

**GOVERNO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**  
**CAMPUS BAGÉ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

**JAIRO DE OLIVEIRA**



**O ENSINO DA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL FOCADO NA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA**

**Bagé - RS**

**Setembro/2017**

**JAIRO DE OLIVEIRA**

**O ENSINO DA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO FEDERAL  
FARROUPILHA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM MATERIAL DIDÁTICO  
AUTORAL FOCADO NA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Valesca Brasil Irala

**Bagé - RS**

**2017**

**JAIRO DE OLIVEIRA**

**O ENSINO DA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO FEDERAL  
FARROUPILHA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM MATERIAL DIDÁTICO  
AUTORAL FOCADO NA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Valesca Brasil Irala

Dissertação defendida e aprovada em: 28 de setembro de 2017.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala

Orientadora

UNIPAMPA - Bagé

---

Profa. Dra. Gabriela Bulla

Primeira arguidora

UFRGS – Porto Alegre

---

Profa. Dra. Kátia Morais

Segunda arguidora

UNIPAMPA - Bagé

## RESUMO

O ensino de línguas adicionais (LA) e, em particular o inglês, mesmo sendo legitimado e tornado obrigatório no ensino regular através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda hoje parece não conseguir atender às necessidades da sociedade brasileira, que repete em seu discurso a crença de que “inglês em escolas públicas não funciona” (LIMA, 2011). Estudos apontam que uma das razões que reforça essa crença é o contexto em que a aula de LA acontece, pois geralmente apresenta grande número de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas em termos de conhecimento da/sobre a língua e a falta de metodologia e recursos didáticos adequados (PCN, 1998. p. 21). Pensando em contribuir para a transformação dessa realidade, a presente pesquisa foi realizada durante o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, visando a elaboração de um Material Didático Autoral (MDA) que será disponibilizado para profissionais da área, no intuito de contribuir com o processo de ensino-/aprendizagem de língua inglesa. Este estudo discorre sobre o ensino da produção oral em língua inglesa a partir da **instrução diferenciada** e do **ensino baseado em tarefas**, por conta da necessidade de se trabalhar o tema de maneira inovadora. Para tanto, buscou-se por teóricos que sustentaram o trabalho nos diferentes assuntos. Para falar sobre o ensino de língua inglesa na escola pública, o estudo foi embasado, principalmente, nos seguintes documentos e teóricos: PCNs (2000; 2002); LDB (1996); Plano CDE-British Council (2015); Almeida Filho (1998; 2001); Lima (2011); Rajagopalan (2011); Paiva (2011); Leffa (2011); Araújo de Oliveira (2011) e Micolli (2001). Para falar sobre a sala de aula com *mixed abilities*, foram utilizados Ur (1991); Ainslie (1994); Sutherland & Smith (2003); Svard (2006); Bremner (2010); Pospisilova (2008); Simánová (2010); Ma (2011); Gurgenidze, 2012) e Salli-Çopur (2005). Sobre habilidades orais em sala de aula os teóricos buscados foram Brown (2007); Harmer (2007) e Lightbown e Spada (2006). Para falar sobre o ensino baseado em tarefas foram utilizados Cook (2008); Bygate (2001); Brown (2007); Ellis (2005) e Willis (1996). E, finalmente, Tomilinson (1995; 1999; 2001); Tomilinson e Allan (2000) e Dudley e Osvath (2016), a respeito de instrução diferenciada. O objetivo geral deste estudo é: desenvolver e avaliar a implantação de uma proposta pedagógica para o ensino da língua adicional/Inglês no

Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja-RS, por meio da produção de um Material Didático Autoral, tendo como foco principal o ensino da produção oral e que contemple as diferenças individuais dos aprendizes. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: realizar um diagnóstico inicial com vistas a identificar o nível de conhecimento da/sobre a língua inglesa no tocante às habilidades orais dos alunos da turma na qual a proposta foi implementada; compreender criticamente o processo pedagógico empreendido durante a implantação da proposta, tendo por base o ensino baseado em tarefas e a instrução diferenciada com suas quatro formas de diferenciação (insumo, processo, produto e ambiente de aprendizagem); identificar, após o período de implantação da proposta, possíveis ganhos na aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da produção oral e; socializar o Material Didático Autoral desenvolvido para a implantação da proposta, com ajustes e comentários teórico-práticos advindos do trabalho pedagógico empreendido. O MDA é composto por uma aula que propõe a realização do diagnóstico inicial e mais 05 lições que foram aplicadas entre os meses de maio a julho de 2017 em uma turma de Inglês Básico I do Centro de Idiomas da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, após ter sido identificado como questão de pesquisa o fato de que o ensino da habilidade oral em Língua Inglesa parece não ser eficiente nessa instituição. Quanto aos resultados, a aplicação do MDA mostrou ser possível ensinar línguas adicionais na escola pública. O contexto de aplicação da pesquisa trouxe alunos com os mais variados históricos de aprendizagem. Todos apresentaram progresso, mesmo aqueles que, a partir do diagnóstico inicial, foram classificados como *weakers* (mais fracos) e cujo perfil parece estar diretamente relacionado ao discurso de fracasso do ensino de línguas na escola pública. Mesmo em um curto espaço de tempo de aplicação, as produções orais apresentadas ao final foram consistentes com o que foi proposto. O progresso desses alunos corrobora com a premissa de que é possível iniciar na sala de aula um movimento pautado por ações pedagógicas concretas, que atuem no sentido de desconstruir a crença de que a escola pública não ensina inglês.

**Palavras-chave:** produção oral, habilidades, instrução diferenciada, ensino baseado em tarefas

## ABSTRACT

Even though it has been legitimated and made mandatory since 1996, the teaching of foreign languages, especially the English language, seems to be unable to fulfill the needs and expectations of the Brazilian society which, in turn, repeats in its common discourse that “English in public schools does not work” (LIMA, 2011). Studies demonstrate that one of the reasons that reinforce that belief is the context where the classes of foreign languages happen, since the classrooms usually present an excessive number of students and groups that mix students with different levels of knowledge about the language, as well as the lack of adequate methodology, textbooks and educational resources (PCN, 1998. p. 21). Intending to offer some contribution to change that reality, the present work was carried out in the Professional Master’s Degree Program in Language Teaching with the development of an Authorial Didactic Material (ADM) that will be made available for other English teachers, in order to cooperate with the English teaching/learning process. This study is about the teaching of oral skills based on the **differentiated instruction** and the **task-based teaching**, due to the need presented by the public schools for teaching English in an innovative way. The theoretical framework was based on scholars who have researched the various issues discussed in this work. To talk about the English teaching in public schools, the study was based mainly in the following official documents and authors: PCNs (2000; 2002); LDB (1996); Plano CDE-British Council (2015); Almeida Filho (1998; 2001); Lima (2011); Rajagopalan (2011); Paiva (2011); Leffa (2011); Araújo de Oliveira (2011) e Micolli (2001). To discuss mixed -abilities classroom, it was used the work from Ur (1991); Ainslie (1994); Sutherland & Smith (2003); Svard (2006); Bremner (2010); Pospisilova (2008); Simánová (2010); Ma (2011); Gurgenidze, 2012) and Salli-Çopur (2005). Considering oral skills in the classroom, the authors consulted were Brown (2007); Harmer (2007) and Lightbown e Spada (2006). To talk about the task-based teaching, it was used the work from Cook (2008); Bygate (2001); Brown (2007); Ellis (2005) and Willis (1996). And finally, Tomilinson (1995; 1999; 2001); Tomilinson & Allan (2000) and Dudley & Osvath (2016), to discuss the differentiated instruction. The general objective of this study is: to develop and evaluate the implementation of a pedagogic proposition for teaching

English in Instituto Federal Farroupilha, in the city of São Borja – Brazil, by means of the development and application of an ADM, having as the main focus the teaching of oral skills and the learners' individual differences. Concerning the specific objectives, this work searches to carry out an initial diagnosis with a group of students selected for this research, in order to check their knowledge about the language, especially their oral skills. Also, it seeks to understand the pedagogical process throughout the development and application of this pedagogic proposition, which is based on the task-based teaching and the differentiated instruction with its four ways of differentiation (input, process, product and classroom environment). It is also a specific objective to identify, after that application, possible learning achievements of the students regarding the development of their oral skills and, finally, to make the ADM available, with adjustments and theoretical comments resulting from the pedagogic work developed. The ADM comprises one lesson that proposes to carry out the initial diagnosis and five other lessons that were applied from May 2017 to July 2017 in a Basic Level English Class in the Language Center of the school where this research was developed, after the identification of the research problem which deals with the matter that the teaching of oral skills in that school seems to fail. Regarding the results, the application of this ADM demonstrated that it is possible to teach foreign languages in public schools. The context of the application was composed by students with the most varied learning histories. All of them presented some progress, even the ones who were classified as weaker learners in the initial diagnosis and whose profile seems to be directly related to that common discourse of the failure of foreign language teaching in public schools. Even though the proposal was applied in a short period of time, the oral productions presented by the learners at the end of the application was in accordance to what was planned. The progress of these learners corroborates with the statement that it is possible to start a movement based on concrete pedagogic actions in classroom in order to deconstruct the belief that the public school is unable to teach English.

**Key words:** oral skills, mixed abilities, differentiated instruction, task-based approach

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Quadro-resumo das etapas da pesquisa .....	59
Figura 02 - Capas do diagnóstico inicial e da lição 1 .....	63
Figura 03 - Capas das lições 02 e 03 .....	64
Figura 04 - Capas das lições 04 e 05 .....	64
Figura 05 - exemplo de proposta de discussão .....	65
Figura 06 - exemplo de tarefa com apresentação de elementos linguísticos .....	66
Figura 07 - exemplo de diferenciação de insumo. <i>MDA stronger</i> .....	67
Figura 08 - exemplo de diferenciação de insumo – <i>MDA weaker</i> .....	67
Figura 09 - exemplo de diferenciação de processo – <i>MDA stronger</i> .....	68
Figura 10 - exemplo de diferenciação de processo – <i>MDA weaker</i> .....	68
Figura 11 - exemplo de atividade com diferenciação de ambiente de aprendizagem.....	69
Figura 12 - Seção extra da lição 03 – <i>Quiz</i> sobre idades mínimas no Brasil .....	70
Figura 13 - Seção extra da lição 03 – <i>Quiz</i> sobre idades mínimas no Brasil .....	71
Figura 14 - Seção extra da lição 04 – <i>Guessing game professions and occupations</i> .....	71
Figura 15 - Seção extra da lição 05 – <i>Information gap – Family tree</i> .....	72
Figura 16 - <i>Research Project</i> da lição 02. Proposta de discussão .....	74
Figura 17 - <i>Research Project</i> lição 02. Proposta de leitura sem diferenciação .....	74
Figura 18 - <i>Research Project</i> lição 02. Proposta de leitura com diferenciação .....	75
Figura 19 - Proposta de escrita para o grupo <i>stronger</i> .....	75
Figura 20 - Proposta de escrita para o grupo <i>weaker</i> .....	76
Figura 21 - <i>Research Project</i> da lição 03. Proposta de discussão .....	77
Figura 22 - <i>Research Project</i> lição 03. Proposta de leitura sem diferenciação .....	77
Figura 23 - <i>Research Project</i> lição 03. Proposta de leitura com diferenciação .....	77
Figura 24 - Proposta de leitura e escrita para o grupo <i>stronger</i> .....	78
Figura 25: Proposta de leitura e escrita para o grupo <i>weaker</i> .....	79
Figura 26 - <i>Research Project</i> da lição 04. Proposta de discussão .....	79
Figura 27 - <i>Research Project</i> lição 04. Proposta de leitura sem diferenciação .....	80
Figura 28 - <i>Research Project</i> lição 04. Proposta de leitura com diferenciação no enunciado .....	80
Figura 29 - Proposta de leitura e escrita para o grupo <i>stronger</i> .....	81



Figura 30 - Proposta de leitura e identificação para o grupo <i>weaker</i> .....	81
Figura 31 - <i>Research Project</i> da lição 05. Proposta de discussão .....	82
Figura 32 - Proposta de leitura e escrita para o grupo <i>stronger</i> .....	83
Figura 33 - Proposta de leitura e escrita para o grupo <i>weaker</i> .....	84
Figura 34 - Exemplo de Rubrica de autoavaliação .....	85
Figura 35 - Exemplo de Rubrica de avaliação do material .....	86
Figura 36 - Diagnóstico inicial, primeira parte .....	90
Figura 37 - Diagnóstico inicial, segunda parte .....	91
Figura 38 - Diagnóstico inicial, terceira parte .....	91
Figura 39 - Diagnóstico inicial, terceira parte .....	92
Figura 40 - Diagnóstico inicial, terceira parte: Identificação .....	92
Figura 41 - Diagnóstico inicial, terceira parte: Questões de múltipla escolha .....	93
Figura 42 - Diagnóstico inicial, terceira parte: questões descritivas .....	93
Figura 43 - Exemplo de texto introdutório .....	101
Figura 44 - resposta do aluno A15 .....	105
Figura 45 - resposta do aluno A15 .....	105
Figura 46 - respostas da aluna A1 .....	107
Figura - 47: resposta da aluna A1 .....	107
Figura 48 - Exemplo de enunciado em inglês e português .....	110
Figura 49 - Rubrica de análise de enunciado em inglês e português .....	112
Figura 50 - Rubrica de avaliação do material. Resposta de A9 .....	113
Figura 51 - Rubrica de avaliação do material. Resposta de A14 .....	113
Figura 52 - Rubrica de análise de enunciado em inglês .....	114
Figura 53 - Rubrica de avaliação do material. Resposta de A2 .....	114
Figura 54 - Rubrica de avaliação do material. Resposta de A5 .....	115
Figura 55 - Scripts das falas dos personagens, sem diferenciação .....	116
Figura 56 - Scripts das falas dos personagens, com diferenciação .....	117
Figura 57 - Tarefa de leitura. Pesquisa em <i>website</i> . Lição 03 .....	118
Figura 58 - Resposta de A2 .....	119
Figura 59 - Resposta de A9 .....	120
Figura 60 - Resposta de A15 .....	120
Figura 61 - Rubrica de avaliação do material. Resposta de A4 .....	121
Figura 62 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 02, grupo <i>stronger</i> .....	122
Figura 63 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 02, grupo <i>weaker</i> .....	122

Figura 64 - resposta do aluno A6. Tarefa 05, Lição 02 .....	123
Figura 65 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 04, grupo <i>stronger</i> .....	124
Figura 66 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 04, grupo <i>stronger</i> .....	125
Figura 67 - Diferenciação de processo. Lição 05, grupo <i>stronger</i> .....	126
Figura 68 - Diferenciação de processo. Lição 05, grupo <i>stronger</i> .....	127
Figura 69 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 05, grupo <i>weaker</i> .....	129
Figura 70 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 05, grupo <i>weaker</i> .....	128
Figura 71 - Tarefa com diferenciação de produto. Lição 02, grupo <i>stronger</i> .....	130
Figura 72 - Tarefa com diferenciação de produto. Lição 02, grupo <i>weaker</i> .....	131
Figura 73 - Produção escrita de A4. Lição 02. Grupo <i>stronger</i> .....	132
Figura 74 - Produção escrita de A3. Lição 02. Grupo <i>stronger</i> .....	133
Figura 75 - Produção escrita de A10. Lição 02. Grupo <i>weaker</i> .....	133
Figura 76 - Resposta de A16. Rubrica de avaliação do MDA .....	134
Figura 77 - Tarefa com diferenciação de produto. Lição 5, grupo <i>stronger</i> .....	135
Figura 78 - Tarefa com diferenciação de produto. Lição 5, grupo <i>weaker</i> .....	135
Figura 79 - Respostas de A2 e A4. Resposta opinativa .....	136
Figura 80 - Resposta de A5. Resposta opinativa .....	136
Figura 81 - Resposta de A16. Resposta descritiva .....	137
Figura 82 - Exemplo de discussão inicial .....	138
Figura 83 - Proposta de leitura com os <i>scripts</i> para os alunos <i>strongers</i> .....	139
Figura 84 - Execução da tarefa de produção oral, Lição 01 .....	140
Figura 85 - Tarefa de produção oral, Lição 02. Fonte MDA .....	141
Figura 86 - Tarefa de produção oral, Lição 03 .....	143
Figura 87 - Tarefa de produção oral, Lição 04. Fonte MDA .....	145
Figura 88 - Execução da tarefa de produção oral, Lição 04 .....	145
Figura 89 - Tarefa de produção oral, <i>Guessing Game</i> , Lição 04 .....	147
Figura 90 - Execução da tarefa com alteração da proposta, Lição 04 .....	147
Figura 91 - Tarefa de produção oral, <i>Information Gap</i> , Lição 05 .....	148
Figura 92 - <i>Information Gap</i> , material <i>strongers</i> , Lição 05 .....	149
Figura 93 - <i>Information Gap</i> , material <i>weakers</i> .....	149
Figura 94 - Quadro comparativo: produção oral inicial X produção oral final. Grupo <i>stronger</i> .....	151
Figura 95: Quadro comparativo: produção oral inicial X produção oral final. Grupo <i>weaker</i> .....	154

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Perfil da turma quanto ao gênero .....	53
Gráfico 02 – Perfil da turma quanto à idade .....	54
Gráfico 03 – Perfil da turma quanto ao vínculo com a Instituição .....	54
Gráfico 04 - Pergunta 01 do questionário <i>on-line</i> .....	97
Gráfico 05 - Pergunta 02 do questionário <i>on-line</i> .....	98
Gráfico 06 - Pergunta 03 do questionário <i>on-line</i> .....	99
Gráfico 07 - Pergunta 04 do questionário <i>on-line</i> .....	99
Gráfico 08 - Pergunta 05 do questionário <i>on-line</i> .....	100

# SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	14
1.1 Meu lugar como professor-pesquisador de língua inglesa: trajetória e inquietações .....	14
1.2 Contextualizando a presente pesquisa .....	18
1.2.1 Justificativa .....	18
1.2.2 Questão de pesquisa .....	20
1.2.3 Objetivo Geral .....	20
1.2.4 Objetivos específicos .....	21
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	22
2.1 Histórico sobre o ensino de Inglês no Brasil .....	22
2.2 Um olhar para o ensino de inglês na escola pública .....	27
2.2.1 A crença de que não se ensina nem se aprende inglês na escola pública ....	27
2.2.2 Para desconstruir a crença de que não se ensina nem se aprende inglês na escola pública .....	33
2.3 <i>Mixed abilities</i> - Entendendo a sala de aula com diferenças e individualidades .	36
2.3.1 As <i>mixed abilities</i> no ensino de LA .....	38
2.3.2 Desafios da sala de aula com <i>mixed abilities</i> .....	39
2.3.2 Potencialidades da sala de aula com <i>mixed abilities</i> .....	41
2.4 O ensino com foco nas habilidades orais na aula de Línguas Adicionais com múltiplas habilidades .....	42
2.4.1. Definindo habilidades orais em sala de aula .....	42
2.4.2. Uma abordagem de ensino para desenvolver as habilidades orais em sala de aula de LA .....	44
2.4.2.1 A abordagem comunicativa .....	44
2.4.2.1 O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas ( <i>Task-based Language Teaching</i> ) .....	45
2.4.3. Uma abordagem de ensino para atender às diferentes necessidades em sala de aula de LA .....	47
2.4.3.1 Instrução Diferenciada ( <i>differentiated instruction</i> ) .....	47
3. METODOLOGIA DA PESQUISA .....	51
3.1 Opções metodológicas .....	51

<b>3.2 Contextualização</b> .....	52
<b>3.2.1 A turma</b> .....	53
<b>3.2.2 As aulas</b> .....	54
<b>3.3 Instrumentos adotados para a coleta de dados</b> .....	56
<b>3.3.1 O diagnóstico inicial</b> .....	56
<b>3.3.2 Registro das atividades desenvolvidas</b> .....	57
<b>3.3.3 Registros com fins de avaliação</b> .....	58
<b>3.4 Cuidados éticos</b> .....	60
<b>3.5 O produto</b> .....	60
<b>3.5.1 O Material Didático Autoral</b> .....	62
<b>3.5.1.1 A capa</b> .....	63
<b>3.5.1.2 Discussão do tema, apresentação da linguagem e prática oral</b> .....	64
<b>3.5.1.3 Seções extra nas lições 03, 04 e 05</b> .....	70
<b>3.5.1.4 Leitura e escrita – os <i>Research Projects</i></b> .....	72
<b>3.5.1.4.1 Preconceito racial e social</b> .....	73
<b>3.5.1.4.2 Envelhecimento e estereótipos de idade</b> .....	76
<b>3.5.1.4.3 Engajamento em causas sociais</b> .....	79
<b>3.5.1.4.4 Novos conceitos de família</b> .....	82
<b>3.5.1.5 Rubricas de avaliação – <i>My Progress</i></b> .....	84
<b>3.5.1.5.1 Rubricas de autoavaliação – <i>Evaluating what I learn</i></b> .....	85
<b>3.5.1.5.2 Rubricas de avaliação do material– <i>Evaluating the material</i></b> .....	86
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	88
<b>4.1. O diagnóstico Inicial</b> .....	88
<b>4.1.1 Os instrumentos para a coleta de dados do diagnóstico</b> .....	89
<b>4.1.1.1 Primeiro instrumento: A apresentação pessoal inicial</b> .....	90
<b>4.1.1.2 Segundo instrumento: Questionário para levantamento do histórico individual de estudos da língua inglesa</b> .....	91
<b>4.1.2 Construindo do diagnóstico inicial:</b> .....	94
<b>4.1.2.1 O primeiro passo: A apresentação pessoal inicial.</b> .....	94
<b>4.1.2.2 O segundo passo – Questionário para levantamento do histórico individual de estudos da língua inglesa</b> .....	97
<b>4.1.2.3. Leitura em voz alta: Outro elemento que ajudou na elaboração do diagnóstico</b> .....	101
<b>4.1.2.4 Corrigindo imprecisões do diagnóstico.</b> .....	103
<b>4.1.2.5 A formatação final dos dois grupos</b> .....	107

<b>4.2 Aplicação da proposta</b> .....	108
<b>4.2.1. A Instrução diferenciada</b> .....	108
<b>4.2.1.1 Diferenciações de insumo</b> .....	109
<b>4.2.1.1.1 Diferenciando enunciados</b> .....	109
<b>4.2.1.1.2. Diferenciando textos</b> .....	115
<b>4.2.1.2 Diferenciações de processo</b> .....	121
<b>4.2.1.3. Diferenciações de produto</b> .....	129
<b>4.2.1.3. Diferenciações de ambiente de aprendizagem</b> .....	137
<b>4.3 A produção final e os ganhos na aprendizagem</b> .....	151
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	158
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	161
<b>6. APÊNDICES</b> .....	166

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1 Meu lugar como professor-pesquisador de língua inglesa: trajetória e inquietações**

Por mais simples que possa parecer, uma escolha profissional nem sempre se justifica ou tem claras as suas razões no momento em que a fizemos. Se essa pergunta me fosse feita há 19 anos quando ingressei no curso de Letras/Inglês da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, a resposta nada teria a ver com ser professor. Minha primeira motivação era um gosto particular pela língua inglesa e eu buscava, além de aprimoramento, talvez uma possibilidade de trabalho no ramo da tradução. Ao tentar buscar as razões deste gosto pela língua inglesa, deparo-me com uma sala de aula de escola pública dos anos 80, na qual pela primeira vez, na condição de aluno do então segundo grau, tive contato formal com o idioma através de uma professora que não se limitava apenas a apresentar a estrutura da língua, uma prática muito comum no ensino de línguas à época. Eram aulas repletas de insumos linguísticos autênticos, como músicas e textos de revistas e jornais, e de práticas diferenciadas de sala de aula que demonstravam comprometimento com o fazer docente e que me despertaram o interesse em aprender aquela nova língua.

Acho necessário fazer esse pequeno relato por acreditar que o início de minha caminhada como docente não pode ser assinalado apenas no momento em que assinei meu primeiro contrato como professor no ano de 2002 e muito menos quando iniciei minha formação inicial no curso de graduação. Maurice Tardiff (2002) discute a importância da experiência escolar enquanto aluno na formação do professor, alegando que estas experiências vão ser determinantes na constituição do seu perfil docente. Concordo com Tardiff por acreditar que as raízes de minha escolha profissional e de minha prática docente que se refletem hoje em minha maneira de atuar remontam a este período, quando na condição de aluno, não apenas descobri uma área do conhecimento com a qual me identificava, mas também conheci uma professora cuja postura profissional docente fazia toda a diferença em favor do processo de ensino/aprendizagem da língua.

