos trabalhos foi satisfatório.

As opções de ensino da professora foram eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa.

As atividades propostas permitiram aos alunos alcançar os objetivos propostos.

Santa Rosa, 21 de junho de 2017.

PROFESSORA SANDRA E. NESKE: Sandra E. Neske.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU**3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2017 – PROFª SANDRA****AULAS DO DIA 28/06/2017**

Ao observar as aulas de hoje, percebi que inicialmente a expectativa dos alunos era muito grande com relação às aulas de inglês, mas no decorrer do tempo, a participação e interesse vem diminuindo.

Na aula anterior percebi que um aluno não participou da aula, não realizou nenhuma atividade proposta e a professora não tomou nenhuma iniciativa com relação a isto. Hoje observei novamente que alunos não participaram (e foram mais alunos que na aula anterior). A aula teve um jogo e nem neste os alunos sentiram-se motivados a participar. Não demonstraram interesse em participar da aula.

Sugiro que a professora tente envolver toda turma. E observar atentamente se estão participando ativamente.

Dispersam-se constantemente e hoje não me pareceu muito produtiva a aula. Tendo que infelizmente citar que o envolvimento e interesse dos alunos diminuiu com relação às aulas.

Santa Rosa, 28 de junho de 2017.

PROFESSORA SANDRA E. NESKE: Sandra E. Neske.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2017 – PROFª SANDRA

AULAS DO DIA 29/06/2017

As opções de ensino da professora, nas aulas de hoje, foram eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem mais ativa. Os alunos mostraram-se mais participativos e interessados. A professora conseguiu envolver a todos os alunos.

A apresentação dos trabalhos orais foi motivadora, os alunos sentiram-se valorizados.

Santa Rosa, 29 de junho de 2017.

PROFESSORA SANDRA E. NESKE:

Sandra E. Neske.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU**3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2017 – PROFª SANDRA****AULAS DO DIA 05/07/2017**

As aulas de hoje foram bem produtivas. A participação e atenção foram satisfatórios.

A professora conseguiu propor atividades atrativas e estas vieram de encontro ao que vem sendo estudado em aula e contemplam conhecimentos propostos para série.

A diversidade de metodologia atraiu e ajudou na integração da turma e no interesse em participação.

A aula de hoje foi muito boa.

Santa Rosa, 05 de julho de 2017.

PROFESSORA SANDRA E. NESKE: Sandra Neske



INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2017 – PROFª SANDRA

AULAS DOS DIAS 02 E 09/08/2017

Muito interessante a ideia de trazer as falas do Sr. Lima e do Sr. Martin, com suas vivências e experiências de vida.

Foram oportunidades que enriqueceram as aulas e estimularam a curiosidade; bem como a vontade de aprender e saber mais sobre a nossa cultura e também sobre culturas diferentes da nossa.

Isto enriqueceu e muito as aulas, que foram bem produtivas.

Santa Rosa, 09 de agosto de 2017.

PROFESSORA SANDRA E. NESKE:

Sandra

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2017 – PROFª SANDRA

AULAS DO DIA 16/08/2017

A atividade proposta na aula de hoje foi referentes a temas bem conhecidos pela maioria dos alunos, portanto o interesse e a participação foram positivos.

A professora recorre a situações do dia a dia dos alunos para exemplificar conceitos abordados na aula, o que facilita o aprendizado dos mesmos. Estimula e encoraja a participação de todos.

Santa Rosa, 16 de agosto de 2017.

PROFESSORA SANDRA E. NESKE:

Sandra