Saído dos bancos acadêmicos poucos anos após a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, deparei-me, então, com uma escola na qual o ensino das línguas estrangeiras modernas<sup>1</sup> ganhava força. Reconhecia-se naqueles documentos, a importância do domínio de uma língua adicional pelos alunos brasileiros e a necessidade da inserção do ensino desta nos currículos escolares. Além disso, os métodos de ensino e as práticas escolares, que até então tinham o sistema da língua como objetivo de ensino, começavam a dar lugar a práticas cuja preocupação maior era o uso, pautado pelas necessidades imediatas dos alunos. Porém, no esforço por justificar socialmente esta inclusão do ensino das línguas estrangeiras modernas, alguns teóricos responsáveis pela sua elaboração, como por exemplo, o professor Luis Paulo da Moita Lopes (1996), defendiam que o ensino da habilidade da leitura tivesse maior destaque, em detrimento das demais habilidades linguísticas, por considerarem essa de maior relevância para o aluno brasileiro. Foi acreditando nesse novo paradigma, amplamente difundido no meio acadêmico, que ingressei no sistema educacional no início da década passada. E, com efeito, a ideia da leitura como principal habilidade a ser desenvolvida me abria uma gama enorme de possibilidades e, principalmente, me permitia ser aquilo que idealizara como professor, ou seja, proporcionar aos meus alunos uma experiência semelhante e prazerosa como a que tive nos meus tempos de escola.

No entanto, a minha primeira experiência profissional não ocorreu na escola pretendida pela LDB e pelos PCNs e idealizada em minha cabeça no Curso de Letras. No ano de 2002, poucos meses após o término de minha graduação, recebi um convite para trabalhar no Instituto de Idiomas Yázigi, uma escola de idiomas com muita tradição no ensino de inglês e responsável pela fundação do primeiro centro de linguística aplicada dedicado aos estudos do ensino de idiomas do país<sup>2</sup>. Neste contexto, além de receber formação continuada constantemente, pude constatar que as quatro habilidades linguísticas poderiam e deveriam ser ensinadas de forma integrada, sem que houvesse a necessidade de priorizar uma ou outra. Mas, é claro,

---

<sup>1</sup>Termo usado à época naqueles documentos para se referir às línguas adicionais como o inglês e o espanhol.

<sup>2</sup> Fundado em 1º de março 1966 pelo prof. Dr. Francisco Gomes de Matos, o Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi é pioneiro em pesquisas de novas metodologias de ensino e em produção de materiais didáticos que dariam suporte à aplicação dessas metodologias.



este contexto de ensino apresenta algumas diferenças se comparado ao que se encontra na sala de aula regular. Falarei um pouco sobre elas no meu referencial teórico.

Em 2003, ingressei como professor no ensino regular, assumindo uma vaga de professor do Ensino Médio no Colégio Estadual Catuípe, na cidade de Catuípe, RS, mas mantive o emprego na escola de idiomas da rede Yázigi descrita anteriormente. Neste novo lugar, comecei a pôr em prática o paradigma do ensino da leitura enraizado pela justificativa social descrita nos PCNs. Eu realmente acreditava que naquele contexto, a leitura em língua estrangeira era o máximo que se poderia fazer, dada as condições específicas daquela sala de aula. Mas afinal, quais eram estas condições que me faziam pensar assim? Basicamente, eram as mesmas descritas nas justificativas dos PCNs<sup>3</sup>, ou seja, salas de aula com uma quantidade excessiva de alunos, falta de material didático apropriado e carga horária reduzida, sobre esse tema, também discorrerei com mais profundidade no referencial teórico.

Sucederam-se outros empregos no sistema regular de Ensino, sem que meu vínculo com o Yázigi fosse rompido. Em 2004, deixei a rede estadual para atuar como professor do Ensino Fundamental e Médio no Centro de Educação Básica Francisco de Assis, uma escola da rede privada de ensino da cidade de Ijuí, RS. Permaneci nesta escola por oito anos e foi durante este período que minhas inquietações começaram a surgir. Embora eu conseguisse desenvolver uma prática de ensino que permitia aos meus alunos adquirirem domínio considerável da leitura, e também conseguisse aplicar práticas diferenciadas como aquelas que me inspiravam quando era aluno, percebia que faltava algo. Por estar trabalhando em dois contextos diferentes – escola regular e escola de idiomas – a comparação era sempre inevitável e eu me questionava sobre por que não era possível conseguir o mesmo resultado nestes dois contextos. Por que continuar com práticas na escola regular para desenvolver a leitura apenas, se na escola de idiomas era possível ir além? Foi nessa escola, então, que fiz minha primeira tentativa de ensino com foco também nas

---

<sup>3</sup>Os PCNs trazem o seguinte texto: Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

habilidades orais e de maneira integrada. Com apoio da direção e com a participação da professora de espanhol, propusemos uma organização didática a partir da 8ª série do Ensino Fundamental que se estenderia até o 3º ano do Ensino Médio. Essa proposta previa que os alunos da escola, na 8ª série, optariam pelo ensino de um dos idiomas e cursariam este até o término dos estudos no 3º ano. Após um primeiro ano bem-sucedido, a proposta enfrentou dificuldades e acabou sendo abandonada no ano seguinte. A primeira dessas foi a questão legal, por não estarmos seguindo o previsto na LDB em relação à oferta da segunda língua estrangeira de caráter optativo ao aluno<sup>4</sup>. A segunda e, no meu ponto de vista, o que foi mais determinante à época para o fracasso da proposta, foi que na passagem do Ensino Fundamental para o Médio, as turmas receberam alunos novos vindos de outros contextos e que não estavam adaptados àquela metodologia e, conseqüentemente, não conseguiam acompanhar as aulas. Esses novos grupos perderam a homogeneidade em relação ao nível de proficiência desenvolvido pelos alunos com relação à habilidade oral. Falo “à época” porque hoje acredito que é possível trabalhar em uma sala de aula com diferenças como aquelas, tanto que a proposta dessa pesquisa leva em consideração esse contexto.

No ano de 2012, fui aprovado em concurso público e ingressei como Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Rede Federal de Educação, no Instituto Federal Farroupilha na cidade de São Borja - RS. Em virtude disso, precisei me desligar definitivamente do Yázigi e me afastei da prática do ensino de idiomas focado nas quatro habilidades. Como professor do Ensino Médio Técnico dessa instituição, continuei com uma prática voltada para o ensino da leitura, seguindo agora não apenas o que preconizam os PCNs, mas também o Projeto Pedagógico de Curso que enfatiza em sua ementa para a Língua Inglesa o foco em leitura e interpretação textual<sup>5</sup>. Aquela inquietação que carregava comigo sobre as comparações de

---

<sup>4</sup>A LDB, no seu artigo 36, inciso III, prevê que será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Na forma como estavam ofertadas, apenas a língua de caráter obrigatório estava disponível ao aluno. Não havia a possibilidade de frequentar as aulas das duas línguas

<sup>5</sup>A ementa do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha traz o seguinte texto: “Estudo da Língua Inglesa como instrumento de acesso a informações, tecnologias e diferentes culturas. Leitura, interpretação de textos da área de Tecnologia da Informação. Ampliação do léxico computacional”.

resultados entre os dois contextos onde atuava permanecia viva em mim e agora era agravada pelo contexto atual.

Hoje, acredito que a justificativa social em favor da leitura tenha perdido um pouco a sua força porque a realidade que se apresenta nos dias atuais é outra. Por exemplo, os avanços da tecnologia produziram ferramentas cada vez mais precisas e a leitura de um texto em qualquer que seja a língua estrangeira pode ser facilitada. Claro que seu ensino continua sendo muito importante, mas com a popularização cada vez maior do acesso à internet através de *smartphones* e o uso de aplicativos que se prestam a traduzir um texto escrito, estas ferramentas podem e, no meu ponto de vista, devem ser inseridas na sala de aula. O sistema de ensino não pode barrar o uso destas tecnologias pois estaria andando na contramão da história. Por outro lado, a cobrança que recai sobre a escola quanto ao ensino de línguas no tocante às demais habilidades é grande. A sociedade contemporânea espera como produto final do ensino de línguas um falante e não apenas um leitor e, talvez por esse motivo, somado aos resultados apresentados, exista uma crença difundida segundo a qual não se aprende inglês nesta escola.

São essas as inquietações que me trazem até aqui. Não apenas por conta dessa cobrança da sociedade, mas também por acreditar que é possível promover um ensino de inglês que desenvolva também as habilidades orais, e ainda com a mesma inspiração que me foi despertada nos meus tempos de aluno de Ensino Médio, é que resolvi encarar o desafio de implantar esta proposta e, ao mesmo tempo, transformá-la em pesquisa-ação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.

## **1.2 Contextualizando a presente pesquisa**

### **1.2.1 Justificativa**

No discurso vigente na sociedade brasileira, reconhece-se que o domínio de uma língua adicional (doravante LA) proporciona aos seus cidadãos uma gama de possibilidades de crescimento pessoal e profissional. O ensino destas línguas nas escolas do Brasil é previsto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, o que se percebe é que essa mesma sociedade que reconhece a importância deste conhecimento e legitima esta demanda por meio de suas leis, chega à segunda década do século 21 sem ver esse anseio plenamente atendido pelos sistemas regulares de ensino. Apesar de estar presente nos currículos escolares, ainda prevalece no seio da sociedade brasileira o mito de que, definitivamente, não se aprende língua estrangeira na escola. Talvez isso ocorra simplesmente porque essa sociedade contemporânea espera como produto final do ensino de línguas um aprendiz falante e as escolas brasileiras têm conseguido no máximo formar leitores em língua estrangeira.

Estudos têm apontado que dentre as maiores razões para o insucesso do ensino das habilidades orais na escola brasileira estão a forma como o ensino de LA está regulamentado e, principalmente, o contexto em que a aula de LA acontece. Relatório de estudo do Instituto de Pesquisas Plano CDE, encomendado pelo British Council em 2015, aponta que o fato das LA pertencerem à parte diversificada do currículo faz com que estas sejam menos regulamentadas e, muitas vezes, consideradas complementares dentro do currículo escolar, e conclui que devido à autonomia que a LDB e os PCNs dão aos estados e municípios para definirem seus currículos, no tocante à parte diversificada, o ensino das línguas adicionais acaba sendo pouco regulamentado e sua oferta apresenta pouca padronização a nível de Brasil (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 8). Outra dificuldade apontada é relativa a ambientes que não proporcionam as condições de ensino ideais como, por exemplo, o excesso de alunos nas salas de aula, as turmas desniveladas com relação à proficiência na língua e a falta de uma metodologia e recursos didáticos adequados.

Esse trabalho apresenta, então, uma proposta metodológica aplicável a esse contexto, com vistas ao desenvolvimento das habilidades orais em LA e com foco nas diferenças dos aprendizes, tratadas aqui com o termo *mixed abilities*<sup>6</sup>. Ensinar grupos com *mixed abilities* significa trabalhar com alunos que têm diferentes personalidades, diferentes habilidades, diferentes interesses e diferentes estilos e necessidades de aprendizagem. Para contemplar essas diferenças e promover o engajamento desses alunos, a proposta desse trabalho baseia-se em duas premissas: o ensino baseado

---

<sup>6</sup>Optei por manter o termo em inglês por dois motivos: primeiro por não ter encontrado nenhuma referência em pesquisas realizadas em português e, segundo, por acreditar que uma tradução poderia comprometer seu real significado

em tarefas (*task based approach*), segundo o qual o processo de ensino/aprendizagem acontece a partir de atos comunicativos com finalidade de atingir um determinado objetivo, e a instrução diferenciada (*differentiated instruction*), a qual busca atender às necessidades específicas de cada aprendiz sem se desviar do objetivo proposto para a aula como um todo.

A proposta foi implantada no Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja – RS<sup>7</sup>. Essa iniciativa pode se constituir como uma alternativa viável para suprir a demanda social do ensino de línguas adicionais que é posta à escola e, como efeito final, ampliar as possibilidades de inserção social e de crescimento pessoal e profissional dos alunos brasileiros.

### **1.2.2 Questão de pesquisa**

Considerando que o ensino da produção oral é, até então, o menos privilegiado nas aulas de língua inglesa do Instituto Federal Farroupilha de São Borja, devido tanto à organização curricular quanto à diversidade de níveis de proficiência na língua de alunos agrupados por série/turma, como desenvolver uma proposta pedagógica viável para essa instituição que contribua para que o ensino dessa habilidade seja contemplado de forma mais satisfatória, atingindo tanto os alunos com maior conhecimento prévio da língua quanto os alunos iniciantes? Esta é a questão principal que será discutida durante a realização desse trabalho e que faz parte dos seus objetivos. Conforme veremos a seguir:

### **1.2.3 Objetivo Geral**

Desenvolver e avaliar a implantação de uma proposta pedagógica para o ensino da língua adicional/Inglês no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, por meio da produção de um material didático autoral, tendo como foco principal o

---

<sup>7</sup> **São Borja** é um município da Região Sul do Brasil, localizado no estado do Rio Grande do Sul. A cidade foi fundada em 1682 pelos padres jesuítas, a primeira cidade dos Sete Povos das Missões. São Borja tem a civilização mais antiga do estado, e uma das mais antigas do Brasil, sendo povoada ininterruptamente desde sua fundação. Situa-se na fronteira oeste do estado, sendo banhada pelo rio Uruguai, que é a fronteira natural com a cidade de Santo Tomé localizada na província de Corrientes, na Argentina. Fonte: <http://www.saoborja.rs.gov.br/>

ensino da produção oral e que contemple as diferenças individuais dos aprendizes, principalmente no que diz respeito àquelas habilidades.

#### **1.2.4 Objetivos específicos**

- Realizar um diagnóstico inicial com vistas a identificar o nível de proficiência no tocante às habilidades orais em língua inglesa dos alunos da turma na qual a proposta será implementada. Esse diagnóstico servirá como ponto de partida para a análise dos possíveis ganhos na aprendizagem destes alunos;
- Compreender criticamente o processo pedagógico empreendido durante a implantação da proposta levada a cabo junto a essa turma, tendo por base a instrução diferenciada e suas quatro formas de diferenciação, a saber: de insumo, de processo, de produto e de ambiente de aprendizagem.
- Identificar, após o período de implantação da proposta, possíveis ganhos na aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da produção oral;
- Socializar o Material Didático Autoral desenvolvido para a implantação da proposta, com ajustes e comentários teórico-práticos advindos do trabalho pedagógico empreendido.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Histórico sobre o ensino de Inglês no Brasil

O valor educacional formativo atribuído à experiência de aprender outras línguas tem ganhado notório reconhecimento pela sociedade brasileira, especialmente nas últimas décadas. Independente de condição social ou cultural, o consenso em torno deste saber é quase unânime: o conhecimento de uma língua adicional<sup>8</sup> proporciona ao cidadão uma imensa gama de possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Dentre todas as línguas adicionais, o Inglês, por razões que vão muito além do campo educacional e cultural, assumiu uma posição de destaque e tem hoje o status de língua franca<sup>9</sup>. Este domínio da língua inglesa se inicia com a expansão do poder colonialista do Império Britânico, juntamente com a revolução industrial, que teve o seu ápice no final do século XIX e se enraíza nos tempos atuais por conta da hegemonia dos Estados Unidos da América como poder econômico a partir do século XX.

Embora o Brasil não tenha sido parte das colônias daquele império, as relações comerciais entre britânicos e portugueses foram determinantes para que o ensino do idioma aportasse em nossas terras. Por conta do bloqueio continental decretado à Inglaterra pela França, que determinou o fechamento dos portos da Europa aos navios ingleses e com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808, os ingleses

---

<sup>8</sup>Neste trabalho, optei pelo conceito “Língua Adicional” apresentado por Schlatter & Garcez (2012), ao invés de outras terminologias possíveis como “Língua Estrangeira” ou “Segunda Língua”, por acreditar que a definição dada por estes autores descreve com maior precisão o que pretendo abordar e por estar em consonância com textos de diretrizes mais contemporâneas para o ensino vigentes no país, como por exemplo, o Referencial Curricular: Lições do Rio Grande, de Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2009). O termo “Língua Estrangeira” ou simplesmente “LE” aparece por vezes neste texto, por ter sido originalmente utilizado pelos autores que embasam este referencial teórico.

<sup>9</sup> Segundo Bartoletto (2010), “Lingua franca (sem acento no ‘i’) é uma expressão latina para língua de contato ou língua de relação resultante do contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações mais extensas”. Para Seidlhofer (2001), o termo “lingua franca” é entendido como um sistema linguístico adicional adquirido, que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles.

tiveram permissão para estabelecer aqui suas primeiras casas comerciais. Sobre a vinda destes, Lima (2008) afirma que:

a Inglaterra passou a exercer uma forte influência na vida deste país, então, um império, causando mudanças bastante significativas, entre elas o desenvolvimento da imprensa local (chamada de Imprensa Régia), o uso do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. (LIMA, 2008, p. 02)

Dentre essas influências, o Inglês começa a se impor como necessidade, uma vez que as companhias inglesas aqui estabelecidas passam a oferecer empregos para os brasileiros em postos de trabalho para os quais era preciso conhecer o novo idioma, tanto para receber treinamento e instrução como para exercer as atividades profissionais. É nesse momento, então, que o ensino formal da língua inglesa se estabelece no Brasil, ainda império, com a assinatura do decreto em 22 de junho de 1809, por D. João VI, determinando a criação de uma escola de língua Francesa e outra de Língua Inglesa. O texto do decreto assegurava que:

sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (BRASIL, 1889 apud OLIVEIRA, 1999, p. 25)

Nesse mesmo ano, através de carta assinada na Corte, D João VI nomeia oficialmente o primeiro professor de inglês, o padre irlandês Jean Joyce, ressaltando nesta mesma carta a necessidade da criação de uma cadeira de língua inglesa devido a sua “riqueza, pela abrangência da língua e para a prosperidade da instrução pública” (LIMA, 2008, p. 02).

No ano de 1837, é fundado no Rio de Janeiro o Colégio Dom Pedro II, a primeira instituição de ensino secundário do país. Esse estabelecimento de ensino teve um papel importante para o ensino de inglês no Brasil, pois foi pela primeira vez que outras línguas modernas, diferentes do português, passavam a fazer parte do currículo escolar. Além do inglês, o francês, o grego e o latim também eram ensinados.

É certo que, embora estabelecido, o ensino de línguas durante o período imperial foi um tanto quanto problemático. Leffa (1999) afirma que:

o ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava



centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas. (LEFFA, 1999, p. 04).

Mas não é objetivo deste subcapítulo apontar os possíveis problemas do ensino de inglês durante aquele período. O fato é que, mesmo com os problemas apontados acima, a língua inglesa começava a assumir seu espaço nas escolas do país. Após a fundação do Colégio Dom Pedro II, nos anos que se seguiram durante o império, o país ainda viu muitas outras leis, decretos e portarias versarem sobre o ensino de inglês. Oliveira (1999), por exemplo, aponta em seus estudos que, na reforma realizada pelo Marquês de Olinda, através do Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857, o Inglês foi incluído no quinto ano, no qual se estudava composição, conversa e aperfeiçoamento da língua. Com o Decreto nº 2.883, de 1º de fevereiro de 1862, assinado pelo ministro Souza Ramos, o curso de Inglês passou a ser ensinado a partir do terceiro ano. O Decreto nº 4.468, de 1º de fevereiro de 1870, estabeleceu o ensino Inglês do quarto ao sétimo ano. Com o Decreto nº 613 de 1º de maio de 1876, Reforma do Ministro Cunha Figueiredo, o Inglês passa a ser ensinado apenas no quinto ano. A Reforma do conselheiro Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, aumentou a carga horária e a língua passou a ser lecionada no terceiro e quarto anos novamente. Na reforma realizada por Benjamim Constant Botelho de Magalhães, em 1890, o Inglês e o Alemão foram excluídos do currículo obrigatório, para serem novamente reinseridos em 1892, com a Reforma de Fernando Lobo.

Já no período republicano, a educação no Brasil passa por grandes mudanças. Em 1930 é criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e, em 1931, vem a Reforma Francisco Campos. Esta reforma introduziu mudanças significativas no ensino de línguas, tanto em conteúdo como em metodologia. O ensino de línguas modernas ganhava mais ênfase com o decréscimo das horas destinadas ao latim e, pela primeira vez, determinava-se que o método direto<sup>10</sup> deveria ser empregado. Também na década de 30 começam a surgir os primeiros cursos livres de idiomas

---

<sup>10</sup>Leffa (1999) explica que este método estava baseado em 33 princípios e destaca como principais: a) A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever. b) O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula. c) O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real. d) As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras. e) A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

com foco no ensino de inglês no país. Em 1934 é fundada a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa no Rio de Janeiro, estabelecendo-se também em São Paulo um ano mais tarde. Em 1938, com apoio do consulado americano, foi criado em São Paulo o Instituto Binacional União Cultura Brasil Estados Unidos.

No ano de 1942, no governo de Getúlio Vargas, veio a chamada Reforma Capanema, que equiparou todas as modalidades de Ensino Médio existentes então no país, e organizou-as em ciclos, sendo o primeiro chamado “ginásio”, com duração de 4 anos e o segundo, com duas ramificações, o “clássico” (com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas) e o “científico” (com ênfase maior no estudo das ciências), com duração de 3 anos. Embora criticada pelo seu caráter extremamente nacionalista, chegando até a ser considerada um “documento fascista”, esta reforma paradoxalmente trouxe muito prestígio para o ensino de línguas. Conforme Leffa (1999), neste período:

todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999, p. 12)

Alguns anos após a Era Vargas, em 1961, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que trouxe uma reestruturação dos currículos escolares. Os ciclos do ginásio e clássico/científico passam a se chamar 1º e 2º Graus. Nessa reestruturação, o ensino de línguas estrangeiras sofre mudanças quanto a sua obrigatoriedade e perde espaço em virtude disto. O latim praticamente desaparece dos currículos, o francês é reduzido drasticamente e apenas o inglês, de certa forma, consegue se manter, pelo menos no que diz respeito à carga horária (LEFFA, 1999). Em 1971, uma nova LDB é publicada, e o tempo de estudo obrigatório para os alunos brasileiros é reduzido de 12 para 11 anos. Esta redução trouxe prejuízo ainda maior para o ensino das línguas. O Conselho Federal de Educação determinava que a língua, denominada na época como “estrangeira”, seria ministrada a “título de acréscimo” e de acordo com as condições de cada estabelecimento de ensino. O parecer 853/71, de 12 de novembro de 1971, justifica esta decisão com o seguinte texto:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem

um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (BRASIL, 1971 apud PAIVA, 2003).

Por conta disto, o seu ensino praticamente desapareceu dos currículos do 1º grau e teve sua carga horária drasticamente reduzida no 2º grau. Foi só a partir dos anos 90, com o advento da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB, que o ensino de línguas ganhou novamente uma maior inserção nos currículos escolares. Essa lei transforma o 1º e 2º Graus em Ensino Fundamental e Ensino Médio, e restitui a obrigatoriedade do ensino das línguas, prescrevendo no parágrafo 5º do seu Artigo 26 que:

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. (BRASIL, 1996, p.24)

Ainda, no seu Artigo 36, Inciso III, prevê que no Ensino Médio:

será incluída uma Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p. 29)

E foi sob essa ótica que o ensino do inglês adentrou o século XXI nas escolas brasileiras. É fato que a língua de caráter obrigatório não necessariamente é o inglês. Os excertos da LDB acima indicam que é a comunidade escolar a responsável por eleger qual língua será ensinada. Porém, por conta das razões apontadas no início deste capítulo, tornou-se muito comum, quase que regra, a escolha recair sobre esse idioma. Percebe-se, assim, que o ensino de inglês nas escolas brasileiras ocupa hoje um espaço poucas vezes desfrutado, pelo menos no que diz respeito aos termos legais. Na prática, porém, as condições em que esse ensino acontece, costumam ser constantemente questionadas. É sobre este fato que o subitem a seguir se debruçará.

## 2.2 Um olhar para o ensino de inglês na escola pública

### 2.2.1 A crença de que não se ensina nem se aprende inglês na escola pública

Mesmo sendo legitimado e tornado obrigatório através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino de línguas adicionais e, em particular, o inglês, oferecido pelos sistemas regulares de ensino ainda hoje parece não conseguir atender às necessidades da sociedade brasileira. Há que se reconhecer que, afóra a evolução no campo das leis, discutida anteriormente, também houve esforços no sentido de aprimorar a forma como estas línguas deveriam ser ensinadas. Diferentes abordagens e métodos no ensino de línguas foram adotados com o passar dos anos até chegarmos à proposta que tem sido mais bem aceita internacionalmente nas últimas décadas para o ensino de línguas e que ficou conhecida como Abordagem Comunicativa<sup>11</sup> (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 42).

Porém, o que se percebeu foi que a evolução nas propostas de ensino<sup>12</sup> de línguas não teve reflexo em sala de aula. Almeida Filho (2001), em estudo do início dos anos 2000, apontou que as expectativas com o ensino de idiomas, geradas por um lado com a vigência da nova LDB e, por outro, com a Abordagem Comunicativa, não haviam se concretizado à época, uma vez que “apenas regras gramaticais continuaram a ser ensinadas nas escolas, sem quase nenhuma referência a um ensino comunicativo e significativo da língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 23).

Estudos mais recentes apontam alguns casos em que a situação atual parece não ser diferente daquela vivida no início dos anos 2000 e sobre as quais discorrerei em capítulo específico deste trabalho. Infelizmente, muitas das práticas da sala de aula de línguas adicionais ainda nos dias de hoje se resumem ao ensino das formas da língua. Talvez seja um pouco em virtude deste ensino limitado a regras gramaticais que prevaleça como senso comum a crença<sup>13</sup> de que “inglês em escolas públicas não

---

<sup>11</sup> Nesta abordagem, o ensino deveria ser indutivo, mais focado no aprendiz e baseado na contextualização e nas experiências prévias deste. As quatro habilidades comunicativas deveriam ser trabalhadas de forma equilibrada e interligada, considerando que o aprendiz seria capaz de ler, escrever, ouvir e falar com o mesmo nível de proficiência.

<sup>12</sup> Optei pelo termo “proposta de ensino” porque não pretendo aqui discorrer sobre conceitos mais específicos que dão conta de terminologias com Abordagem e Método.

<sup>13</sup> Utilizo o termo crença em consonância com autores como Perina (2003) para quem as crenças são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros”, Pagano (2000) que afirma que são “todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz

funciona” (LIMA, 2011, p. 11). É muito comum, atualmente, que os aprendizes recorram a cursos de idiomas em escolas e institutos especializados - via de regra, pagos - para terem atendida sua demanda por aprender o novo idioma. Neste caso, o inglês passa a ser tratado como um “bem” ou uma “commodity<sup>14</sup>” (RAJAGOPALAN, 2011; PAIVA, 2011) e reforça-se um estereótipo velado e excludente de que aprender uma língua não é coisa para alunos das classes mais baixas, o principal público das escolas públicas. Sobre isso Araújo de Oliveira (2011) também comenta afirmando que estes contextos de ensino parecem ser mais bem-sucedidos porque, além de não recair sobre eles todo o peso da formação geral atribuído à escola, os cursos de idiomas tratam o aprendizado da língua como um bem de consumo da classe média:

Os cursinhos são bens de consumo da classe média em nosso país. O aluno de cursinho tem nesse espaço não apenas um ambiente de aprendizagem, mas um contexto para o compartilhamento de valores de sua classe social, inclusive a própria valorização da LE. No espaço público do cursinho, o filho de classe média pode emular o modo de vida da cultura estrangeira, que ele provavelmente admira e à qual aspira. A relação comercial desses aprendizes com esse tipo de escola pressupõe um resultado efetivo na aquisição do idioma. Se essa lógica não operar dentro das expectativas do aluno-consumidor (ou de seus pais) a escola simplesmente irá à falência. Esse é o principal motivo de esse tipo de instituição ser eficaz no que se propõe a fazer. (ARAUJO DE OLIVEIRA, 2011, p 86).

Ressalta-se que o objetivo deste subcapítulo não é lançar um olhar específico sobre os cursos de idiomas, mas uma comparação entre eles e a escola pública é pertinente para mostrar que muito da crença de que não se aprende inglês na escola, e da necessidade desta crença ser constantemente reforçada, tem sua origem no preconceito para com as classes sociais menos favorecidas.

Mas, em que sentido a escola pública vem falhando ao ensinar inglês para seus alunos? O que há de verdade por trás destas crenças? Estudos têm apontado que

---

constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento”, e Barcellos (2001) que sustenta que são “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito do processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”

<sup>14</sup> “Commodity”, no singular – é uma expressão do inglês que se difundiu no linguajar econômico para fazer referência a um determinado bem ou produto de origem primária comercializado nas bolsas de mercadorias e valores de todo o mundo e que possui um grande valor comercial e estratégico. Esses produtos, em grande parte, influenciam o comportamento de determinados setores econômicos ou até da economia como um todo. Isso significa que as oscilações em seus preços influenciam outras atividades, como a industrial e também o comércio, que contarão com matérias-primas mais caras ou mais baratas para a produção e comercialização de suas mercadorias. (<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/commodities.htm>)

dentre as maiores razões para um possível insucesso do ensino comunicativo<sup>15</sup> na escola brasileira estão principalmente a forma como as línguas adicionais estão regulamentadas e o contexto em que a aula de LA acontece.

Com relação ao primeiro aspecto que diz respeito à regulamentação, embora tenhamos hoje um conjunto de diretrizes e parâmetros que legitimam e regulamentam o ensino das LA na escola brasileira, ainda assim muitas críticas são feitas a este sistema. Em um dos documentos mais importantes que ainda está vigente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos em 1998, o ensino da oralidade<sup>16</sup> não chega a ser visto como prioridade. Este documento afirma que:

no Brasil, tomando como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (BRASIL, 1998, p. 20)

Uma afirmação desta natureza atribui às LA (e mais especificamente ao inglês) um papel elitista (PAIVA, 2011), corroborando tacitamente com aquele preconceito já denunciado anteriormente de que o inglês é um bem de consumo/privilegio disponível a poucos. O grave da questão é que aqui não estamos falando apenas de uma crença, mas sim de um documento oficial que a reforça. Em um olhar mais crítico sobre o texto dos PCNs, Araújo de Oliveira (2011) denuncia as incoerências entre a legislação e a materialização da realidade naquilo que chama de fingimento do poder público. Segundo esse pesquisador, esse fingimento se manifesta, por exemplo, quando há uma omissão com relação às especificidades da LA e às peculiaridades da língua e do seu uso em sociedade, como no caso da redução do ensino às habilidades escritas<sup>17</sup>, revelando uma concepção equivocada de linguagem como sendo primordialmente registro escrito. “A predominância dessa abordagem nas nossas escolas exclui o aluno das práticas contemporâneas de letramento”. (ARAUJO DE OLIVEIRA, 2011, p. 84)

---

<sup>15</sup> Uso o termo “ensino comunicativo” ainda sob a perspectiva da Abordagem Comunicativa descrita por Almeida Filho (1998).

<sup>16</sup> O termo “oralidade” aqui ainda corrobora com a visão de Abordagem Comunicativa, mais especificamente no que tange à capacidade do aluno de ouvir e compreender / falar a língua.

<sup>17</sup> Os PCNs defendem claramente uma prioridade do ensino da leitura em detrimento às demais habilidades sob a justificativa de que a leitura tem maior relevância para o aluno brasileiro e também por ser um objetivo realizável tendo em vista as condições da sala de aula da maioria das escolas brasileiras.

Além dessa questão dos PCNs, a forma como o ensino das LA se apresenta na legislação vigente é um tanto quanto vaga, deixando margem para diferentes interpretações quanto ao seu cumprimento e colaborando para que não haja um padrão quanto a sua oferta. Lembremos que a obrigatoriedade legal de que trata a LDB recai sobre ensinar pelo menos uma LA, não necessariamente o inglês (embora seja esta uma escolha quase que hegemônica). Se considerarmos que temos ainda a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005 que torna obrigatória a oferta do ensino do espanhol no Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras<sup>18</sup>, e que a escolha da LA a ser ensinada deve ser pautada também pelas condições e possibilidades da Instituição, podemos nos deparar com uma realidade local/regional em que o inglês não será a língua eleita, ou ainda, com escolas dentro de uma mesma região oferecendo línguas distintas.

Assim, em um caso hipotético de mobilidade acadêmica, um aluno novo que chega à escola pode não encontrar a LA a qual estudava e, pior ainda, ter de fazer adaptações, nem sempre bem-sucedidas, para poder dar conta da nova língua. Sobre esta questão da falta de padronização sobre a oferta, um relatório de estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, encomendado pelo British Council no ano de 2015, para identificar a situação do ensino de inglês na Educação Pública Brasileira, apontou que:

O ensino da língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Curricular Comum, o que significa que deve ser adaptado às realidades regionais, sendo que algumas redes optam por não oferecer língua inglesa (optando, ao invés disso, por oferecer o ensino de outras línguas). O fato de pertencer à parte diversificada faz com que a língua estrangeira seja menos regulamentada e muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar. Esta situação confere ao inglês, quando é oferecido, um papel marginal na grade curricular, o que pode ser percebido pela carga horária menor da língua estrangeira, quando comparada à de outras disciplinas. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 7).

Esse mesmo relatório conclui que, devido à autonomia que a LDB e os PCNs dão aos estados e municípios para definirem seus currículos no tocante à parte diversificada, o ensino do inglês acaba sendo pouco regulamentado e sua oferta apresenta pouca padronização:

---

<sup>18</sup> Em seu Art. 1º esta lei determina que o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado gradativamente nos currículos plenos do Ensino Médio.

Esse cenário dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do inglês em nível nacional. Não existem indicadores para o ensino da língua inglesa, como fazem o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática. Isso reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 8).

Afora esta questão da marginalidade que às vezes é conferida ao ensino das LA dentro dos currículos escolares, o contexto onde as aulas se realizam também é apontado como uma das principais razões para o seu insucesso. Muitos dos problemas observados no âmbito do ensino de LA são característicos do sistema de ensino público como um todo. Algumas dificuldades encontradas são relativas a ambientes que não proporcionam as condições de ensino tidas como ideais como, por exemplo, o excesso de alunos nas salas de aula, as turmas desniveladas com relação à proficiência na língua e a falta de uma metodologia e recursos didáticos adequados. A esse respeito, Ozorio (2003) denuncia que:

A escola sofre a exigência de desenvolver o pensamento crítico. O professor deve ensinar o aluno a pensar. Como este processo primordial da educação pode ocorrer em uma sala de aula que muitas vezes apresenta mais de quarenta alunos?! Como dar oportunidade a todos para se expressarem e ensinar aos alunos como transmitir as suas ideias? Educação é um processo que pressupõe relação. Se a turma é muito grande, como o professor pode ter esta relação em uma turma com excesso de alunos? (OZORIO, 2003).

Cabe aqui tentar entender por que a sala de aula da escola pública chegou a tais condições. Em primeiro lugar, são muitas as vezes que reconhecem a existência de descaso por parte do poder público para com a escola (cfe LEFFA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011; OLIVEIRA 2011). Encontramos um descaso velado até mesmo no discurso oficial, que “se coloca como de inclusão, mas que na prática exclui.” (LEFFA, 2011, p. 20). Por exemplo, voltando à questão dos PCNs, seu texto é contraditório à medida que, por um lado, critica abordagens tradicionais centradas no ensino da língua formal prescrevendo para o ensino das LA “uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 1998, p. 26), mas que por outro, explicitamente reconhece que a sala de aula da escola pública não apresenta as melhores condições para o ensino de línguas, e recomenda um ensino



limitado à habilidade da leitura<sup>19</sup>. Nesse caso, o discurso oficial ao invés de apontar soluções ou indicar novas políticas públicas, apenas utiliza-se desta situação para justificar sua precariedade a título de atingir um “objetivo realizável” (BRASIL, 1998, p 21).

A falta de políticas públicas para qualificar o ensino de línguas, aliás, é um ponto em comum que permeia os estudos sobre o assunto. Oliveira (2011), por exemplo, destaca a formação precária de professores de línguas, por conta de currículos nos cursos de letras que não priorizam a formação linguística dos futuros professores, com um número de horas dedicadas ao ensino da língua inglesa muito inferior ao desejado e que permite a saída de futuros professores de inglês que na prática não falam inglês. Depois vem o próprio sistema de ensino que não estabelece um mínimo desejável para que se tenha um padrão de qualidade e que contrata esses mesmos professores através de concursos públicos que não testam o que deveriam testar, ou seja, um mínimo de proficiência. Uma situação ainda pior que também é comum dentro da escola pública, é a falta de professores de línguas ser suprida por profissionais de outras áreas como, matemática, geografia e até religião.

Os problemas descritos nos dois parágrafos anteriores se somam a muitos outros que ajudam a reforçar o atual estado de descrédito em que se encontra a escola pública. Rajagopalan (2011) afirma parecer que no lugar de ensino, o que a escola pública oferece é mera encenação, “uma espécie de faz de conta elaborada e praticada em escala gigantesca” na qual “as autoridades fingem que investem nos lugares certos, os professores fingem que estão ensinando e os alunos fingem que estão aprendendo” (RAJAGOPALAN, 2011, p 58). Leffa (2011), por sua vez, cria a metáfora da “carnavalização do ensino” sustentando que “na escola do pobre (a pública) o aluno não estuda e nada acontece; o professor não ensina e nada acontece; o governo não faz cumprir as leis que ele próprio cria e nada acontece” (LEFFA, 2011, p 25).

---

<sup>19</sup> Encontramos neste documento a seguinte referência: Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

No entanto, mesmo nesse cenário de terra arrasada que permeia o discurso comum a respeito da escola pública e, em particular, a respeito do ensino de LA, podemos encontrar tentativas bem-sucedidas que contradizem essa lógica. Como isso é possível? No capítulo a seguir, discorrerei sobre alguns aspectos que podem contribuir para desconstrução dessa crença.

## **2.2.2 Para desconstruir a crença de que não se ensina nem se aprende inglês na escola pública**

Como vimos até aqui, o discurso de que a escola pública não ensina inglês, reforça-se em muito por conta dos fatos apresentados em 2.2.1 e difunde-se no seio da sociedade com base em crenças surgidas a partir de experiências malsucedidas e às vezes até negativas vividas por aprendizes nestes contextos. Um exemplo claro desta crença pode ser encontrado em Lima (2011). Esse autor figura como organizador da obra “inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares”. Nessa obra, autores como Leffa (2011), Paiva (2011) Gimenez (2011), Rajagopalan (2011), Miccoli (2011), dentre outros, traçam suas considerações sobre o ensino de inglês nas escolas públicas tendo por base a Narrativa 14<sup>20</sup>, texto de autoria de um estudante/professor de língua inglesa no qual relata sua experiência como aprendiz de inglês e sobre como suas expectativas com relação ao aprendizado da língua foram frustradas nos contextos formais de ensino que frequentou. O interessante dessa narrativa é que, mesmo tendo sido exposto a toda sorte de experiências negativas, o autor decide se tornar professor de inglês para retornar à escola pública e tentar mudar esta realidade. E é neste ponto que parece residir a peça-chave para que se desconstrua esta crença: o papel que o professor exerce, seja através de suas práticas ou através de seu discurso.

Conformar-se com experiências de insucesso e aceitar passivamente a crença de que a escola não dá conta de ensinar LA em nada ajuda para mudar esta realidade. Paiva (2011) coloca que a “escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua”, mas que “o professor pode estimular o aprendiz a ir além” (PAIVA, 2011, p. 39). Em suas considerações sobre o papel do professor,

---

<sup>20</sup> Narrativa de autoria de um estudante/professor de língua inglesa que serviu de base para as discussões apresentadas na obra.

Miccoli (2011) afirma que esse precisa ter consciência do que significa “ser professor”, e propõe a adoção de uma postura positiva com relação às crenças sobre ensinar e aprender na escola:

Ser professor é ter a possibilidade de vislumbrar uma sociedade melhor e poder atuar na sua construção. [...] Para tal, é imprescindível uma atitude que parte da crença na possibilidade de criar a realidade que vislumbramos. É preciso crer para ver e realizar. (MICCOLI, 2011, p. 176).

Já Arruda (2014) alega que as pessoas são e agem de acordo com o que acreditam. Assim, “se o professor acredita ser impossível ensinar inglês na escola, suas ações produzirão esse resultado. Ao contrário, se acreditar nesta possibilidade ela se concretizará” (ARRUDA, 2014, p 22).

No sentido de transformar esse cenário de (des) crenças, Barcelos (2011) sugere a busca por outras narrativas diferentes da 14 apresentadas acima e questiona que outras histórias sobre aprendizagem de línguas podem ser contadas:

Que histórias diferentes podemos contar sobre aprendizagem de inglês na escola pública? Por que não temos narrativas de aprendizes bem-sucedidos, narrativas de professores que fazem a diferença, de alunos que aprenderam inglês na escola pública, e finalmente, de escolas públicas que fazem a diferença?” (BARCELOS, 2011, p.158).

Essas histórias existem. Embora menos divulgadas, muitas iniciativas com vistas à melhoria na qualidade do ensino de línguas vêm sendo propostas há algum tempo, tendo como principal foco/personagem o professor. Em uma escala macro, Lima (2011) aponta que em diversas regiões do país, Universidades brasileiras, em seus departamentos específicos, já prestam assessorias a professores de língua estrangeira no sentido de qualificar seu trabalho e cita alguns exemplos destas iniciativas. O primeiro deles é o NAP - Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas da Universidade Estadual de Londrina no Paraná<sup>21</sup>, o qual oferece cursos de extensão para assessorar professores de inglês da rede pública.

---

<sup>21</sup> Lima (2011) oferece a seguinte descrição: “por meio de projetos e uma série de eventos, o programa visa proporcionar espaços de interlocução entre a universidade e a comunidade de profissionais na área de língua inglesa da região”.

O segundo exemplo citado por esse autor é o Projeto ARADO, da Universidade Federal de Minas Gerais<sup>22</sup>, que tem por objetivo reunir professores e alunos para refletir sobre problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de inglês, e agir sobre estes problemas. Concluindo seu artigo, Lima (2011) ainda menciona como iniciativa, o Centro de Aprendizagem Autônoma de Língua Estrangeira – CAALE, da Universidade Estadual da Bahia, do qual participa e também o Projeto Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras – PALLE, da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia.

Já em uma escala micro, no contexto de sala de aula, também muitos exemplos de práticas que deram certo podem ser encontrados Brasil afora. Apenas para citar alguns, no site do Ministério da Educação, o artigo intitulado “Yes, é possível aprender inglês nas escolas públicas do Brasil”<sup>23</sup> destaca ações de professores de norte a sul do país, com resultados positivos. Na cidade de Campo Bom – RS, a professora Marilene Bauer desenvolve um projeto com seus alunos com foco na produção textual através da criação de um site de notícias em inglês. O projeto recebeu o prêmio *Educadores Especialistas da América Latina* e foi apresentado em um fórum internacional de educadores nos Estados Unidos. Em Teresina – PI, o professor Edney Chirol da Silva, desenvolveu um projeto de produção de vídeo com seus alunos que teve como tema a contação de histórias em inglês.

O protagonismo do professor é, portanto, fundamental, em pelo menos dois aspectos: primeiro através de sua atuação docente a partir de ações pedagógicas concretas com vistas a intervir e mudar esta realidade e, segundo, como vetor de divulgação de uma nova crença, a de que sim, é possível aprender inglês na escola. Arruda (2014) afirma que crenças e ações se retroalimentam. “A relação entre elas é interativa. Dessa forma, é preciso alimentar a esperança na possibilidade da aprendizagem de inglês na escola regular e buscar evidências de experiências de sucesso nesse contexto” (ARRUDA, 2014, p. 23).

---

<sup>22</sup> Lima (2011) oferece a seguinte descrição: “O Projeto ARADO reúne ações que constituem os objetivos básicos do projeto. Agrupar alunos da graduação e da pós-graduação e professores das escolas públicas para refletir sobre problemas e/ou fatores que interferem no processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Agir sobre o problema, buscando leituras que ajudem os participantes a refletir teoricamente sobre o tema”.

<sup>23</sup> Texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/21392-yes-e-possivel-aprender-ingles-nas-escolas-publicas-do-brasil>

Para concluir a primeira parte deste referencial, gostaria de me inscrever nesta condição de protagonista. Ao escrever minha própria narrativa na introdução deste trabalho, percebi que a minha trajetória como aluno/aprendiz/professor de língua inglesa talvez tenha sido diferente da narrativa exposta anteriormente, mas infelizmente meu caso parece ser a exceção e não a regra.

Desde que assumi a condição de professor há quase 15 anos, testemunho a repetição da crença discutida no item 2.2.1, e as razões que expus como alimentadoras desta crença realmente existem, mas não significa que devemos aceitar passivamente esta condição. O motivo primeiro que me fez buscar a qualificação no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas foi uma inquietação pessoal e profissional justamente por não corroborar com a ideia da não efetividade do ensino de inglês na escola pública e por acreditar que é possível fazer mais do que já está sendo feito.

Nos próximos passos deste referencial, traço considerações sobre como pretendo colaborar na ressignificação desta crença. Por isso, retomo neste momento a questão de pesquisa que norteia este trabalho, qual seja, a do papel secundário que o ensino das habilidades orais em língua inglesa ocupa na escola em que atuo. É a partir desta questão, e do desafio de desenvolver uma proposta pedagógica viável e que contribua para que o ensino das habilidades orais seja contemplado de forma mais satisfatória, atingindo tanto os alunos com maior conhecimento prévio da língua quanto os alunos iniciantes, que traço as considerações a seguir.

### **2.3 *Mixed abilities* - Entendendo a sala de aula com diferenças e individualidades**

Um dos problemas relatados no subcapítulo sobre a crença de que não se aprende inglês na escola diz respeito às salas de aula com número excessivo de alunos. Este é realmente um grande desafio para o professor. A capacidade de gerenciar uma sala de aula lotada é uma dentre muitas requeridas deste profissional. Mas afora o número de alunos talvez o maior desafio seja gerenciar os diferentes níveis de conhecimento que cada aluno traz consigo para dentro desta sala de aula.

Na condução de qualquer processo de ensino/aprendizagem, o professor deve atender às mais diferentes necessidades de seus alunos. Eles não apenas podem vir de realidades culturais e socioeconômicas diferentes, como também, por vezes,

alguns podem ser classificados como portadores de altas habilidades, enquanto que outros apresentam dificuldades de ensino a ponto de necessitarem de planos de estudo específicos para atingir determinados objetivos. Ur (1991) afirma que não existem sequer dois aprendizes iguais e que, portanto, salas de aula homogêneas não existem. Toda e qualquer sala de aula é composta por aprendizes que, de alguma forma, se diferem uns dos outros em muitos sentidos. “Eles podem ter diferentes potencialidades e fraquezas, diferentes abordagens de aprender. Eles podem responder de maneira diferente a vários métodos de ensino e a diferentes situações de sala de aula<sup>24</sup>”. (UR, 1991, p. 303).

Esse tipo de sala de aula tem sido objeto de pesquisa há algum tempo (Ur, 1991; Ainslie, 1994; Sutherland & Smith, 2003; Svard, 2006; Bremner, 2010; Pospisilova, 2008; Simánová, 2010; Ma, 2011; Gurgenidze, 2012) e para descrevê-la cunhou-se o termo *mixed-ability classroom*. De acordo com Harlem & Malcolm (1997, apud Pospísilová, 2008. p. 10), a referência a esse tipo de sala de aula apareceu pela primeira vez como uma oposição à sala do tipo *streaming*<sup>25</sup>, ou *por nivelamento*, método britânico que consistia em dividir os alunos em classes com base em avaliações de suas habilidades gerais. Afora o *streaming*, também o termo *setting*, ou *agrupamento*, foi usado significando agrupar alunos com base em suas habilidades em uma determinada área do conhecimento. O termo *mixed-ability grouping*, ou agrupamento por habilidades mescladas, surgiu então significando alunos aleatoriamente selecionados dentro de um mesmo contexto e reunidos em uma sala de aula, independentemente de suas habilidades ou desempenho em uma determinada área. Ainslie (1994) descreve esta sala como aquela na qual os estudantes diferem amplamente quanto as suas habilidades, motivações, necessidades, interesses, histórico educacional, estilo de aprendizagem, ansiedades, experiências, etc.

---

<sup>24</sup> Todas as traduções do inglês para o português deste trabalho são de minha autoria.

<sup>25</sup> De acordo com Harlem & Malcolm (1997, apud Pospísilová 2008), o *streaming* foi bastante popular na Grã-Bretanha nos anos 60 do século passado. Estudos posteriores demonstraram seus efeitos negativos no desempenho de alunos secundaristas e, conseqüentemente, foi sendo utilizado cada vez menos na escola primária até desaparecer por completo nos anos 70 e 80.

Assim, podemos afirmar que ensinar grupos com múltiplas habilidades significa trabalhar com alunos que tem diferentes personalidades, diferentes habilidades, diferentes interesses e diferentes estilos e necessidades de aprendizagem.

### **2.3.1 As *mixed abilities* no ensino de LA**

Trazendo o conceito da sala de aula com *mixed abilities* para o contexto de ensino de LA, poderíamos simplesmente classificá-la como uma sala onde os alunos possuem diferentes níveis de proficiência. Porém, conforme descrito anteriormente, os aprendizes não diferem apenas no que diz respeito a habilidades linguísticas. Esse é apenas um aspecto a mais a ser considerado no conjunto das diferenças individuais entre os aprendizes. Todos aqueles fatores somados colaboram para que o contexto de ensino seja um verdadeiro desafio para o professor. Ensinar uma LA neste contexto é algo que “exige muito, é exaustivo, demanda tempo é que é permeado por situações inesperadas” (SIMANOVÁ, 2010, p. 19). Porém, em primeiro lugar, é preciso que se faça uma distinção entre sala de aula com múltiplas habilidades e ensino para múltiplas habilidades. Bremner (2010) aponta que muitos professores atuam em salas de aula de línguas com múltiplas habilidades, mas não usam estratégias de ensino condizentes com estes contextos:

Suas aulas são centradas no professor, com interações somente através dele próprio. Nessas aulas, o professor não explica o propósito das atividades aos alunos, baseia-se quase que cem por cento no livro didático e não oferece outras opções de atividades. Não há trabalho colaborativo em grupos e nem tarefas diferenciadas para oferecer aos alunos. (BREMNER, 2010, p 02)

O professor precisa, portanto, reconhecer e ter consciência da grande variedade de necessidades de seus alunos, de forma a oferecer uma gama de metodologias de ensino que se prestem a preencher estas necessidades com atividades que sejam ao mesmo tempo interessantes e desafiadoras aos alunos. Adotar metodologias que sejam flexíveis de acordo com a realidade particular de cada sala de aula é o seu grande desafio, devido ao maior esforço em preparar aulas específicas para cada contexto, somado à necessidade deste professor aprimorar suas habilidades de gerenciamento em sala de aula. Porém, o ensino para múltiplas habilidades, quando exercido de acordo com estes preceitos, pode ser visto como uma maneira positiva de crescimento e desenvolvimento profissional, uma vez que

envolve o uso de ampla variedade de abordagens e técnicas de ensino, bem como diferentes padrões de interação de sala de aula.

### **2.3.2 Desafios da sala de aula com *mixed abilities*.**

Pelo que foi discutido até aqui, percebe-se que a sala de aula com *mixed abilities* é a “norma, não a exceção” (SALLI-ÇOPUR, 2005, p. 02). No caso da sala de aula de LA, mesmo quando há algum tipo de nivelamento por meio de testes de proficiência de acordo com suas habilidades, ainda assim haverá grandes diferenças entre cada aprendiz dentro de um mesmo grupo. Por conta disso, o professor de LA precisa ter consciência dos desafios que a sala de aula com múltiplas habilidades pode apresentar para que possa abordá-los da melhor maneira.

Em entrevista conduzida com professores de LA, Ma (2011) tece alguns comentários feitos por estes em relação aos desafios da sala de aula com *mixed abilities*, com destaque para os listados abaixo:

“Metade dos alunos já terminou os exercícios, enquanto que a outra metade recém iniciou;”  
 “Os alunos mais fortes se aborrecem se eu gasto mais tempo com explicações para os mais fracos;”  
 “Nós temos muitos conteúdos para dar conta, mas um grande número de alunos ainda está aquém do esperado;”  
 “Os alunos mais fortes dominam;”  
 “Os alunos mais fracos se sentam no fundo da sala e perturbam a aula;”  
 “Os alunos mais fracos nem mesmo tentam fazer as atividades;”  
 “Os alunos mais fracos sempre fazem perguntas na sua língua materna e querem todas as explicações também na língua materna;”  
 “Alguns dos alunos mais fracos se esforçam bastante, mas mesmo assim não tiram boas notas.” (Ma, 2011, p. 03).

Esses comentários são fruto de dificuldades comuns vividas por estes professores e que surgem como grandes desafios a serem vencidos. Pesquisadores como Ur (1991), Svard (2006), e Gurgenidze (2012) elencam os principais desafios vivenciados pelos professores na sala de aula com *mixed abilities*, destacando entre outros: a disciplina, os interesses, a aprendizagem efetiva, os materiais didáticos, a participação e a atenção individualizada.



Sobre a questão disciplinar, Ur (1991) aponta que diferenças nos níveis de proficiência podem tanto fazer com que os alunos mais fortes<sup>26</sup> (*strongers*) se sintam entediados, mas também que os mais fracos (*weakers*) se sintam desconectados e, frequentemente, perdidos com relação ao que se passa na sala de aula e, conseqüentemente, gerar problemas disciplinares e dificuldades no gerenciamento da sala de aula.

Já no que diz respeito aos interesses de cada aprendiz, essa mesma pesquisadora afirma que problemas de interesse podem surgir devido a diferenças com relação às atitudes para com a aula e/ou o professor, o seu conhecimento sobre a língua e a sua personalidade. Alguns alunos podem achar que a aula é entediante por não ter familiaridade ou interesse no tópico discutido, outros podem perder o interesse porque não conseguem expressar suas ideias devido a limitações linguísticas, ou porque o professor fala demais ou porque outros colegas com maior fluência linguística tomam a vez na maior parte do tempo.

Depois vem a questão do aprendizado efetivo. Na sala de aula com múltiplas habilidades é extremamente difícil oferecer um aprendizado efetivo para todos. As atividades de sala de aula podem ser difíceis demais para uns e fáceis demais para outros, e por esta razão poderá haver aprendizes que não terão nenhum benefício com estas atividades. Quanto aos materiais didáticos, estes são “rigidamente organizados para certos tipos de aprendizes e podem não oferecer opções de flexibilização ao professor” (M, 2011, p. 03).

No que diz respeito à participação, na sala de aula de LA com *mixed abilities*, aprendizes com mais conhecimento da/sobre a língua tendem a participar mais efetivamente que os que têm menos. A falta de participação e, principalmente, a falta de atenção por parte do professor pode afetar o desempenho dos aprendizes com mais dificuldade. Como salienta Gurgénidze (2012), “não enxergar os alunos mais fracos e não os envolver nas interações de sala de aula só faz com que os seus problemas e déficits de linguagem aumentem” (GURGENIDZE, 2012. p. 12).

---

<sup>26</sup> A terminologia *stronger* e *weaker* será mantida ao longo desta dissertação, pois os termos em língua inglesa não carregam a mesma matiz pejorativa de seus correlatos em língua portuguesa (mais forte e mais fraco). A visão dos autores referenciados, que é a mesma por mim assumida, é a que compreende tais termos dentro de um quadro descritivo mais ou menos preciso do nível de conhecimento linguístico de cada aprendiz.

Por fim, em relação à atenção individualizada, os professores podem encontrar certa dificuldade para conhecer cada indivíduo em uma sala de aula com tantas diferenças e, principalmente, ter dificuldade em acompanhar o progresso individual de cada um deles.

### **2.3.2 Potencialidades da sala de aula com *mixed abilities***

Por conta das dificuldades vividas pelos professores e dos desafios apontados no item anterior, pode parecer difícil apontar vantagens de uma sala de aula com *mixed abilities*. Porém, as mesmas pesquisas que elencam esses desafios, discutem o que há de potencial para ser utilizado em favor do processo de ensino/aprendizagem. Ur (1991), por exemplo, destaca o fato de que a sala de aula com múltiplas habilidades oferece ao professor uma “riquíssima fonte de recursos humanos. Os indivíduos têm com eles muitas experiências de vida, diferentes conhecimentos, diversos interesses e ideias, e tudo isso pode ser utilizado nas interações de sala de aula” (UR, 1991, p. 305). Simánová (2010) afirma que aulas significativas, interessantes e com foco no aluno podem ser elaboradas com base nestas diferenças, pois ao interagir e se ajudar mutuamente os alunos podem aprender uns com os outros.

As interações aluno-aluno também são apontadas como uma possível vantagem. Ur (1991) sugere que existe um valor educacional muito grande na sala de aula com múltiplas habilidades, uma vez que a interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento linguístico aumenta sua consciência a respeito do outro, sua tolerância, seu entendimento e sua disponibilidade em ajudar.

Outro aspecto positivo diz respeito ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Na sala de aula com múltiplas habilidades, é quase impossível para o professor prestar atenção em todos os alunos ao mesmo tempo. Essa situação pode fazer com que os próprios alunos se ajudem, colaborando e ensinando mutuamente, e trabalhando tanto em conjunto quanto individualmente de maneira autônoma. A cooperação e o ensino aluno-aluno são pontos que podem ser muito bem explorados pelo professor na sala de aula com múltiplas habilidades.

E por fim, é consenso entre os pesquisadores que, junto com todos os desafios que a sala de aula com múltiplas habilidades traz, vem a oportunidade para o professor buscar o seu desenvolvimento profissional. Esse professor precisa adotar uma abordagem que busque a solução de problemas, necessita “ser criativo e buscar estratégias, métodos e técnicas inovadoras, e como resultado desta busca o seu desenvolvimento profissional acontece naturalmente”. (SIMÁNOVÁ, 2010, p22). Esse último aspecto em particular ratifica minhas inquietações, sobre as quais discorri na introdução desse trabalho e corrobora com minha busca por respostas e que me trouxeram até o mestrado profissional.

## **2.4 O ensino com foco nas habilidades orais na aula de Línguas Adicionais com múltiplas habilidades**

### **2.4.1. Definindo habilidades orais em sala de aula**

Antes de prosseguir com as considerações a respeito do ensino das habilidades orais é preciso esclarecer que ao colocar estas em foco neste trabalho, em nenhum momento advogo em favor de um ensino que compartimenta as quatro habilidades linguísticas ou que privilegia uma a outra. Pelo contrário, a ideia é tentar integrá-las na tentativa de preencher esta lacuna, pois conforme apontado nos subcapítulos anteriores, muito da crença de que não se ensina inglês na escola vem do fato de que os aprendizes não desenvolvem as habilidades orais neste contexto. Afora o fato de que o ensino integrado das quatro habilidades, conforme Brown (2007) aponta, constitui-se na mais típica abordagem interativo-comunicativa e que “na maioria dos contextos de comunicação humana, estas habilidades não se separam” (BROWN, 2007., p. 283). Isto posto, vejamos então, como as habilidades orais em sala de aula de LA podem ser conceituadas.

A resposta que se espera com a pergunta “*você sabe falar inglês?*” normalmente sugere que se identifique um sujeito que demonstre a capacidade de dar conta de uma conversa com outros falantes desta língua; um sujeito que seja capaz de se posicionar ativamente tanto no papel de falante como no de ouvinte. A interação com o outro nesta conversa implica em emitir e receber mensagens, interpretá-las dentro do contexto em que a conversa acontece, negociar significados

e colaborar com o (s) outro (s) sujeito (s) participante (s) para se atingir o propósito da conversa. Brown (2007) afirma que em uma visão comunicativa de linguagem de sala de aula, escuta e fala estão intimamente relacionadas, tanto que é comum encontrar currículos de cursos de línguas que tratam a oralidade apenas como cursos de escuta e fala (*Listening/speaking courses*). “A integração entre estas duas habilidades se aplica especialmente à conversação, categoria de discurso mais comum no ensino de línguas”. (BROWN, 2007, p. 322). Ao mencionar a conversação como uma categoria de discurso comum na sala de aula de LA, Brown se baseia na premissa de que a oralidade não pode ser definida, neste caso, a partir de repetições ou recitações memorizadas e mecânicas. Pelo contrário, a oralidade acontece a partir da interação, aqui definida como “uma troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, tendo por resultado um efeito recíproco em cada uma delas.” (BROWN, 2007, p. 212).

Trazendo esse conceito de interação para a sala de aula, Consolo (2000) afirma que, tanto o professor quanto os alunos, são membros de um contexto sociolinguístico no qual a linguagem falada exerce uma função social e pedagógica, isto porque além de servir como recurso para trocar ideias, ela também serve para estabelecer e manter as relações sociais de sala de aula, e também é o meio pelo qual muito da própria linguagem é aprendida.

Outro aspecto característico que envolve o ensino das habilidades orais em sala de aula de LA é a existência de uma fala modulada ou adaptada. Partindo-se da premissa da negociação de significados e da colaboração entre os sujeitos participantes da conversa mencionadas anteriormente, é bastante comum o professor, como principal fonte de insumo auditivo, adaptar a sua fala de acordo com as necessidades de seus alunos. Harmer (2007) compara a fala de sala de aula àquela produzida pelos pais quando falam com seus filhos pequenos. Embora a relação professor-aluno não seja a mesma entre pais e filhos, esta capacidade de adaptar a linguagem é uma habilidade que professores e pais têm em comum:

Essas adaptações são simplificações da linguagem que tanto os pais quanto os professores fazem para aumentar as chances de serem compreendidos. Nenhum dos dois grupos sabe o nível exato da linguagem de sua audiência, mas baseiam-se em uma percepção geral do que está ou não está sendo entendido. E uma vez que estão constantemente conscientes dos efeitos que suas palavras estão tendo, eles são capazes de ajustar o nível da linguagem em uso – em termos de complexidade gramatical, uso de vocabulário,

entonação de voz e velocidade da fala – quando sua audiência dá sinais de que não está compreendendo. (HARMER, 2007, p. 38).

A esse respeito, Lightbown e Spada (2006) também tecem suas considerações. Segundo estas autoras, na sala de aula comunicativa<sup>27</sup>, o professor modula sua fala a um nível linguístico o qual os alunos conseguem entender. O insumo linguístico é simplificado e tornado compreensível pelo uso de dicas contextuais e a própria interação aluno-aluno acontece de forma simplificada.

## **2.4.2. Uma abordagem de ensino para desenvolver as habilidades orais em sala de aula de LA**

### **2.4.2.1 A abordagem comunicativa**

No capítulo 2.2.1 mencionei a abordagem comunicativa como sendo aquela que tem sido a mais bem aceita internacionalmente nas últimas décadas para o ensino de línguas. Pretendo, a medida do possível, orientar a aplicação da minha pesquisa com base nos princípios desta abordagem. Dessa forma, busco fundamentação em Brown (2007) para sintetizar suas principais características em sete pontos principais. O primeiro desses pontos é a organização do ensino a partir de objetivos gerais que englobem todos os aspectos da língua, sejam eles organizacionais (gramática e discurso) ou pragmáticos (funcionais, sociolinguísticos e estratégicos). O segundo, determina que haja uma relação entre forma e função da linguagem, ou seja, as atividades de ensino são elaboradas com o intuito de engajar o aluno com o uso autêntico, funcional e pragmático da língua, sendo que a forma não é foco central mas permanece como um elemento importante deste engajamento. O terceiro diz respeito ao binômio fluência<sup>28</sup> X acurácia<sup>29</sup>. O fluxo de compreensão e produção do aluno e a precisão na forma da língua utilizada neste fluxo são vistos como princípios que se complementam. Por vezes, a fluência pode ter maior importância sobre a acurácia para que se mantenha o aluno engajado, por outras, os alunos podem ser encorajados a prestarem mais atenção à precisão na forma da língua. O quarto, sugere que a aula tenha foco em contextos que se assemelhem aos da vida real do aluno, ou seja, ele

<sup>27</sup> Ainda sob a ótica da abordagem comunicativa explanada no capítulo 1.

<sup>28</sup> Capacidade de falar a língua com poucas pausas e hesitações.

<sup>29</sup> Capacidade de falar a língua sem cometer erros ou imperfeições gramaticais.

precisa ter condições de usar a língua em contextos de compreensão e produção nos quais se insere também fora da sala de aula. O quinto aspecto prega que o aluno precisa desenvolver sua autonomia, tendo a oportunidade de analisar seu próprio processo e estilos de aprendizagem (preferências, potencialidades e fraquezas) e, a partir disso, desenvolver estratégias apropriadas para que obtenha os melhores resultados. É esta autonomia que dará condições ao aluno de dar continuidade ao seu aprendizado além da sala de aula. O sexto aspecto coloca o professor em um papel de facilitador do processo de ensino/aprendizagem e não como o único detentor e fonte de todo o conhecimento. Por fim, o sétimo aspecto aponta o aluno como participante ativo deste processo, sendo encorajado a construir significados por meio de interações genuínas com os seus colegas e professor.

#### **2.4.2.1 O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (*Task-based Language Teaching*)**

Os aspectos sintetizados acima são apenas princípios norteadores da abordagem comunicativa. Uma maneira de colocá-los efetivamente em prática é através da metodologia conhecida como ensino de línguas baseado em tarefas (*task based language teaching*). Esta metodologia, aliada à diferenciação, que será discutida no próximo subcapítulo, orientam a aplicação desta pesquisa.

De acordo com essa metodologia, o uso de tarefas ocupa um papel central no processo de ensino/aprendizagem da língua. É preciso entender então o que é tarefa neste contexto. Cook (2008) alerta que no senso comum, a palavra “tarefa” pode remeter a qualquer atividade desenvolvida em sala de aula, seja uma simples tradução ou até mesmo um exercício sobre a estrutura da língua, e que, portanto, o “trabalho do professor é estabelecer coisas para os estudantes fazerem na sala de aula, isto é, dar a eles atividades a serem feitas” (COOK, 2008, p. 257). Porém, dentro da perspectiva do ensino de línguas baseado em tarefas, ela é vista de uma forma mais ampla. Bygate (2001) afirma que uma tarefa é “uma atividade que requer do aprendiz o uso da língua, com ênfase no significado, a fim de atingir um determinado objetivo (BYGATE, 2001, apud COOK, 2008, p. 257). Já Skehan (1998) detalha ainda mais o conceito de tarefa definindo-a como:

uma atividade na qual o significado é o principal elemento; existe uma espécie de problema de comunicação que precisa ser resolvido; existe uma certa relação com atividades desempenhadas no 'mundo real' (aqui entendido como fora da sala de aula); o cumprimento da tarefa tem uma certa prioridade e; a avaliação da tarefa acontece em termos do que é produzido a partir dela. (SKEHAN, 1998, apud BROWN, 2007, p. 50)

Assim, uma única tarefa pode ser composta por vários elementos os quais o aluno precisa dar conta para cumpri-la e pode envolver escuta, fala, leitura ou escrita ou qualquer combinação destas habilidades.

O ensino baseado em tarefas pressupõe que o processo de ensino/aprendizagem ocorre quando o aluno se engaja em tarefas que tenham autenticidade interacional (ELLIS, 2005, p.05), isto é, quando requerem que o aluno use a língua de forma que se assemelhe o máximo possível com os usos que são feitos fora da de aula. Porém, como aponta Brown (2007), é importante que se faça distinção entre tarefas desempenhadas no contexto da sala de aula e fora dela. Se, por exemplo, fora da sala de aula o aluno precisa desempenhar a tarefa de dar informações pessoais em uma entrevista de emprego, a tarefa de sala de aula pode ser composta por uma série de exercícios elaborados para que o aluno atinja aquele objetivo e pode conter exercícios que envolvam compreensão de perguntas do tipo “quando”, “onde”, “o que”, exercícios de escuta e análise de discurso de uma entrevista de emprego, uma entrevista modelo realizada entre o professor e um aluno, um exercício tipo *role-play* entre dois alunos simulando entrevistador e candidato etc. Outra característica da tarefa pedagógica é que ela remete a uma organização lógica, isto é, com um fluxo ordenado com começo meio e fim. Willis (1996) sugere que este fluxo aconteça em três etapas: a) a pré-tarefa, que é momento em que o professor apresenta o tópico/tema e estabelece a tarefa; b) o ciclo da tarefa, momento em que os alunos trabalham no que foi estabelecido e que envolve prática da língua e alguma forma de apresentação do que foi pedido e; c) pós-tarefa, quando é feita a análise da língua utilizada para desempenhar a tarefa e, a partir desta análise, novas tarefas podem ser sugeridas.

### **2.4.3. Uma abordagem de ensino para atender às diferentes necessidades em sala de aula de LA**

#### **2.4.3.1 Instrução Diferenciada (*differentiated instruction*)**

O ensino das habilidades orais em LA é o principal tema desta pesquisa. A questão que a norteia surgiu da crença de que a escola pública não dá conta de ensinar inglês aos seus alunos. Nos capítulos anteriores expus os motivos para a existência de tal crença, dentre os quais se destaca o contexto em que a aula de LA ocorre. A sala de aula do sistema público é vista como um ambiente que não proporciona as condições de ensino tidas como ideais porque apresenta excesso de alunos, turmas desniveladas com relação à proficiência na língua e a falta de uma metodologia e recursos didáticos adequados. A abordagem comunicativa e o ensino de línguas baseado em tarefas discutidos anteriormente são minha proposta para suprir a lacuna metodológica desta crença. Porém, ainda resta a questão da multiplicidade de histórias de vida e dos diferentes níveis de conhecimento que cada indivíduo traz para a sala de aula e que compõem este todo nada homogêneo.

No que diz respeito à diversidade de alunos deste contexto, sobre o qual discorri no item 2.3, a proposta desta pesquisa adota a perspectiva da instrução diferenciada. Trata-se de uma estratégia pela qual o professor adapta a sua aula e propõe tarefas<sup>30</sup> capazes de suprir as múltiplas necessidades de ensino individuais apresentadas pelos seus alunos, ou, conforme apontado por Tomlinson (2001) consiste em um esforço por parte do professor em responder às diferenças apresentadas pelos aprendizes em sala de aula:

Sempre que um professor varia a sua forma de ensinar para suprir uma necessidade de ensino individual, ou de um pequeno grupo, com o intuito de oferecer a este a melhor experiência de aprendizado possível, ele estará diferenciando a instrução. (TOMLINSON, 2001, p. 01)

Diferenciar a instrução significa entender uma necessidade em particular de um aluno, seja em expressar suas ideias, em trabalhar com um grupo, em ter um ensino adicional para desenvolver uma habilidade em particular, em se aprofundar em um tema em particular que seja de seu interesse e responder ativa e positivamente a essa necessidade. “É atender ao particular ao invés de seguir um padrão típico de ensino

---

<sup>30</sup> Aqui descritas sob a perspectiva do que foi discutido em 2.4.2.1.



no qual se trata uma turma como se todos os indivíduos pertencentes a ela fossem basicamente iguais”. (TOMLINSON e ALLAN, 2000 p. 04). Em suma, é uma maneira de pensar o processo de ensino/aprendizagem de forma que se valorizem as particularidades de cada aprendiz e que se concretize em práticas de sala capazes de desenvolver o potencial de cada uma destes indivíduos.

Mas de que maneira a instrução diferenciada pode se concretizar na sala de aula de LA? Tomlinson e Allan (2000), Tomlinson (2001) e Dudley e Osvath (2016) sugerem que quatro elementos da sala de aula podem ser diferenciados, tendo como base as habilidades, interesses e perfil de aprendizagem de cada aprendiz. O primeiro deles é o **insumo**, aqui entendido como o que o aluno precisa aprender (fatos, conceitos, princípios, atitudes, habilidades) e como o aluno terá acesso a essas informações. Exemplos de diferenciação de insumo podem incluir o uso de textos para leitura com diferentes níveis de complexidade de acordo com a capacidade de cada aluno, a apresentação de um tópico através de diferentes recursos visuais e auditivos, a organização de grupos de estudo com os alunos com mais dificuldade para “reensinar” um tópico ou habilidade, assim como grupos para expansão dos estudos para alunos *strongers*, etc. O segundo elemento é o **processo**, entendido como as tarefas que o aluno precisa realizar a partir do insumo. Como exemplo de diferenciação no processo, podemos citar o uso de atividades por camadas (*tiered activities*) nas quais todos os alunos trabalham com um mesmo problema, mas o abordam com diferentes níveis de desafio ou complexidade, a variação do tempo estipulado para o aluno completar a tarefa de acordo com seu grau de necessidade, a oferta de escolha para as tarefas a serem realizadas, etc. O terceiro elemento é o **produto**, ou seja, aquilo que o aluno precisa apresentar para demonstrar que aprendeu, entendeu e é capaz de fazer como resultado do processo. Exemplos de diferenciação do produto incluem produção escrita ou oral sobre um determinado tema, apresentação de um trabalho de maneira individual ou em grupos, projetos nos quais o aluno define o que vai produzir desde que este produto contenha o que foi trabalhado. O quarto e último elemento que pode ser diferenciado é o **ambiente de aprendizagem**, entendido como a maneira como a sala de aula é organizada e opera em cada tarefa. Exemplos de diferenciação do ambiente incluem organização de trabalhos em grupos, duplas ou individual, organização em círculos, em filas etc.

Afora esses quatro elementos, estes mesmos pesquisadores apontam alguns princípios mais amplos acerca dos quais o professor deve ter em mente e que norteiam a aplicação da instrução diferenciada. Primeiramente, é preciso entender que na diferenciação um processo de diagnóstico contínuo sobre o ensino/aprendizagem se faz necessário e reflete diretamente sobre seu planejamento. Tomlinson (2001) afirma que “o professor só poderá planejar o próximo passo de suas aulas se conseguir reconhecer em que ponto os alunos estão com relação aos objetivos estabelecidos”. (TOMLINSON, 2001., p. 03).

Um segundo princípio diz respeito às tarefas. Cada aprendiz deve desempenhar tarefas que lhe sejam interessantes e que promovam engajamento e que, ao mesmo tempo, ofereçam igual acesso às habilidades e conceitos essenciais que estão sendo desenvolvidos na aula. Segundo Dudley e Osvath (2016) na aula baseada em instrução diferenciada, o objetivo do professor é fazer com que cada aluno se sinta desafiado, que sinta que seu trabalho tenha valor e que o engaje com as habilidades e aprendizado necessários para avançar a um próximo estágio.

A flexibilidade é um terceiro princípio característico da instrução diferenciada. Segundo Tomlinson e Allan (2000)

ao demonstrar clareza sobre os objetivos de aprendizagem, tanto o professor quanto os alunos entendem que tempo, materiais, formas de ensinar, formas de agrupar os alunos, formas de expressar o aprendizado, formas de avaliar o aprendizado e outros elementos característicos da sala de aula são todos ferramentas que podem ser utilizadas das mais variadas maneiras para promover o sucesso individual e do grupo como um todo. (TOMLINSON e ALLAN, 2000. p. 04)

A flexibilidade desses elementos permite que os alunos experimentem os mais variados contextos na sala de aula e auxiliam o professor a explorar as potencialidades de cada aluno em diferentes formas de trabalho e arranjos de sala de aula.

Por fim, um quarto princípio é sugerido: a colaboração. Alunos e professor colaboram efetivamente com o processo de ensino/aprendizagem. O professor é quem diagnostica e planeja o trabalho de acordo com as necessidades de cada um de seus alunos, enquanto que estes atuam como seu parceiro crítico fornecendo informações sobre o que funciona (ou não) em um determinado momento do processo. Os alunos podem contribuir com o planejamento e funcionamento da aula

e podem aprender a fazer escolhas que contribuam com o desenvolvimento do seu aprendizado. Como aponta Tomlinson (2000) “na instrução diferenciada, o professor estuda seus alunos e continuamente os envolve nos processos de tomada de decisão na sala de aula” (TOMLINSON, 2000, p. 05). Como resultado desta colaboração, os alunos acabam por tornarem-se mais conscientes sobre seu aprendizado e, conseqüentemente, mais independentes como aprendizes.

Com esta discussão sobre os princípios que fundamentam a instrução diferenciada, encerro este capítulo dos pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa. No capítulo a seguir, discorrerei sobre a sua metodologia, descrevendo o seu contexto e os procedimentos adotados para realiza-la, bem como apresentando uma moldura detalhada a respeito do Material Didático Autoral desenvolvido para a aplicação da proposta pedagógica.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica escolhida para a presente pesquisa, o contexto de sua aplicação, os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos utilizados durante o decorrer da pesquisa. Apresenta também o produto pedagógico dessa dissertação, construído sob a forma de Material Didático Autoral (MDA), denominado “MDA – versão *stronger*” e “MDA – versão *weaker*”.

#### 3.1 Opções metodológicas

O exercício da docência é repleto de desafios, dúvidas e incertezas. Quando uma questão que diz respeito à nossa atuação profissional nos inquieta, quando se põe como um problema, a resposta pode ser encontrada através da formação continuada. Como formação em nível de pós-graduação, o mestrado profissional está implicado na produção de conhecimento. Porém, como aponta Barata (2007), “diferentemente daquela do mestrado acadêmico, essa produção de conhecimento está voltada para a solução de problemas práticos” (BARATA, 2007, p. 04). O Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, ofertado pelo campus Bagé, apresentou-se para mim como uma oportunidade de buscar a resposta para o problema que gerou minha questão de pesquisa: Se o ensino da habilidade oral em Língua Inglesa parece não ser eficiente na escola pública, inclusive na instituição em que atuo - o que faz gerar e reforçar a crença de que a escola pública não consegue ensinar inglês - o que eu como professor de inglês posso fazer para intervir e mudar este quadro?

Foi no espaço do mestrado profissional, na disciplina de Teoria e Prática no Ensino de Línguas que fomos apresentados à pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é aquela “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” e na qual “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. É nessa linha que este trabalho se inscreve. Trata-se de uma pesquisa-ação que investiga um problema observado a partir da minha prática docente e que envolve um coletivo específico – a minha sala de aula, na minha

instituição de ensino – mas que pode perfeitamente ser extensivo a outras instituições, como foi apontado na discussão do referencial teórico. Na condição de professor e pesquisador desse contexto, assumo então, o papel que corrobora ainda com Thiollent (2011) no que se refere à pesquisa-ação, pois pretendo com minha pesquisa “desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Além de se enquadrar como pesquisa-ação, outro aspecto que diz respeito a esta pesquisa é quanto a sua abordagem, que se enquadra como qualitativa. Córdova e Silveira (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (CORDOVA e SILVEIRA, 2009, p. 25). Ao tentar entender o problema que relega o ensino da oralidade a um segundo plano, e apresentar uma proposta de intervenção para mudar esta realidade na minha escola, a questão do levantamento de dados numéricos fica em segundo plano. O que importa, nesta pesquisa, é entender que elementos estão na raiz daquele problema e propor uma intervenção na tentativa de saná-lo.

Com relação à sua natureza, trata-se de pesquisa aplicada. De acordo com Córdova e Silveira (2009), a pesquisa aplicada tem por objetivo “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (CORDOVA e SILVEIRA, 2009, p. 35). Os objetivos desta pesquisa corroboram com esta afirmação, pois pautada por estes, realizou-se um trabalho de cunho prático com a implementação de um Material Didático Autoral que se propôs a resolver o problema do ensino da produção oral em uma escola pública.

### **3.2 Contextualização**

Essa pesquisa foi realizada no Instituto Federal Farroupilha na cidade de São Borja, RS. Nessa instituição são ofertados cursos técnicos de nível médio, nas modalidades integrada, subsequente e PROEJA<sup>31</sup>, bem como cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas. Por conta de questões de internacionalização, a instituição tem tomado algumas iniciativas no que diz respeito

---

<sup>31</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

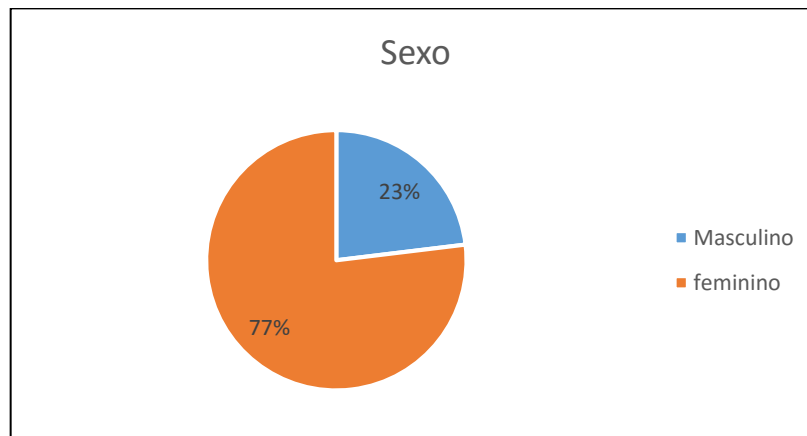
ao ensino de inglês. Uma delas é a implantação de um centro de idiomas que tem por objetivo qualificar seus alunos no tocante à proficiência em línguas adicionais<sup>32</sup>. Foi a sala de aula desse Centro de Idiomas que essa pesquisa se propôs a investigar. As turmas formadas nesse centro de idiomas são mistas, compostas por alunos de todos os níveis de ensino oferecidos pela instituição.

### 3.2.1 A turma

A turma escolhida para a aplicação da pesquisa foi a de Inglês Básico I. A seleção dos alunos que a compuseram foi regida por meio edital interno da instituição<sup>33</sup> de forma a atender às normas de funcionamento daquele centro de idiomas e aconteceu por meio de sorteio público. De um total de 25 vagas ofertadas, 18 foram preenchidas em um primeiro momento. 16 alunos iniciaram o curso, sendo que destes, 13 concluíram. Foi a partir do trabalho desenvolvido com estes 13 alunos que os dados da pesquisa foram gerados. Os gráficos a seguir descrevem o perfil da turma quanto ao gênero, idade e o tipo de vínculo com a instituição:

a) Quanto ao gênero, 03 alunos são do sexo masculino e 10 do sexo feminino:

Gráfico 01 – Perfil da turma quanto ao sexo



Fonte: O autor

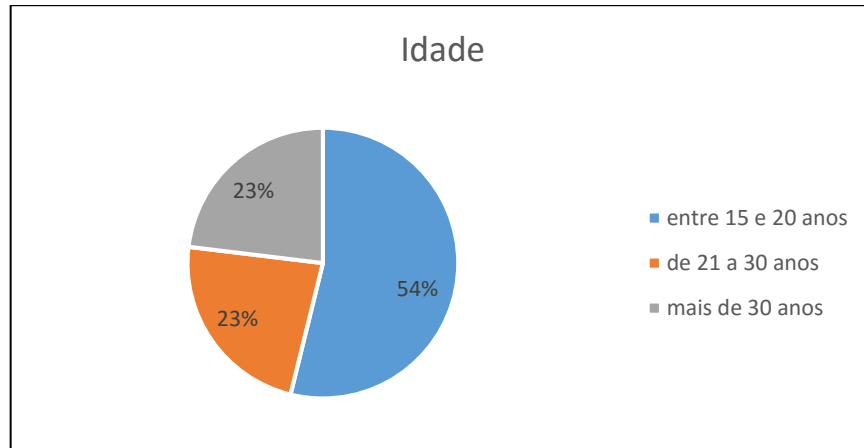
<sup>32</sup> No documento de criação deste centro de idiomas, pode-se ler como objetivo geral: “Atender às necessidades de alunos, professores, servidores e da comunidade em geral, no que diz respeito à aprendizagem de línguas, recebimento de estrangeiros e envio de alunos e servidores a instituições estrangeiras, ampliando gradualmente a oferta de ensino de línguas, programas de intercâmbio e promovendo a interculturalidade nos câmpus do IF Farroupilha.” Disponível em: [http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015415113951114parecer\\_005\\_2015.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015415113951114parecer_005_2015.pdf)

<sup>33</sup> Disponível em:

<http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/4752/9743d81c326dbfcde5f6f48fa9464901>

b) Quanto à idade, 07 alunos têm entre 15 e 20 anos, 03 têm entre 21 e 30 anos e 03 têm mais de 30 anos. A aluna mais jovem tem 15 anos e a mais velha tem 48 anos:

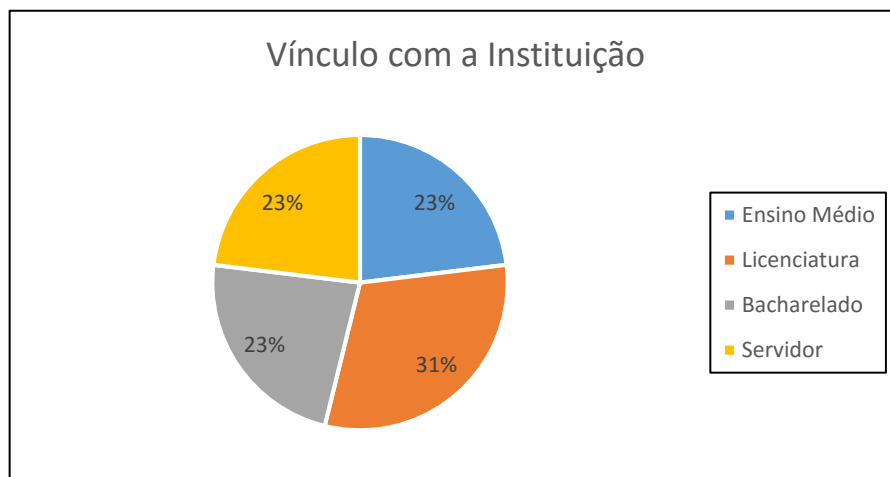
Gráfico 02 – Perfil da turma quanto à idade



Fonte: O autor

c) Quanto ao tipo de vínculo com a instituição, 03 alunos frequentam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, 04 frequentam cursos superiores de licenciatura, 03 frequentam cursos superiores de bacharelado e 03 são servidores da instituição:

Gráfico 03 – Perfil da turma quanto ao vínculo com a Instituição



Fonte: O autor

### 3.2.2 As aulas

As aulas foram desenvolvidas por meio de encontros semanais com duas horas-relógio de duração e aconteceram sempre às terças-feiras, das 17h às 19h, no

período compreendido entre 18 de abril e 11 de julho de 2017, totalizando 11 encontros.

### 3.2.3. A Constituição dos dois grupos da pesquisa

Por se tratar de um estudo que tem interesse nas diferenças individuais dos aprendizes (diferentes personalidades, habilidades, interesses, estilos e necessidades de aprendizagem), tratadas neste trabalho com o termo *mixed abilities*, este trabalho foi pautado pelo pressuposto teórico da instrução diferenciada. Conforme discorrido no referencial teórico, a instrução diferenciada é descrita como uma estratégia pela qual o professor adapta a sua aula e propõe tarefas capazes de suprir as múltiplas necessidades de ensino individuais apresentadas pelos seus alunos (TOMILINSON, 2001. p. 05).

Para que a instrução diferenciada fosse aplicada, foi preciso primeiro reconhecer a existência de aprendizes com diferentes históricos de aprendizagem e grau de conhecimento da língua na sala de aula. Mesmo em se tratando de um curso de nível básico, cabe aqui lembrar que, de acordo com Brown (2007), embora o termo “básico” pressuponha que o aprendiz é incapaz de se expressar na língua adicional, ele também comporta o que se convencionou chamar “falso iniciante”, isto é, aquele aprendiz que mesmo enquadrado neste nível, possui certo conhecimento/capacidade de expressão na língua adicional.

A existência destas diferenças na turma que compôs este estudo foi confirmada a partir da realização de um diagnóstico inicial, o qual constituiu a primeira fase desta pesquisa. Sobre este diagnóstico discorrerei em maiores detalhes mais adiante neste capítulo e principalmente na análise dos resultados, por ser este um dos objetivos específicos desta pesquisa. Assim, com base no perfil individual de cada aluno participante, construído a partir daquele diagnóstico, chegou-se à formação de dois grupos com semelhanças de perfis no que diz respeito ao conhecimento prévio que tinham da/sobre a língua inglesa, grupos estes que foram aqui denominados ***strongers*** e ***weakers***.<sup>34</sup> O grupo dos *strongers* foi então constituído por 06 alunos

---

<sup>34</sup> A terminologia original *stronger* e *weaker* foi mantida ao longo desta dissertação, pois os termos em língua inglesa não carregam a mesma matiz pejorativa de seus correlatos em língua portuguesa (mais forte e mais fraco). A visão dos autores referenciados, que é a mesma por mim assumida, é a que



referidos nesta pesquisa por A2, A3, A4, A5, A6 e A15. O grupo dos *weakers* contou com 07 alunos, os quais foram referidos como A1, A9, A10, A12, A13, A14 e A16 (APÊNDICE C).

### **3.3 Instrumentos adotados para a coleta de dados**

Essa pesquisa aconteceu a partir da produção e aplicação de Material Didático Autoral. Por conta de sua estrutura, a coleta de dados aconteceu antes, durante e após a aplicação deste. Inicialmente, um diagnóstico inicial foi realizado com vistas a classificar os alunos nos dois grupos de interesse descritos anteriormente, tendo este diagnóstico sido dividido em duas etapas para geração de dados: um registro em vídeo de uma primeira produção oral dos alunos e um questionário com o intuito de investigar seus históricos de estudos da língua inglesa. Na sequência, o Material Didático Autoral foi aplicado. Esse material foi composto por 05 lições, as quais foram desenvolvidas em 08 aulas com 02 horas cada. Nessa etapa, a geração de dados ocorreu a partir da gravação em vídeo das aulas, vídeo-relato do professor pesquisador, fotocópia do material didático dos alunos e rubricas de autoavaliação dos alunos e avaliação do material. Por último, uma produção oral final foi realizada pelos alunos e registrada em vídeo, tendo sido esta comparada à produção realizada no diagnóstico inicial e utilizada como parâmetro para analisar os ganhos na aprendizagem dos alunos.

#### **3.3.1 O diagnóstico inicial**

Um dos mais importantes instrumentos da coleta de dados foi o diagnóstico inicial. Esse instrumento teve por objetivo avaliar o quanto de conhecimento da/sobre a língua cada um dos participantes trazia consigo no momento em que iniciavam seus estudos no centro de idiomas. O diagnóstico inicial foi composto por dois instrumentos de coleta de dados: o primeiro foi um registro em vídeo de uma apresentação pessoal em inglês. No primeiro encontro, os alunos foram instigados a se apresentar para o

---

compreende tais termos dentro de um quadro descritivo mais ou menos preciso do nível de conhecimento linguístico de cada aprendiz.

restante do grupo usando um possível conhecimento prévio do inglês adquirido em experiências anteriores. Esta apresentação serviu para classificar os alunos de acordo com os grupos de interesse da pesquisa e também como ponto inicial que seria comparado com a produção final avaliativa que também foi registrada em vídeo.

Além desta apresentação pessoal, foi aplicado um questionário on-line<sup>35</sup> que investigou em maiores detalhes as possíveis experiências no que dizia respeito a estudos anteriores da língua, tais como o contexto em que o aluno estudou a LA (escola pública, escola particular, curso de idiomas etc.), o tempo de estudo em anos, as horas dedicadas ao estudo, o contato que têm com a língua em situações extraclasse e o interesse particular pela língua.

### **3.3.2 Registro das atividades desenvolvidas**

#### **3.3.2.1 Gravações em vídeo**

Assim como na atividade da apresentação, foram feitos registros em vídeo de todas as atividades desenvolvidas na sequência das aulas. Todas as lições do material didático autoral continham algum tipo de produção oral, mesmo que mínima. Os alunos tinham ciência de que as aulas estavam sendo gravadas, porém isso nunca afetou negativamente o comportamento da turma nem a realização das atividades. Nas gravações, é possível ouvir com clareza tanto a voz do professor como a dos alunos. Ao final de cada aula, a partir destes registros em vídeo, foi possível analisar o que os alunos foram capazes de expressar oralmente.

#### **3.3.2.2 Vídeos-relato**

Na pesquisa-ação, a coleta de dados também pode ser feita por meio de registros das percepções do pesquisador em diários reflexivos<sup>36</sup> (THIOLLENT, 2011).

---

<sup>35</sup> Visualizável em: <https://goo.gl/hnIOLk>

<sup>36</sup> O diário reflexivo é uma ferramenta na qual o pesquisador registra suas percepções pessoais. De acordo com Latorre (2000), “no âmbito da investigação educativa é uma poderosa estratégia para que o pesquisador relate sua experiência. [...] São relatos que reúnem reflexões sobre os acontecimentos

Assim, o diário reflexivo foi outro instrumento utilizado nesta pesquisa. Esses registros foram feitos em vídeo imediatamente após o final de cada aula, nos quais expus minhas reflexões sobre o que foi desenvolvido, principalmente no que dizia respeito às minhas percepções de pontos positivos e pontos negativos. Essas reflexões foram importantes e determinaram alguns ajustes e mudanças de rumo no desenvolvimento da pesquisa.

### **3.3.2.3 Fotocópias do material didático dos alunos**

Ao final da aplicação da proposta, foi solicitado aos alunos que cedessem seu material para ser fotocopiado. Assim, como nos registros em vídeo das aulas, tal instrumento objetivou analisar o desempenho e o progresso dos alunos ao longo da aplicação a partir dos registros das respostas dadas às tarefas propostas no material.

### **3.3.3 Registros com fins de avaliação**

#### **3.3.3.1 As Rubricas**

Cada lição do material didático autoral foi acompanhada de rubricas de avaliação. Rubricas aqui são entendidas como uma ferramenta para avaliar o progresso do aluno a partir do estabelecimento de critérios que definem o que exatamente é esperado como resultado de cada atividade.

Duas rubricas diferentes para cada lição foram propostas. A primeira visava a autoavaliação do aluno. Nela, os objetivos da lição eram retomados e o aluno deveria marcar uma entre três possibilidades: a) se o objetivo foi plenamente atingido; b) se o objetivo foi parcialmente atingido e; c) se o objetivo não foi atingido. No caso de o aluno considerar que não conseguiu atingi-los, ou que os atingiu apenas parcialmente, era necessário expor uma justificativa para estas respostas. A segunda rubrica visava a avaliação do material didático autoral pelo aluno, sob a ótica da instrução diferenciada. Assim, cada aluno, de acordo com o seu grupo, fazia sua avaliação

---

da vida de uma pessoa de forma regular e continuada. É uma maneira de registrar experiências que podem ser compartilhadas e analisadas. ” (LATORRE, 2000, p. 79)

peçoal sobre se a diferenciação que lhe foi proposta foi efetiva e contribuiu para a sua aprendizagem. Nessas rubricas, as diferenciações utilizadas no material eram explicitadas e o aluno também deveria escolher uma entre três respostas possíveis: a) concordo plenamente; b) concordo parcialmente e; c) não concordo. Nelas, o aluno também tinha um espaço para expor seus comentários e justificativas de acordo com suas respostas.

### 3.3.3.2 A produção final

A fim de avaliar o progresso dos alunos desde o diagnóstico inicial, foi proposta como tarefa final avaliativa, a produção de um vídeo no qual os alunos deveriam novamente se apresentar em inglês. A partir desta produção final, foi possível observar se o objetivo principal do material didático autoral foi atingido de forma satisfatória.

### 3.3.3.3 Quadro-resumo das etapas da pesquisa

O quadro a seguir sintetiza o cronograma das fases desta pesquisa, bem como a utilização dos instrumentos de geração de dados que foram descritos neste subcapítulo:

Figura 01 - Quadro-resumo das etapas da pesquisa

Fases da pesquisa	Cronograma de Realização	Número da Lição e aulas	Instrumentos de coleta de dados utilizados
Diagnóstico Inicial	18/04/2017	Ponto de Partida 01 aula	a) Registro em vídeo b) Questionário sobre histórico de estudos da língua inglesa c) Vídeo-relato
Aplicação	25/04/2017	Lição 01 Greetings and Introductions 01 aula	a) Registro da aula em vídeo b) Vídeo-relato c) Rubrica de autoavaliação d) Fotocópia de materiais dos alunos
	02/05/2017	Lição 02 Where in the World	a) Registro da aula em vídeo b) Vídeo-relato c) Rubrica de autoavaliação

		01 aula	d) Rubrica de avaliação do material e) Fotocópia de materiais dos alunos
	09/05/2017 16/05/2017	Lição 03 Counting Years 02 aulas	a) Registro da aula em vídeo b) Vídeo-relato c) Rubrica de autoavaliação d) Rubrica de avaliação do material e) Fotocópia de materiais dos alunos
	30/05/2017 06/06/2017	Lição 04 We can do it! 02 aulas	a) Registro da aula em vídeo b) Vídeo-relato c) Rubrica de autoavaliação d) Rubrica de avaliação do material e) Fotocópia de materiais dos alunos
	13/06/2017 20/06/2017	Lição 05 People we Love 02 aulas	a) Registro da aula em vídeo b) Vídeo-relato c) Rubrica de autoavaliação d) Rubrica de avaliação do material e) Fotocópia de materiais dos alunos
Produção oral final	27/06/2017 04/07/2017	Produção do vídeo final 02 aulas	a) Registro em vídeo

Fonte: O autor

### 3.4 Cuidados éticos

Para que esta pesquisa fosse realizada, todos os cuidados éticos em relação à participação dos alunos foram tomados. Assim, um Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa (APÊNDICES A e B), esclarecendo os seus objetivos, bem como solicitando a autorização do uso de imagens e voz para fins exclusivamente acadêmicos e educativos foi redigido e assinado pelos pais ou responsáveis pelos alunos menores e pelos estudantes maiores de idade da turma participante da pesquisa.

### 3.5 O produto

Por se tratar de um Mestrado Profissional, uma das demandas da pesquisa implica na elaboração de um produto educacional. Moreira (2004, apud. LEODORO e

BALKINS, 2010) afirma que a pesquisa no mestrado profissional deve ter as seguintes características:

aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais. (MOREIRA, 2004, apud LEODORO E BALKINS, 2010, p. 3)

A portaria normativa nº 7 do Ministério da Educação<sup>37</sup>, que regulamenta as normas para o trabalho de conclusão de curso do mestrado profissional, prevê o desenvolvimento de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas. Dentro dessa premissa, foi pensado como produto um Material Didático Autoral (MDA) o qual pudesse ao mesmo tempo se colocar como resposta à questão desta pesquisa e refletir nela os pressupostos teóricos discutidos no referencial. O termo Material Didático Autoral é adotado nessa pesquisa de acordo com a perspectiva proposta por Leffa (2007). O autor coloca que o trabalho do professor é sempre mediado por artefatos culturais, sendo que um dos mais relevantes destes artefatos é o material didático por ele preparado. Ainda, segundo Leffa (2007), ao elaborar o seu próprio material didático, o professor consegue atender a dois objetivos de ensino que são complementares: “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”. (LEFFA, 2007, p. 12).

Em 2.3 discorri sobre as *mixed abilities* em sala de aula, e afirmei que o professor precisa reconhecer e ter consciência da grande variedade de necessidades de seus alunos, e que também precisa oferecer uma gama de metodologias de ensino que se prestem a preencher estas necessidades com atividades que sejam ao mesmo

---

<sup>37</sup>Segundo a portaria normativa nº 7 do Ministério da Educação, o trabalho de conclusão final do curso: “poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (DOU, 23/06/2009)”.

tempo interessantes e desafiadoras aos alunos. O MDA reflete as necessidades identificadas pelo professor. De certa forma, personaliza sua intervenção pedagógica trazendo para a aula elementos que são de interesse particular do grupo e que preenchem suas necessidades específicas. Ao produzir o material pautado por estas necessidades, a interação entre o professor, o MDA e os alunos se intensifica e pode determinar melhores resultados de aprendizagem.

### 3.5.1 O Material Didático Autoral

Conforme explicitado em 3.5, é demanda do mestrado profissional a elaboração de um produto educacional. O objetivo geral deste trabalho foi desenvolver e avaliar a implantação de uma proposta pedagógica para o ensino da língua adicional/Inglês no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, RS. Essa proposta foi desenvolvida por meio da produção de um MDA, que teve como foco principal o ensino da produção oral e que contemplou as diferenças individuais dos aprendizes, principalmente no que diz respeito àquelas habilidades.

Este capítulo descreve como o material foi pensado e desenvolvido de maneira a contemplar o objetivo geral, lembrando que duas foram as principais premissas teóricas que fundamentaram o seu desenvolvimento, as quais foram detalhadas no referencial teórico. Foram elas: a) O ensino baseado em tarefas (*task-based approach*), segundo o qual o processo de ensino/aprendizagem acontece a partir de atos comunicativos com finalidade de atingir um determinado objetivo, e b) a instrução diferenciada (*differentiated instruction*) a qual busca atender necessidades específicas de cada aprendiz sem se desviar do objetivo proposto para a aula como um todo.

O material foi então organizado e dividido em seis partes, sendo a primeira, o diagnóstico inicial e as outras cinco lições temáticas. Cada lição teve a seguinte composição: uma capa, uma seção para discussão do tema, apresentação da linguagem e prática oral, uma seção para prática de leitura e escrita denominada *Research Project* e uma seção final com duas rubricas, uma para autoavaliação do aluno e outra para a avaliação do material, denominada *My progress*. As lições 03, 04 e 05 contaram ainda com uma seção extra com foco especialmente nas habilidades da leitura e fala.

### 3.5.1.1 A capa

A capa de cada lição foi composta por uma única página contendo o nome da lição, um pequeno texto introdutório para apresentar o tópico a ser estudado e os objetivos da lição. Todos os materiais textuais das capas foram produzidos na língua inglesa, excetuando-se a capa do diagnóstico inicial, a qual recebeu o nome de “Ponto de Partida”, e em versão única, não havendo neste momento nenhum tipo de diferenciação, como acontece nas demais partes da lição.

A não inclusão da diferenciação, neste momento, pauta-se pela premissa de que o momento inicial da aula, assim como o final, de acordo com Dudley e Osvath (2016) deve ser comum a todos. Estes autores afirmam que, nestes dois momentos, tarefas comuns aos dois grupos são importantes para a dinâmica da sala de aula, porque reforçam o sentimento de união e inclusão entre os alunos, independente do seu nível de conhecimento. As figuras a seguir são representações destas capas:

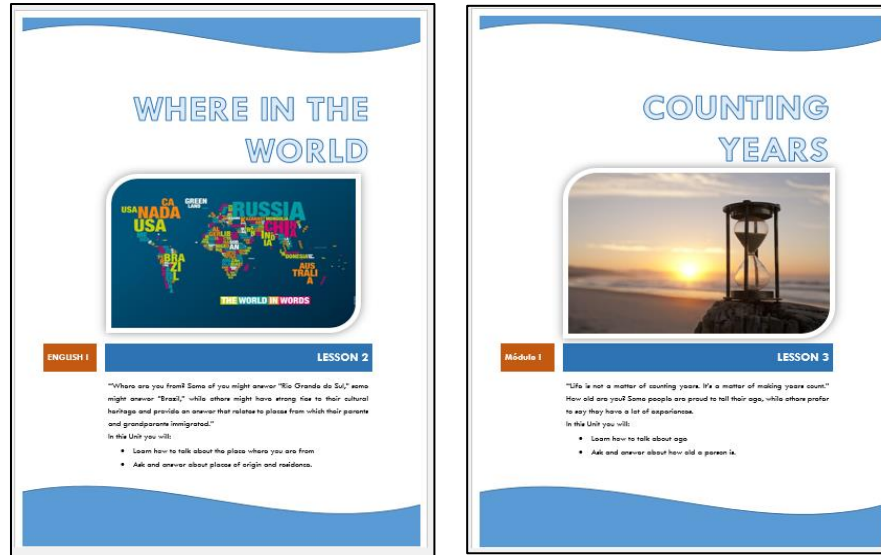
Figura 02 - Capas do diagnóstico inicial e da lição 1



Fonte: MDA



Figura 03 - Capas das lições 02 e 03



Fonte: MDA

Figura 04 - Capas das lições 04 e 05



Fonte: MDA

### 3.5.1.2 Discussão do tema, apresentação da linguagem e prática oral

Como cada uma das lições traz um tema específico, esta parte do MDA trata então de apresentá-lo aos alunos. O primeiro momento organiza-se por meio de discussões geradoras, nas quais os alunos debatem brevemente o tópico e trazem

para o grupo suas percepções individuais sobre o tema a ser tratado, como ilustra a figura a seguir:


Figura 05 - exemplo de proposta de discussão

## Where in the world

Talking about origin

Discuss with your teacher and class:

1. When introducing themselves, people may talk about where they are originally from. What information can we mention to talk about origin?
2. When someone asks you where you are from, what do you say? Do you usually mention your country/state/city? If not, what information do you give?



Fonte: MDA

Realizada a primeira discussão, parte-se então para a exposição à língua com a apresentação dos elementos linguísticos necessários para dar conta da tarefa que será proposta posteriormente. Todos os exemplos linguísticos foram extraídos de entrevistas concedidas por dez falantes da língua inglesa, nativos ou não. Essas entrevistas não foram feitas exclusivamente para a produção deste material didático, mas sim extraídas e adaptadas a partir do filme *HUMAN*<sup>38</sup>, produzido por Yann Arthus-Bertrand no ano de 2015. Trata-se de uma coletânea de histórias de vida feita a partir de mais de 2000 entrevistas realizadas em 60 países diferentes envolvendo cerca de 60 línguas. À exceção da lição 02, na qual a linguagem foi apresentada de forma escrita, todas as demais lições trouxeram os textos sob a forma de fala nas quais as tarefas exigiam o uso das habilidades de escuta dos alunos. A figura 06 exemplifica uma dessas tarefas:

<sup>38</sup> No site do filme ([www.human-the-movie.org](http://www.human-the-movie.org)) encontramos a seguinte sinopse que o descreve: “HUMAN é uma coletânea de histórias e imagens do nosso mundo, oferecendo uma imersão no núcleo do que significa ser humano. Através dessas histórias cheias de amor e alegria, bem como de ódio e violência, HUMAN nos coloca face a face com o Outro, fazendo-nos refletir sobre nossas próprias vidas. De histórias cotidianas a relatos das mais inacreditáveis experiências, estes encontros tocantes compartilham uma rara sinceridade e apresentam quem nós somos, o nosso lado mais escuro, mas também o que há de mais nobre em nós e o que é universal. HUMAN é um trabalho politicamente engajado que nos permite abraçar a condição humana e refletir sobre o significado de nossa existência”

Figura 06 - exemplo de tarefa com apresentação de elementos linguísticos

2. What do the people from Lesson 1 say about their families? Listen to them and link:

Who is married?

Who is single?

Who has kids?

Who doesn't have kids?

Katherine Robinson

Hugh Herr

Bruno Hansen

Runa Kahn

3. Hugh Herr is the person who gives more details about people in his family. Listen to him again and check what kind of information he gives:

Names

Ages

Occupations

Skills

Fonte: MDA

Cabe salientar que, de acordo com a proposta desse material, a diferenciação já acontece nessas tarefas, principalmente a diferenciação de **insumo**, na qual o aluno tem acesso às informações de maneira diferenciada, e a de **processo**, na qual todos os alunos trabalham com um mesmo problema, mas o abordam com diferentes níveis de desafio ou complexidade.

As figuras 07 e 08 mostram uma tarefa com exemplo de diferenciação de insumo, na qual os *scripts* das falas dos personagens foram adaptados e simplificados no material distribuído aos alunos do grupo dos *weakers*, assim como os enunciados que receberam uma versão também em português:


Figura 07 - exemplo de diferenciação de insumo. MDA *stronger*

3. Read the scripts from the introductions in lesson 2 and check the speakers who mention:


a) City: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5)

b) State: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5)


c) Country: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5)



My name is Katherine Robinson. I'm from Syracuse, New York, in the USA, and I served my country, I was a captain in the Army. And Right now I am a standup comedian and a singer songwriter. I do not have any kids, I'm single, that sounds a little pathetic, but I know. I live in Los Angeles currently, and I'm pursuing my dreams.



My name is Bryan Stevenson, I'm 53 years old. I live in Montgomery, Alabama, in The United States. And I'm an attorney that does human rights work in the Deep South.



My name is Cameron Diaz, I'm 41 years old, on my way to 42. I am an actor in film, I recently just wrote a book called "The Body Book" co-authored with a wonderful writing partner her name is Sandra Bark. And I grew up in Long Beach, California, and I live in Los Angeles and New York, I go back and forth but, I like the seasons and, what else do I need to tell you? I think that's it, right?

Fonte: MDA

Figura 08 - exemplo de diferenciação de insumo – MDA *weaker*


3. Read the scripts from the introductions in lesson 2 and check the speakers who mention:

*3. Leia os scripts das apresentações da lição 2 e marque os falantes que mencionam:*


a) City: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5)

b) State: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5)


c) Country: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5)



My name is Katherine Robinson. I'm from Syracuse, New York, in the USA. I live in Los Angeles currently.



My name is Bryan Stevenson, I'm 53 years old. I live in Montgomery, Alabama, in The United States.



My name is Cameron Diaz, I'm 41 years old. I grew up in Long Beach, California, and I live in Los Angeles and New York, I go back and forth.

Fonte: MDA


A seguir, as figuras 09 e 10 mostram uma tarefa com exemplo de diferenciação de processo, na qual os alunos “conversam” com os personagens. Os do grupo

*stronger* precisam criar suas falas, os do grupo *weaker* já têm as falas prontas e só precisam escolher a que melhor se encaixa na conversa:

Figura 09 - exemplo de diferenciação de processo – MDA *stronger*

5. Imagine you are having a conversation with two of these people. Fill the blanks with appropriate sentences:

**Conversation 1**



- (Cameron): Hey, My name is Cameron Diaz. What's your name?
- (You): \_\_\_\_\_.
- (Cameron): Where are you from?
- (You): \_\_\_\_\_, and you?
- (Cameron): I grew up in Long Beach, California. And where do you live?
- (You): \_\_\_\_\_. Where do you live?
- (Cameron): I live in Los Angeles and New York, I go back and forth.
- (Cameron): Nice to meet you!
- (You): \_\_\_\_\_


Fonte MDA

Figura 10 - exemplo de diferenciação de processo – MDA *weaker*

5. Imagine you are having a conversation with two of these people. Check the most appropriate sentences:

4. Imagine que você está conversando com duas dessas pessoas. Marque as sentenças mais apropriadas:

**Conversation 1**



- (Cameron): Hey, My name is Cameron Diaz. What's your name?
- (You): ( ) My name is "my name" ( ) I live in São Borja.
- (Cameron): Where are you from?
- (You): ( ) I live in "São Borja", and you? ( ) I'm from "São Borja", and you?
- (Cameron): I grew up in Long Beach, California. And where do you live?
- (You): ( ) I live in "São Borja". Where do you live? ( ) I was born in "São Borja". Where do you live?
- (Cameron): I live in Los Angeles and New York, I go back and forth.
- (Cameron): Nice to meet you!
- (You): ( ) Bye! See you! ( ) Nice to meet you too!

Fonte: MDA


Posterior a essas tarefas de apresentação e exposição à língua, parte-se então, para um momento de análise e uso destes elementos linguísticos. É nesse momento, principalmente, que as habilidades orais dos alunos são desenvolvidas. A diferenciação aqui acontece no **ambiente de aprendizagem**, entendido como a maneira como a sala de aula é organizada e opera em cada tarefa. Segundo Dudley e Osvath (2016), um dos princípios da instrução diferenciada dá conta de que cada aprendiz deve desempenhar tarefas que lhe sejam interessantes e que promovam engajamento e que, ao mesmo tempo, ofereçam igual acesso às habilidades e aos conceitos essenciais que estão sendo desenvolvidos na aula. Também é neste momento, principalmente, que a premissa teórica do **ensino baseado em tarefas** acontece no MDA, lembrando que “tarefa”, dentro dessa perspectiva, é vista como “uma atividade que requer do aprendiz o uso da língua, com ênfase no significado, a fim de atingir um determinado objetivo” (BYGATE, 2001, apud COOK, 2008, p. 257).

As tarefas propostas no MDA, nesse momento, pedem que os alunos dos dois grupos interajam entre si e ponham em prática os conceitos que estão sendo desenvolvidos. A figura 11 traz um exemplo de tarefa na qual os alunos devem entrevistar pelo menos três colegas, independente do grupo ao qual pertencem, e anotar as informações recebidas:

Figura 11 - exemplo de atividade com diferenciação de ambiente de aprendizagem

6. Walk around and have a similar conversation with at least three of your classmates. Don't forget to greet and take notes about the following information:

	Classmate 1	Classmate 2	Classmate 3
<b>Name:</b>			
<b>Place of origin:</b>			
<b>Place of residence:</b>			



Fonte: MDA

### 3.5.1.3 Seções extra nas lições 03, 04 e 05

As duas primeiras lições serviram para ambientar o aluno à língua inglesa, bem como proporcionar suas primeiras oportunidades de praticá-la. A partir da lição 03, as demais lições do MDA ganharam uma seção extra após aquele primeiro momento para discussão do tema, apresentação da linguagem e prática oral discutido anteriormente. O foco nesta seção extra foi proporcionar ao aluno mais oportunidades de prática da língua com ênfase nas habilidades de leitura e fala.

A lição 03 tinha como objetivo aprender a falar sobre a idade. A seção extra propôs um *quiz* com dez perguntas de múltipla escolha sobre idades mínimas no Brasil. Os alunos deveriam responder às perguntas e “apostar” um valor de 01 a 10 dependendo de quão certos estavam de suas respostas, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 12 - Seção extra da lição 03 – Quiz sobre idades mínimas no Brasil


## Quiz

How old must you be...?

**Instructions:**

1. Analyze the facts about minimum age in Brazil and cross the answer you think it is true.
2. Bet a value from 1 to 10 on how sure you are about it.

For every correct choice you win the points you bet. For every wrong choice you lose them.



How old you must be to:	A	B	C	Bet	Score
1. Drive a truck	18	19	21		
2. Have a security number (CPF)	10	12	14		
3. Vote	16	17	18		
4. Run for president	35	40	45		
5. Enjoy Planeta Atlântida Festival	12	14	16		
6. Buy a gun	21	23	25		
7. Donate blood	16	18	21		
8. Open your own business	16	18	21		
9. Travel alone by bus	10	12	14		
10. Travel for free by bus between two states	55	60	65		

3. Check the answers with your teacher and sum up your points:

<b>TOTAL SCORE</b>	
--------------------	--

Fonte: MDA

A tarefa proposta a seguir pedia que os alunos, após a correção, falassem para a turma algo que lhes era permitido e algo que lhes era proibido no país em virtude de sua idade:

Figura 13 - Seção extra da lição 03 – Quiz sobre idades mínimas no Brasil

4. Fill the blanks and tell your class 1 thing you can do and 1 thing you can't, based on your age:

I am \_\_\_ years old

I can \_\_\_\_\_

I can't \_\_\_\_\_

Fonte: MDA

A lição 04 tinha como objetivo aprender a falar a profissão ou ocupação. A seção extra propôs um *guessing game* (jogo de adivinhações) no qual os alunos deveriam fazer perguntas do tipo *yes/no questions* para tentar adivinhar a profissão ou ocupação dos colegas.

Figura 14 - Seção extra da lição 04 – *Guessing game professions and occupations.*

## Guessing Game



What is my profession?

Instructions:

1. Get together in groups of 3 or 4.
2. One student picks up a card.
3. The other students ask the questions below and try to find out student one's profession

Questions

1. Do you work with other people?
2. Do you work outside?
3. Do you work at night?
4. Do you wear a uniform?
5. Do you travel?
6. Do you work on weekends?
7. Do you need a university degree for your job?
8. Is your job dangerous?
9. Do you use a computer?
10. Do you need special equipments or tools?
11. Do you have to sleep at work?
12. Do you drive?
13. Do you sit at a desk?
14. Is your job difficult?
15. Is your job interesting?

Fonte: MDA



A lição 05 tinha como objetivo aprender a falar sobre família. A seção extra propôs uma tarefa do tipo *information gap* (lacuna de informações) na qual os alunos se reuniam em pares e preenchiem uma árvore genealógica com base nas informações fornecidas pelo colega. Nesse exercício, especificamente, a diferenciação no ambiente de aprendizagem aconteceu com a formulação dos pares que deveriam conter um aluno do grupo *stronger* e outro do *weaker*, uma vez que as informações contidas no MDA de um grupo complementavam as lacunas do MDA do outro, conforme ilustra a figura 15:

Figura 15 - Seção extra da lição 05 – *Information gap* – *Family tree*

**Information gap**

Who is who in the family?

Instructions:

1. Work in pairs.
2. One student works with Family A's tree. The other works with Family B's
3. Take turns reading the cues to each other and find out who is who in each family

**Family A's tree**

**Family B's facts**

1. Ian is Mathew's father	2. John is Ian's brother
3. John is married	4. Janet is John's wife
5. Carmel and Liz are John's nieces	6. Robin is John's nephew
7. James is Carmel's husband	8. Paul is James and Carmel's son
9. Steve is Paul's grandfather	10. Rebecca is Mathew's aunt
11. Rachel is Mathew's wife	12. Emily is Paul's cousin
13. Jane is Emily's grandmother	14. Jean and Dick are Mathew's grandparents
15. Jean and Dick are divorced	16. Max is Jean's boyfriend

**Information gap**

Who is who in the family?

Instructions:

1. Work in pairs. *Trabalhe em duplas*
2. One student works with Family A's tree. The other works with Family B's *Um trabalha com o árvore da família A. O outro com o árvore da família B.*
3. Take turns reading the cues to each other and find out who is who in each family *Leiam um para o outro as dicas dadas e descubram quem é quem em cada família.*

**Family B's tree**

**Family A's facts**

1. Justine is William's girlfriend	2. Justine doesn't have any brothers or sisters
3. William's uncle Peter is single	4. Susan is William's mother and Lawrence is his father
5. Susan and Lawrence are divorced	6. Sean is Susan's boyfriend
7. Susan, Sally and Lindy are Peter's sisters	8. Lindy has four children, two sons and two daughters
9. Lindy's daughters, Sophie and Florence, are twins	10. Michael is Lindy's husband
11. Freddy and Anna are Sally's children.	12. Albert is Sally's husband
13. Harvey and Gus are Sophie's brothers	14. Elaine and Ken are William's grandparents

Fonte: MDA

### 3.5.1.4 Leitura e escrita – os *Research Projects*

Embora esta pesquisa tenha seu foco principal nas habilidades orais, o MDA foi elaborado com vistas a desenvolver as quatro habilidades comunicativas de maneira integrada. Conforme já descrito, as seções extras das lições 03, 04 e 05 propuseram mais momentos de leitura e fala em sala de aula. A seção *Research Project* trouxe como proposta uma prática extra de leitura e escrita para acontecer fora da sala de aula. O curso no qual esta pesquisa com proposta de aplicação de MDA foi aplicada tem uma carga horária de 60 horas no semestre, sendo que 20 dessas são de práticas extensivas em momentos diferentes dos encontros presenciais. O

nome *Research Project* surgiu porque, em todas as lições, o aluno é levado a pesquisar *websites* sugeridos de acordo com o tema da lição para que possa dar conta das tarefas de leitura e escrita que compõem a seção.

Todas as cinco lições tiveram o seu *Research Project* de acordo com o tema debatido. Conforme discutido em 3.5.1.2, os exemplos linguísticos utilizados para apresentar o tema no início de cada lição foram extraídos de entrevistas concedidas por dez falantes da língua inglesa adaptadas a partir do filme HUMAN. Naquele momento da lição, apenas a primeira parte de cada entrevista, na qual aconteciam as apresentações pessoais, foi utilizada. No *Research Project*, as histórias de vida de algumas destas pessoas foram resgatadas para constituir a seção. As apresentações pessoais foram o tema central na construção deste MDA, mas foi com essas histórias pessoais que foi possível inserir no material um pouco da questão social, do convite à reflexão e do desenvolvimento da criticidade do aluno. A proposta do filme HUMAN é de que, a partir dos relatos destas histórias de vida, se faça um movimento no sentido de encorajar uma reflexão sobre a condição humana e de empoderar as pessoas para que ocorra uma mudança social. Reflexões dessa natureza são sempre bem-vindas em qualquer sala de aula e podem acontecer como tarefas paralelas à proposta principal. Assim, as temáticas sociais também fizeram parte dessa pesquisa e estiveram presentes no MDA. Nos parágrafos a seguir, descrevo quais foram essas temáticas e como elas foram introduzidas na seção *Research Project*.

#### **3.5.1.4.1 Preconceito racial e social**

A lição 02 tinha como objetivo falar sobre o lugar de origem e de residência. O *Research Project* trouxe o depoimento de Bryan Stevenson, um advogado americano negro oriundo de um assentamento rural que hoje atua em favor dos direitos humanos. Bryan relata que, pelo fato de ser negro, pobre, e por ter sido criado em uma comunidade desfavorecida, sempre ouviu o discurso de que jamais teria sucesso acadêmico e profissional. A proposta de leitura pede então que o aluno primeiro reflita sobre a comunidade em que vive, quais são suas principais características e o que é oferecido aos seus moradores, conforme ilustra a figura 16:

Figura 16 - *Research Project* da lição 02. Proposta de discussão

## Research Project

*My community*

1. Think about the place you come from/live in:  
What is more evident when people refer to it?

(     ) its ethnic group  
(     ) its economic activity  
(     ) its culture (music, food, religion)  
(     ) its settlement (urban, rural)  
(     ) Other \_\_\_\_\_



2. Check the characteristics below you would choose to describe your community and add as many more as you can remember:

Quiet	Poor	Lovely	Business district	Safe
wealthy	Residential	Respectful	Violent	Noisy

3. Check the facilities that you can find in your community and add as many more as you can remember:


School	Hospital	Park	Supermarket	Drugstore
Bank	Daycare center	Police Station		

Fonte: MDA

Após refletir sobre sua própria comunidade, o aluno entra em contato com a realidade de Bryan Stevenson a partir da leitura do *script* de seu depoimento e é então convidado a comparar a sua realidade com a deste personagem. A diferenciação proposta nesta parte da seção foi de insumo. Os alunos do grupo *stronger* receberam o *script* sem alterações, enquanto os do grupo *weaker* receberam um texto simplificado:

Figura 17 - *Research Project* lição 02. Proposta de leitura sem diferenciação

4. Read what Bryan Stevenson says about his community. Are there more similarities or differences from yours?




"I was told that I could never go to the Public School System, because I was black. I was told that I could never go to college because I was black. I was told I would never be a professional or a Lawyer because I was poor. I was told that I didn't come from a family that was good enough or strong enough to have the kind of opportunities that I've been able to enjoy, and that reality was what shaped me, in a lot of ways, and I always knew that my people were as good as anybody's people, my community was as good as anyone's community, there was as much dignity and love and compassion and commitment in my poor rural black settlement that there was in the most esteemed and respected communities that someone could identify."

5. What aspect(s) from exercise 1 are more evident in Bryan's discourse? Chose sentences that justify your answer and copy them in the space below:

Fonte: MDA

Figura 18 - *Research Project* lição 02. Proposta de leitura com diferenciação

4. Read what Bryan Stevenson says about his community. Are there more similarities or differences from yours?



“They say: ‘You can’t go to public school because you are black. You can’t go to college because you are black. You can’t be a professional or a lawyer because you are poor. Your family is not good and strong to give opportunities to you.’ This reality shaped me, but I know that my people are good, that my community is good. There is much dignity, love, compassion and commitment in my poor rural black settlement. The same as in any other esteemed and respected community.”

5. What aspect(s) from exercise 1 are more evident in Bryan’s discourse? Chose sentences that justify your answer and copy them in the space below:

Fonte: MDA


Após as tarefas de leitura, apresenta-se a tarefa de escrita. Nela, o aluno é convidado a escrever sobre a sua comunidade. Essa foi a primeira tarefa com diferenciação de **produto**. Na diferenciação de produto, o aluno precisa demonstrar o que aprendeu e é capaz de fazer como resultado do processo. Nesse caso, dois tipos de produção escrita foram solicitados: No MDA do grupo dos *strongers*, a proposta de escrita foi orientada apenas por tópicos que o aluno poderia incluir no seu texto, conforme demonstra a figura 19:

Figura 19 - Proposta de escrita para o grupo *stronger*

6. Talking about your community:

Think about what was discussed in this activity. Write a description of your community. Include:

- Its name
- Its characteristics (beatiful, quiet, poor etc)
- The kind of people who live there
- How long you live there
- Facilities that are/are not there
- What you like/don’t like about it



My Community

---



---



---



---

Fonte: MDA

Já no MDA do grupo dos *weakers*, a proposta de produção escrita foi construída a partir de um modelo pré-estabelecido no qual o aluno preenchia as lacunas com informações referentes à sua comunidade:

Figura 20 - Proposta de escrita para o grupo *weaker*

6. Talking about your community:  
Think about what was discussed in this activity. Use the template below and write a description of your community:



My Community

I live in a community called \_\_\_\_\_ . It is \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

It's also \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_

A few years ago, my community was \_\_\_\_\_  
but now it's \_\_\_\_\_

I live there since \_\_\_\_\_ when I was \_\_\_\_\_ years old.

It doesn't have \_\_\_\_\_  
but it has \_\_\_\_\_

Sometimes it is \_\_\_\_\_ and other times it's \_\_\_\_\_

In the day, it is / isn't \_\_\_\_\_ but at night, it is / isn't \_\_\_\_\_

One thing I like about my community is that it is / isn't \_\_\_\_\_

The only thing I don't like about my community is that it is / isn't \_\_\_\_\_

The kind of people who live in my community are / aren't \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fonte: MDA

### 3.5.1.4.2 Envelhecimento e estereótipos de idade

A lição 03 tinha como objetivo falar sobre a idade. O *Research Project* trouxe o depoimento de Jane Goodall, uma ambientalista conhecida mundialmente pelos seus estudos dos primatas, mais notadamente os chimpanzés, e que à época da entrevista estava com 80 anos de idade. Jane relata que embora esteja com a idade avançada e que saiba que o seu tempo de vida restante é curto, ela ainda gostaria de fazer

muitas coisas. A proposta de leitura pede que o aluno primeiro reflita sobre alguns estereótipos comuns a respeito da idade certa para se fazer certas atividades:

Figura 21 - *Research Project* da lição 03. Proposta de discussão

## Research Project

**Age and achievements**

1. Think about the following events in people's lives: In your culture, is there a common sense about the best age to do them? If so, write it in the brackets:

(        ) make friends  
 (        ) graduate  
 (        ) get married  
 (        ) have kids  
 (        ) travel around the world




Fonte: MDA

Após refletir sobre estes estereótipos, o aluno lê o depoimento de Jane Goodall e busca por informações no texto que demonstram as ações que ela ainda pretende fazer na vida. Assim como na unidade anterior, a diferenciação de insumo esteve presente nesta parte do MDA, com o *script* da fala de Jane sem edições para o grupo dos *strongers*, e com simplificações para o grupo dos *weakers*:

Figura 22 - *Research Project* lição 03. Proposta de leitura sem diferenciação

2. Is there an "ideal age" to retire? To stop working or doing things? Read what Jane Goodall says about her age and her expectations from life. Is she thinking about stopping?



"In my life, right now, I'm 80. There is so much left to do. So, I would like to go back and give myself a bit longer. As it is, I don't know how long I have to live but certainly it is that every year takes me closer to the end, whenever that end is. So, there is this feeling of desperation, there are so many places I want to go, there are so many people I want to talk to, there are so many hearts I want to reach. And I'm just me, and I'm trying to use this electronic stuff and it does work to a certain extent, but it is not the same as being there, and sensing a person, and trying to get in where it seems impossible to go."

5. What is she still thinking about doing? There are two events from exercise 1 that fit in her expectations. Identify them and copy the sentences that justify your answer in the spaces below:


Fact 1: \_\_\_\_\_ Sentence: \_\_\_\_\_

Fact 2: \_\_\_\_\_ Sentence: \_\_\_\_\_

Fonte: MDA

Figura 23 - *Research Project* lição 03. Proposta de leitura com diferenciação

2. Is there an “ideal age” to retire? To stop working or doing things? Read what Jane Goodall says about her age and her expectations from life. Is she thinking about stopping?



“I’m 80 years old and I want to do many things. there are many places I want to go, there are many people I want to talk to, there are many hearts I want to reach. I try to use this electronic devices, but it is not the same thing as being there, and sensing a person, and trying to get in places where it seems impossible to go.”

5. What is she still thinking about doing? There are two events from exercise 1 that fit in her expectations. Identify them and copy the sentences that justify your answer in the spaces below:

Fact 1: \_\_\_\_\_ Sentence: \_\_\_\_\_

Fact 2: \_\_\_\_\_ Sentence: \_\_\_\_\_

Fonte: MDA

Na proposta de escrita, os alunos precisavam ler sobre a vida de Jane Goodall e identificar fatos importantes de sua vida, bem como a idade que tinha à época e o ano em que o fato aconteceu. Diferentemente do que ocorreu na unidade 02, aqui não houve diferenciação no produto, mas sim no insumo. O *site* do Instituto Jane Goodall<sup>39</sup> apresenta três versões diferentes para a sua biografia: curta, padrão e estendida. Os alunos do grupo *stronger* receberam o *link* para acessar a biografia padrão, o qual possui mais textos e um total de duas páginas de leitura. Já os alunos do grupo *weaker* receberam o *link* para acessar a biografia curta, de leitura mais simples e com apenas uma página de leitura.

Figura 24 - Proposta de leitura e escrita para o grupo *stronger*

6. Read Jane Goodall’s biography in the following link, and choose 3 important facts in her life. Mention the fact, the year and how old she was then:

[http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016\\_Bio\\_Standard\\_JaneGoodall.pdf](http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016_Bio_Standard_JaneGoodall.pdf)

Year	Age	Fact

Fonte: MDA

<sup>39</sup>:[www.janegoodall.org](http://www.janegoodall.org).

Figura 25: Proposta de leitura e escrita para o grupo *weaker*

6. Read Jane Goodall's biography in the following link, and choose 3 important facts in her life. Mention the fact, the year and how old she was then:

[http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016\\_Bio\\_Short\\_JaneGoodall.pdf](http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016_Bio_Short_JaneGoodall.pdf)

Year	Age	Fact

Fonte: MDA

### 3.5.1.4.3 Engajamento em causas sociais

A lição 04 tinha como objetivo falar de profissões e ocupações. O *Research Project* trouxe o depoimento de Sophie Maxwell, uma jovem britânica de 27 anos criadora do *The really NEET Project*<sup>40</sup>, um projeto social que se dedica a oferecer educação e oportunidades a jovens que estão em situação de risco social. Em seu depoimento, Sophie fala do projeto e do tipo de atividade que desenvolvem. A proposta de leitura solicita que o aluno primeiro leia e reflita a respeito das características e objetivos comuns aos projetos sociais:

Figura 26 - *Research Project* da lição 04. Proposta de discussão

## Research Project

**Social projects**

1. Read the definition of social project and check:

Which of the following IS NOT an objective of a social project?

(     ) Promote community improvement

(     ) Help people improve their lives

(     ) Get money

(     ) Help people exposed to social vulnerability

(     ) Protect animals and the environment

*“Social projects are carried out by individuals or groups of people working together for the good of others, their communities and the society and not for profit”*

Fonte: MDA


<sup>40</sup> <http://reallyneet.co.uk/>



Após ser apresentado ao tema dos projetos sociais, o aluno lê o depoimento de Sophie Maxwell e relaciona as características e objetivos destes à fala de Sophie, tentando identificar quais objetivos discutidos na primeira tarefa são buscados com o *The Really NEET Project*. Desta vez, a diferenciação de insumo não aconteceu no texto, mas nos enunciados das tarefas, como já descrito em outras seções do MDA:

Figura 27 - *Research Project* lição 04. Proposta de leitura sem diferenciação

Read what Sophie Maxwell says about her social project:



“Hi everyone, my name is Sophie Maxwell, I’m 27 years old. I’m from the UK, and I run a social enterprise called the Really NEET Project, for young people that are not in employment, education or training. a lot of those young people are homeless, on probation or young parents. And I’d say I’m quite a lively character, and I like to do, to feel like I’m giving back in life, and changing lives. That’s what drives me.”


2. The Really NEET Project fits into two objectives from exercise 1. Identify them and copy parts of Sophie’s speech that justify your answer:

Objective	Sophie’s speech

Fonte: MDA

Figura 28 - *Research Project* lição 04. Proposta de leitura com diferenciação no enunciado

Read what Sophie Maxwell says about her social project: *Leia o que Sophie Maxwell fala sobre seu projeto:*



“Hi everyone, my name is Sophie Maxwell, I’m 27 years old. I’m from the UK, and I run a social enterprise called the Really NEET Project, for young people that are not in employment, education or training. A lot of those young people are homeless, on probation or young parents. And I say I’m quite a lively character, and I like to do it, to feel like I’m giving back in life, and changing lives. That’s what drives me.”

2. The Really NEET Project fits into two objectives from exercise 1. Identify them and copy parts of Sophie’s speech that justify your answer:  
*2. O “The Really NEET Project” contempla dois objetivos descritos no exercício 1. Identifique-os e copie partes da fala de Sophie que justificam sua resposta:*

Objective	Sophie’s speech

Fonte: MDA

Na proposta de escrita do *Research Project* da lição 04, mais uma vez houve diferenciação no produto. Os alunos dos dois grupos foram chamados a visitar o *site*

do *The Really NEET Project* para saber mais sobre o tipo de ação desenvolvida pela equipe de Sophie Maxwell. Quatro projetos são apresentados como exemplos neste *site*. A tarefa dos alunos do grupo *stronger* foi escolher um destes quatro projetos, citar seu nome e fazer uma breve descrição a respeito do que é desenvolvido nele, como mostra a figura 29:

Figura 29 - Proposta de leitura e escrita para o grupo *stronger*

3. Visit The Really NEET Project website in the address bellow, choose one of the four projects described and explain (IN PORTUGUESE) what they do:

<http://reallyneet.co.uk/schools-and-colleges/projects/>

Project name: \_\_\_\_\_

What they do: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: MDA

Para os alunos do grupo *weaker*, a tarefa não pediu escrita, mas uma leitura mais criteriosa para identificar quais atividades cada um dos quatro projetos desenvolvia:

Figura 30 - Proposta de leitura e identificação para o grupo *weaker*

3. Visit The Really NEET Project website in the address bellow, read the description of their projects and match the columns:

3. Visite o site do *The Really NEET* project no link abaixo, leia a descrição dos seus projetos e relacione as colunas:

<http://reallyneet.co.uk/schools-and-colleges/projects/>

	Project	Activities
1	Inter-generational Projects	( ) Kids from the project design theme songs for local companies
2	Xtremeathon	( ) Students with difficulty in school participated in Choirs
3	Glee Bah Business	( ) young and old people work together making clothes with recyclable materials.
4	S13 does Glee	( ) young people participate in a sports competition with many obstacles to be faced.

Fonte: MDA

### 3.5.1.4.4 Novos conceitos de família

A lição 05 tinha como objetivo falar dos laços familiares. O *Research Project* trouxe desta vez o depoimento de Katherine Robinson, americana de 29 anos, cantora e compositora e que se apresenta como solteira e sem filhos dizendo que isso pode parecer “um pouco patético”. Aqui, a proposta foi então discutir o significado da palavra “família” e como podemos conceituá-la nos dias de hoje. A discussão do tema trouxe primeiro a leitura de dois conceitos que de alguma forma se opõem entre o “tradicional”, retirado do dicionário *Cambridge*, e o “moderno”, retirado do site *love to know.com*, ilustrados na figura 30:

Figura 31 - *Research Project* da lição 05. Proposta de discussão


## Research Project

Families today

1. Read these two definitions of “family”:

1. Cambridge Dictionary	2. Love to know.com
<div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 15px; padding: 10px; background-color: #f9f9f9;"> <h3 style="margin: 0;">family</h3> <p style="margin: 0;"><i>noun</i> • US <span style="color: red;">◀▶</span></p> <p style="margin: 0;">/ ˈfæm-ə-li, ˈfæm-li/</p> <div style="background-color: #4F81BD; color: white; padding: 5px; margin: 5px 0;">family <i>noun</i> (PARENTS AND CHILDREN)</div> <p style="margin: 0;">★ [C/U] a social group of parents, children, and sometimes grandparents, uncles, aunts, and others who are related:</p> </div>	<div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 15px; padding: 10px; background-color: #f9f9f9;"> <div style="background-color: #333; color: white; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">vetoknow</div> <h3 style="margin: 0;">Meaning of Family</h3> <p style="margin: 0; font-size: small;">By Michelle Blessing Mental Health Professional</p> <p style="margin: 0;">“Two or more people who share goals and values, have long-term commitments to one another and reside usually in the same dwelling”</p> </div>
<a href="http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/family">http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/family</a>	<a href="http://family.lovetoknow.com/about-family-values/meaning-family">http://family.lovetoknow.com/about-family-values/meaning-family</a>

Mark **1** if the idea is in accordance to Cambridge Dictionary definition and **2** if it is in accordance to Love to Know:



- Two men or two women can make a family
- Family is made of blood ties
- Family is a couple (mother and father) and their kids
- A single mother with her baby is also a family


Fonte: MDA

Na sequência desta tarefa, o aluno já é apresentado à proposta de escrita. A partir do depoimento de Katherine Robinson, ele é convidado a visitar o site do *Pew Research Center*<sup>41</sup>, o qual publicou no ano de 2014 uma pesquisa realizada nos Estados Unidos que apresenta os “Cinco fatos sobre a família americana moderna”. Assim como nas lições 02 e 04, a proposta de diferenciação foi mais uma vez de produto. Os alunos do grupo *stronger* precisavam ler os dois primeiros fatos e compará-los com depoimento de Katherine, dizendo se ela se encaixa naquele perfil de família e explicando o porquê:

Figura 32 - Proposta de leitura e escrita para o grupo *stronger*

3. Read what Katherine Robinson say about her.

"I do not have any kids, I'm single, that sounds a little pathetic, but I know."



Five facts about the modern American family are described by the Pew Research Center. Visit their website in the address below and read facts number 1 and 2. Do you think that Katherine fits in that profile? Answer Yes or No and explain why:

<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/04/30/5-facts-about-the-modern-american-family/>

<b>YES</b> ( )	<b>Why?</b> _____
<b>NO</b> ( )	_____ _____

Fonte: MDA


Já os alunos do grupo *weaker* precisavam identificar e transcrever, a partir da leitura do depoimento e de todos os cinco fatos, um que demonstrasse haver relação entre o perfil de Katherine Robinson e o da família americana moderna:

<sup>41</sup> O site do Pew Research Center o descreve como “uma organização não partidária que informa o público sobre assuntos, atitudes e tendências que moldam a América e o mundo. Conduz pesquisas de opinião pública, pesquisas demográficas, análise de conteúdo e outras pesquisas científicas de levantamento de dados sociais. Fonte <http://www.pewresearch.org/about/>

Figura 33 - Proposta de leitura e escrita para o grupo *weaker*

3. Read what Katherine Robinson say about her. *Leia o que Katherine Robinson fala de si mesma*

"I do not have any kids, I'm single, that sounds a little pathetic, but I know."



Five facts about the modern American family are described by the Pew Research Center. Visit their website in the address below, read them and make a relationship of at least one of these facts to Katherine's testimonial. Copy the fact and its number in the space below: *Cinco fatos sobre a família americana moderna são descritos pelo Centro de Pesquisa Pew. Visite o seu site no endereço abaixo, leia os fatos e faça uma relação entre pelo menos um deles com o que Katherine disse. Copie o fato e o número no espaço abaixo:*

<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/04/30/5-facts-about-the-modern-american-family/>

Katherine	
Fact No. _____	Description _____

Fonte: MDA

### 3.5.1.5 Rubricas de avaliação – *My Progress*

Um dos princípios da instrução diferenciada, a colaboração, determina que alunos e professor colaborem efetivamente com o processo de ensino/aprendizagem. Ao professor cabe a responsabilidade de diagnosticar e planejar o trabalho de acordo com as necessidades de seus alunos e estes, por sua vez, precisam atuar como seu parceiro crítico, fornecendo informações sobre o que funciona (ou não) em um determinado momento do processo. Como aponta Tomlinson (2000) “na instrução diferenciada, o professor estuda seus alunos e continuamente os envolve nos processos de tomada de decisão na sala de aula” (TOMLINSON, 2000, p. 05).

Nesse sentido, as rubricas se apresentam como uma ferramenta que permite o registro das informações fornecidas pelos alunos ao professor para que a colaboração aconteça. Conforme apresentado na metodologia, rubricas aqui são entendidas como uma ferramenta para avaliar o trabalho do aluno a partir do estabelecimento de critérios que definem o que é esperado como resultado da atividade. O MDA trouxe duas rubricas diferentes para cada uma de suas lições, sobre as quais discorro a seguir.

### 3.5.1.5.1 Rubricas de autoavaliação – *Evaluating what I learn*

A primeira rubrica dava conta da autoavaliação dos alunos com relação aos objetivos propostos para a lição. Nela os objetivos da lição, apresentados ainda na capa, eram retomados e o aluno os analisava sob três perspectivas possíveis: a) se o objetivo foi plenamente atingido; b) se o objetivo foi parcialmente atingido e; c) se o objetivo não foi atingido. No caso do aluno, em sua autoavaliação, analisar que não conseguiu atingir os objetivos, ou que os atingiu apenas em parte, era necessário apresentar uma justificativa para os motivos.




Além disso, independente da análise dos objetivos em si, o aluno ainda precisava registrar os pontos fortes e os pontos fracos de seu desempenho no transcorrer das tarefas da lição.

Figura 34 - Exemplo de Rubrica de autoavaliação

## My progress

**Evaluating what I learn**




Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:

-  O objetivo foi plenamente atingido
-  O objetivo foi parcialmente atingido
-  O objetivo não foi atingido


Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a falar sobre o lugar de onde você é
- 2. Perguntar e responder sobre seu local de origem e de residência


Marque suas respostas. Se você acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO			
1. Eu aprendi e agora sei falar sobre o meu local de origem em inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo perguntar e responder sobre meu local de origem e residência em inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil



Foi difícil

Fonte: MDA

### 3.5.1.5.2 Rubricas de avaliação do material– *Evaluating the material*


A segunda rubrica foi pensada como uma forma de o aluno avaliar o material de acordo com a proposta da instrução diferenciada. Em cada lição, esta rubrica trouxe os tipos de diferenciação que foram incluídos na lição e pediu que os alunos analisassem, também sob três perspectivas, cada um destes tipos de diferenciação: a) se concordava plenamente com as afirmações; b) se concordava apenas em partes e; c) se discordava das afirmações. No caso de concordar parcialmente ou discordar, o aluno precisava apresentar uma justificativa. A figura 35 traz uma destas rubricas como exemplo:

Figura 35 - Exemplo de Rubrica de avaliação do material


## My progress

### Evaluating the material


Este espaço é dedicado a avaliação do material preparado pelo seu professor. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




Concordo plenamente



Concordo parcialmente






Não concordo



As diferenciações nesta lição foram:

- 1. Instruções em português e inglês
- 2. Escuta com/sem vídeo de acompanhamento
- 3. Leitura de Biografia simplificada/mais extensa

Marque suas respostas. Se você não concorda, ou concorda parcialmente, apresente sua justificativa:

OBJETIVO			
1. As instruções em português facilitaram o entendimento da tarefa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções em português contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A escuta com acompanhamento do vídeo facilitou a compreensão das falas dos personagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A escuta com acompanhamento do vídeo contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A leitura de biografia simplificada facilitou a procura pelas informações solicitadas no exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A leitura de biografia simplificada contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			

Fonte: MDA

Com a descrição das rubricas que foram parte componente do MDA, encerro a descrição deste. Essa descrição foi feita a partir de exemplos de atividades que compuseram cada uma de suas seções das cinco lições. Por se tratar do produto desta pesquisa, o MDA completo acompanha essa dissertação (APÊNDICES D e E).

No capítulo a seguir, passo a analisar os dados bem como discorro sobre os resultados obtidos na presente pesquisa.



## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse trabalho foi motivado em sua justificativa pela crença de que a escola pública não ensina inglês. Para tentar desconstruí-la, trouxe como seu objetivo geral desenvolver e avaliar a implantação de uma proposta pedagógica para o ensino da língua adicional/Inglês no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja - RS, por meio da produção de um material didático autoral (MDA), tendo como foco principal o ensino da produção oral e que contemplasse as diferenças individuais dos aprendizes, principalmente no que diz respeito às habilidades. A partir da produção deste material, teve entre seus objetivos específicos realizar um diagnóstico inicial com vistas a identificar o nível de proficiência no tocante às habilidades orais em língua inglesa dos alunos da turma na qual a proposta seria implementada, bem como compreender criticamente o processo pedagógico empreendido durante a implantação da proposta levada a cabo em uma turma de nível básico do Centro de Idiomas da instituição de ensino supracitada, e identificar, após o período implantação da proposta, possíveis ganhos na aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da produção oral. Este capítulo, então, apresenta e discute os dados obtidos a partir das aulas nas quais o MDA foi implantado e dos instrumentos da coleta de dados previstos nesta pesquisa.

### 4.1. O diagnóstico Inicial

Ao discorrer no referencial teórico sobre os desafios que o professor encontra em uma sala de aula com *mixed abilities*, mencionei o fato que, mesmo quando há algum tipo de nivelamento, seja por meio de testes de proficiência ou qualquer outra forma de padronização, ainda assim haverá diferenças individuais entre cada aprendiz dentro de um mesmo grupo. Os participantes do presente estudo foram todos nivelados e enquadrados como “iniciantes”, por se tratar de uma turma de nível básico de um centro de idiomas, conforme descrito no capítulo 3 da metodologia.

A seleção destes foi regida por meio de edital<sup>42</sup> atendendo às normas de funcionamento daquele centro e aconteceu através de sorteio público. Também no

---

<sup>42</sup> Disponível em:

referencial teórico, recorro a Brown (2007) o qual faz alusão ao nível básico para fins de ensino de línguas pressupondo que o aprendiz enquadrado neste nível é incapaz de se expressar na língua adicional. Porém, este autor atenta para a existência do que se convencionou chamar “falso iniciante”, isto é, aquele aprendiz que mesmo enquadrado neste nível, possui sim certo conhecimento/capacidade de expressão na língua adicional.

O diagnóstico inicial teve por objetivo identificar, mesmo que sumariamente, o real conhecimento que cada aluno trazia para a sala de aula, bem como classificar os alunos em dois grupos - *weakers* e *strongers*. Esta classificação serviria como base para orientar o uso da metodologia da instrução diferenciada discutida na metodologia e que será foco da minha análise ainda neste capítulo. De certa forma, a premissa do falso iniciante confirmou-se com o diagnóstico e foi fundamental para a constituição dos dois grupos supracitados. Basicamente, os alunos que constituíram o grupo dos *strongers* apresentaram no diagnóstico características de falsos iniciantes. Os que constituíram o grupo dos *weakers*, por sua vez, demonstraram a necessidade de desenvolvimento das habilidades linguísticas a partir de um ponto bem próximo de zero. Vejamos então como o diagnóstico inicial foi realizado e como e por que os alunos foram enquadrados dentro daqueles grupos.

#### **4.1.1 Os instrumentos para a coleta de dados do diagnóstico**

O diagnóstico inicial foi composto primeiramente por dois instrumentos de coleta de dados: a) uma primeira apresentação pessoal na qual os alunos foram instigados a se apresentar para o restante do grupo usando um possível conhecimento prévio do inglês adquirido em experiências anteriores, e b) um questionário que investigou maiores detalhes destas possíveis experiências no que dizia respeito a estudos anteriores da língua, tais como o contexto em que o aluno estudou a LA (escola pública, escola particular, curso de idiomas, etc.), o tempo de estudo em anos, as horas dedicadas ao estudo, o contato que têm com a língua em situações extraclasse e o interesse particular pela língua.

#### 4.1.1.1 Primeiro instrumento: A apresentação pessoal inicial

De um total de 18 alunos que participaram do edital de seleção, 15 compareceram à aula inicial a qual aconteceu no dia 18 de abril de 2017. A primeira parte do Material Didático Autoral que é produto desta pesquisa recebeu o nome de “Ponto de Partida” e foi desenvolvida com vistas a dar início ao diagnóstico. Por se tratar de um momento em que os alunos estavam se conhecendo, a primeira tarefa então foi fazer uma apresentação pessoal de forma oral para o professor e a turma.

Esta tarefa foi dividida em duas partes. Primeiro, com objetivo de acionar um possível conhecimento prévio dos alunos, estes deveriam listar ideias ou frases que já conheciam em inglês e que poderiam ser úteis para se apresentar para um novo grupo de pessoas, conforme demonstra a figura 36:

Figura 36 - Diagnóstico inicial, primeira parte

### Ponto de Partida

Who am I?

Sua primeira tarefa será apresentar-se para seus colegas e professor. Para tanto, pense em tudo o que você já vivenciou sobre a língua inglesa, e sobre como você pode expressar essa ideia em inglês.


Então vamos lá:

1. Anote no espaço a seguir algumas ideias/frases que você conhece em inglês e que podem ser úteis para se apresentar para um novo grupo de amigos/colegas.

---



---



Fonte: MDA

Os enunciados das tarefas nesta parte do material foram elaborados em português porque o objetivo neste momento era apenas criar as condições para que os alunos pudessem lembrar o que já sabiam.

Após este breve levantamento de conhecimento prévio, na segunda parte da tarefa os alunos foram solicitados então a se apresentar oralmente para a turma utilizando o máximo que conseguissem daquelas informações, conforme demonstrado na figura 37:

Figura 37 - Diagnóstico inicial, segunda parte

2. Agora apresente-se para seus colegas usando este conhecimento.

**Importante:** O principal objetivo desta tarefa é se apresentar e conhecer seus novos colegas. Não se trata de um teste. Use o máximo que puder de inglês, mas se você não souber como expressar todas as ideias que deseja, não tem problema. Você pode complementar sua apresentação usando português. Esta atividade será registrada em vídeo e servirá como um diagnóstico para que o seu professor identifique o que você já tem condições de realizar.

Fonte: MDA

Nessa parte da tarefa os alunos foram alertados de que não se tratava de um teste e que o principal objetivo era se apresentar e conhecer os colegas. A apresentação deveria acontecer independentemente da capacidade de se expressar em inglês e que o uso da língua serviria neste momento apenas como parâmetro para que o diagnóstico fosse realizado com maior precisão.


#### 4.1.1.2 Segundo instrumento: Questionário para levantamento do histórico individual de estudos da língua inglesa

Com o objetivo de dar maior precisão ao diagnóstico inicial, além da apresentação pessoal descrita anteriormente, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário on-line<sup>43</sup> detalhando suas experiências anteriores com relação ao estudo da língua inglesa, conforme ilustrado nas figuras 38 e 39:

Figura 38 - Diagnóstico inicial, terceira parte

3. Homework:

Como complemento desta atividade, você deverá responder um questionário online que avaliará o seu histórico como aprendiz de língua inglesa.

Acesse o link abaixo:	Ou acesse pelo QR code no seu celular:
<a href="https://goo.gl/hnlOLk">https://goo.gl/hnlOLk</a>	

**Responda todas as perguntas e seja sincero nas suas respostas.**

Fonte: MDA

<sup>43</sup> Visualizável em: <https://goo.gl/hnlOLk>



A segunda parte tratava das perguntas que fariam o levantamento do histórico individual de estudos anteriores, e foi composta por 07 perguntas, sendo as cinco primeiras de múltipla escolha e as duas últimas com respostas descritivas.

Figura 41 - Diagnóstico inicial, terceira parte: Questões de múltipla escolha

Responda:

1. Você já estudou inglês antes? \*

Sim

Não

2. Onde/como você estudou? (marque todas as opções que se enquadram no seu caso) \*

Escola regular

Escola de idiomas

Curso online

Professor particular

Outro (Se você marcar esta opção, especifique na próxima pergunta)

Nunca estudei

Fonte: Site da pesquisa *on-line*

Figura 42 - Diagnóstico inicial, terceira parte: questões descritivas

6. Por que você se matriculou neste curso de inglês? \*

Sua resposta

---

7. O que você espera deste curso de inglês? \*

Sua resposta

---

Fonte: Site da pesquisa *on-line*

As figuras incluídas neste capítulo até este momento ilustram os instrumentos utilizados para a coleta de dados. A seguir, exponho como os dados foram analisados de forma a constituir o diagnóstico inicial.

## 4.1.2 Construindo do diagnóstico inicial:

### 4.1.2.1 O primeiro passo: A apresentação pessoal inicial.

A execução da primeira tarefa descrita acima foi registrada em vídeo e foi então a partir dela que se iniciou a construção do diagnóstico e a formação dos dois grupos de interesse desta pesquisa. Cabe ressaltar que, embora os elementos trazidos nesta tarefa tenham sido a principal fonte de dados para que os alunos fossem enquadrados naqueles grupos, o diagnóstico não se encerrou aqui, e a confirmação, bem como alguns pequenos ajustes ainda foram feitos no transcorrer das duas aulas seguintes conforme descreverei em 4.1.2.4.

A partir das produções dos alunos, a primeira constituição dos grupos teve a seguinte configuração: 07 alunos formaram o grupo dos *strongers* e 08 o dos *weakers*.

Os alunos do grupo *stronger* apresentaram as seguintes produções:

*Excerto 01: “Transcrição da produção oral do diagnóstico inicial, tarefa 02, alunos do grupo stronger”* (18/04/2017 – 00:14:57 – 00:40:48)

A1: Good afternoon, my name is \_\_\_\_\_. I'm 15 years old... and I study of high school. I *láiv* [ ] São Borja. I'm Brazilian. I like English.

A2: Hi, my name is \_\_\_\_\_, I'm 15 years old and I'm in the second grade in the high school. I have studied English since my ten years. And in the next year I will go to Australia to an exchange program.

A3: Hi, my name is \_\_\_\_\_, I'm 15 years old, and I in first grade of high school... I *láiv* in São Borja, I'm Brazilian and I love English, and I [ ] very happy to be here.

A4: Good evening, my name is \_\_\_\_\_, I **have** 28 years old, I was born in Nova Palma, is near to Santa Maria-RS... **actually**, I work and live in São Borja, **actually** I'm [ ] teacher of the Physical Education, and in March I went to England... and I study English in other time.

A5: Hi, my name is \_\_\_\_\_. I **have** 20 years old, I am natural and live here in São Borja, and I am [ ] student.

A6: Hi, my name is \_\_\_\_\_. I **have** 18 years old... I like, movies, games, *séries* and I [ ] from São Borja-Brazil.

A7: Hi, my name is \_\_\_\_\_. My Parents are Vania and Leandro. I'm from Horizontina but now I'm living in São Borja. I don't work. I am a student.

Dois critérios principais foram por mim estipulados para classificar este grupo. O primeiro foi com respeito à **quantidade de informações** apresentadas em inglês. Além do cumprimento e do nome, todos estes alunos acrescentaram outras informações relevantes assim distribuídas:

a) Idade: Seis deles (A1, A2, A3, A4, A5 e A6) mencionaram a idade, mesmo que três deles (A4, A5 e A6) tenham apresentado imperfeição na escolha do vocabulário utilizando a forma “*I have*” no lugar de “*I am*”.

b) Ocupação: Seis deles (A1, A2, A3, A4, A5 e A7) incluíram informações sobre o que fazem, alguns com pequenas imperfeições gramaticais, como por exemplo a ausência do artigo indefinido “a” antes da profissão.

c) Lugar de origem ou residência: Seis deles (A1, A3, A4, A5, A6 e A7) mencionaram onde nasceram ou onde vivem, ou ambas as informações.

d) Outras informações: três deles (A1, A3 e A6) mencionaram coisas que gostam. Um (A2) mencionou planos futuros. Um (A4) mencionou atividades passadas. Um (A7) mencionou a família.

O segundo critério foi com relação à **acuidade** e à **complexidade das estruturas** empregadas. Conforme citado acima, em alguns momentos aconteceram pequenas imperfeições gramaticais, mas de um modo geral estas foram irrelevantes e não comprometeram o entendimento e o fluxo da fala. Quanto as estruturas utilizadas, duas alunas se destacaram. A2 utilizou tempos verbais mais complexos como o presente perfeito (“**I have studied** English since...”) para expressar há quanto tempo tinha contato com o inglês, e o futuro simples (“next year, I **will go** to Australia”) para expressar intenções futuras. A4 utilizou o tempo verbal passado simples com um verbo irregular devidamente conjugado (“in March **I went** to England”) para contar que havia feito uma viagem para o exterior.

Quanto ao grupo dos *weakers*, as produções apresentadas foram as seguintes:

*Excerto 02: “Transcrição da produção oral do diagnóstico inicial, tarefa 02, alunos do grupo weaker”* (18/04/2017 – 00:14:57 – 00:40:48)



A8: Hi, my name is \_\_\_\_\_. I work ... IFFar, I like... *música... andi dógui...* e só.

A9: Hi, my name is \_\_\_\_\_. I work at IFFar. I not speak English, and I like *cáti*.

A10: Hi people, my name is \_\_\_\_\_... e acabou!

A11: Hi, my name is \_\_\_\_\_... e... I not speak English.

A12: *Gúdi afiternun, mái neime* is \_\_\_\_\_. I am [ ] São Paulo I [ ] *no working*

A13: Hi. My name \_\_\_\_\_. Só o que eu sei falar.

A14: Hi, my name is \_\_\_\_\_. I [ ] not work [ ] [ ] moment. I love music... dancing... *matemática...*

A15: Hello, I am \_\_\_\_\_.. I like ... [ ] play games and... read book. I live in São Borja but in [ ] future I want to go to other country.

Observando os critérios utilizados para classificar os alunos do grupo *stronger*, podemos perceber que as produções aqui foram bastante limitadas tanto no quesito quantidade, quanto no quesito complexidade. Com relação à quantidade, alguns apenas cumprimentaram a audiência e mencionaram seus nomes. Duas alunas (A10 e A13) ainda enfatizaram que era tudo o que conseguiam produzir: “e acabou!”, “só o que eu sei falar”.

Aqueles que colocaram informações adicionais (A8, A9, A11, A12 e A14) foram muito imprecisos na questão estrutural (“I not work”, “I not speak”, “I no working”).

Note-se que o aluno A15 produziu uma fala de acordo com os requisitos para enquadramento no grupo dos *strongers*. Porém, este aluno demonstrou uma timidez muito grande no momento da sua apresentação, e por um erro de avaliação meu, acabei classificando-o em um primeiro momento neste grupo. Mais adiante nesta minha análise falarei sobre isso e sobre como e porque fiz os ajustes de diagnóstico dos grupos.

Por fim, uma aluna que não compareceu ao primeiro dia de aula (A16) foi posteriormente incorporada a este grupo dos *weakers* a partir de uma entrevista realizada de maneira individual, apresentando a seguinte produção:

**Excerto 03: “Transcrição da produção oral do diagnóstico inicial, tarefa 02, A16,**  
” (20/04/2017 – 00:00:10 – 00:00:05)

A16: Hi, my name is \_\_\_\_\_ and I [ ] not speak English.

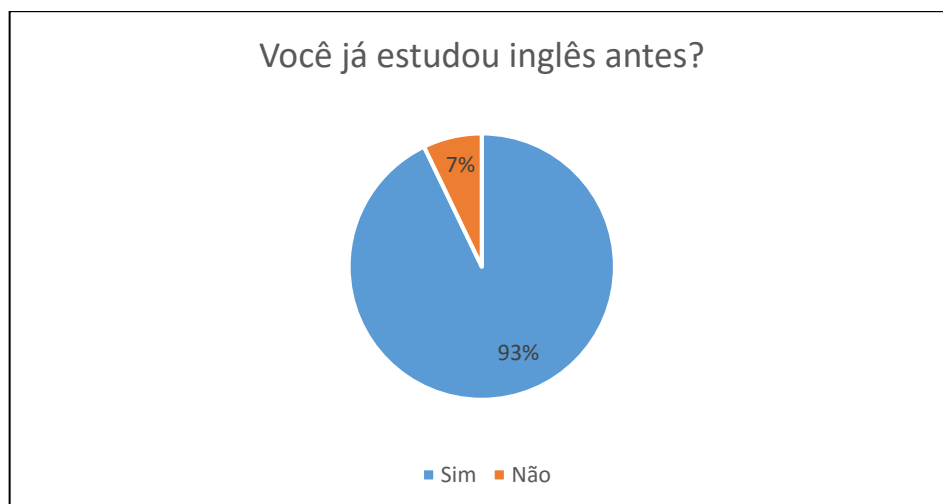
Assim, com base na análise dessas produções, concluiu-se a primeira classificação preliminar para a formação dos dois grupos de interesse da pesquisa. Esta classificação foi reforçada com os dados retirados do questionário, sobre os quais discorro a seguir.

#### 4.1.2.2 O segundo passo – Questionário para levantamento do histórico individual de estudos da língua inglesa

O questionário descrito em 4.1.1.2 constituiu a segunda parte da construção do diagnóstico. Os dados informados pelos alunos neste questionário também foram levados em conta para que os dois grupos fossem identificados. Mais do que simplesmente incorporar novas informações, estes dados, na verdade, serviram como elemento de reforço para ratificar a classificação feita a partir das entrevistas.

Dos 16 alunos listados anteriormente, 14 responderam ao questionário. As alunas A7 e A11 não responderam e deixaram de frequentar o curso nas semanas seguintes. Com relação à primeira pergunta 13 dos 14 responderam de maneira afirmativa:

Gráfico 04 - Pergunta 01 do questionário *on-line*

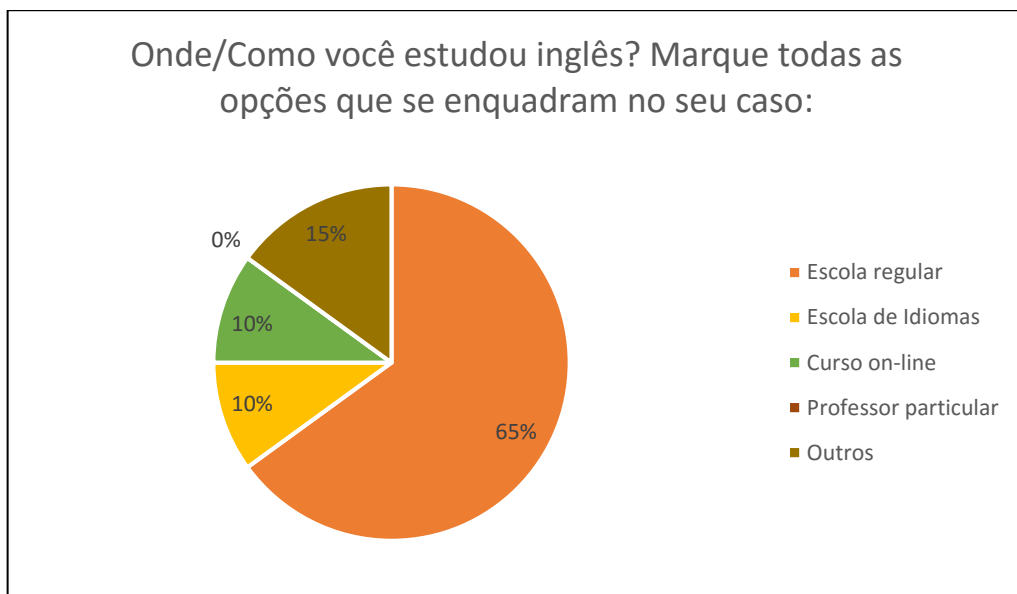


Fonte: questionário *on-line*

Apenas a aluna A12 respondeu negativamente. Neste caso, sua resposta aliada à produção oral da primeira tarefa já foi suficiente para reforçar o diagnóstico dessa aluna como *weaker*. Quanto aos demais respondentes, a informação de que já tinham estudado inglês anteriormente ainda era inconclusiva para fins do diagnóstico

A pergunta 2 investigava em que contexto esses estudos haviam acontecido:

Gráfico 05 - Pergunta 02 do questionário *on-line*

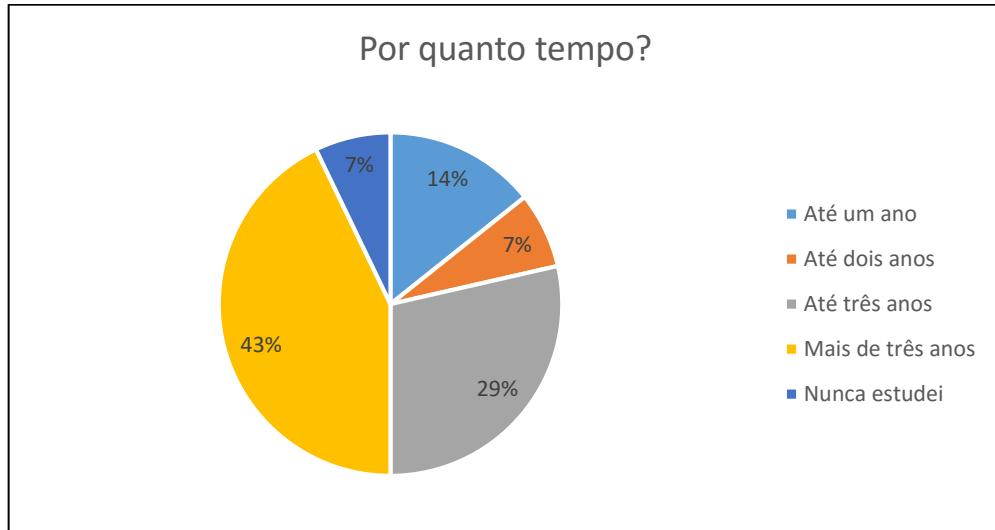


Fonte: Questionário *on-line*

Todos os 13 que responderam sim para a pergunta 01 tiveram inglês no ensino regular durante o Ensino Fundamental ou Médio. Este dado, por si só, também era inconclusivo. Porém, outro dado importante para o diagnóstico a partir das respostas dadas a esta pergunta foi que todos aqueles que marcaram opções além do ensino regular haviam sido enquadrados no grupo dos *strongers* a partir da tarefa da apresentação oral, a exceção do aluno A15, que neste primeiro momento ainda estava no grupo dos *weakers*. A aluna A3 marcou a opção “outros” informando que assistia tutoriais no site *Youtube* e também marcou a opção “cursos on-line”. Os alunos A6 e A15 também marcaram a opção “outros” especificando que haviam cursado inglês técnico nos seus cursos de graduação. As alunas A2 e A4 marcaram a opção “escola de idiomas”, sendo que A4 também marcou a opção “cursos on-line”. Lembrando que estas duas últimas alunas, A2 e A4, foram as que tiveram o melhor desempenho na primeira tarefa da apresentação oral.

A pergunta 03 investigava o tempo em anos de estudo da língua inglesa.

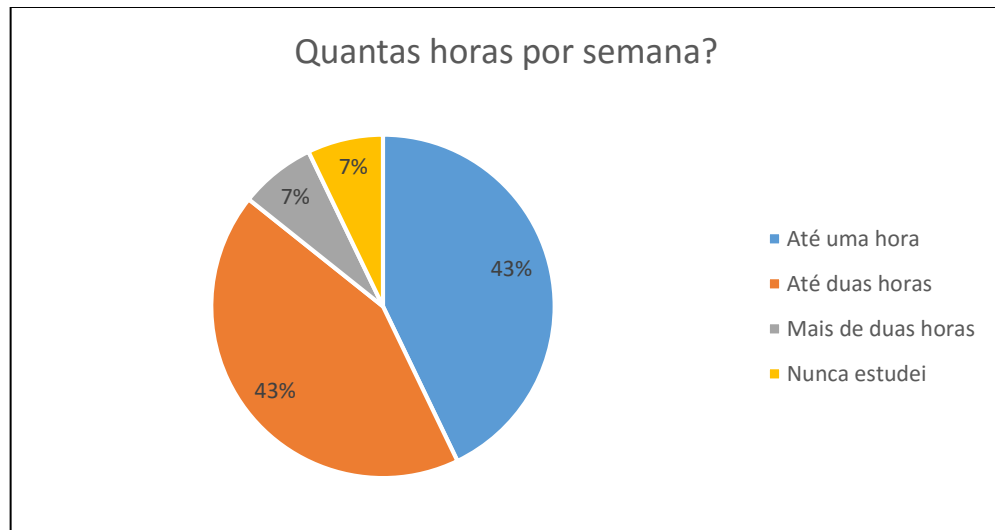
Gráfico 06 - Pergunta 03 do questionário *on-line*



Fonte: Questionário *on-line*

Já a pergunta 04 investigava quantas horas semanais eram dedicadas ao estudo da língua inglesa:

Gráfico 07 - Pergunta 04 do questionário *on-line*



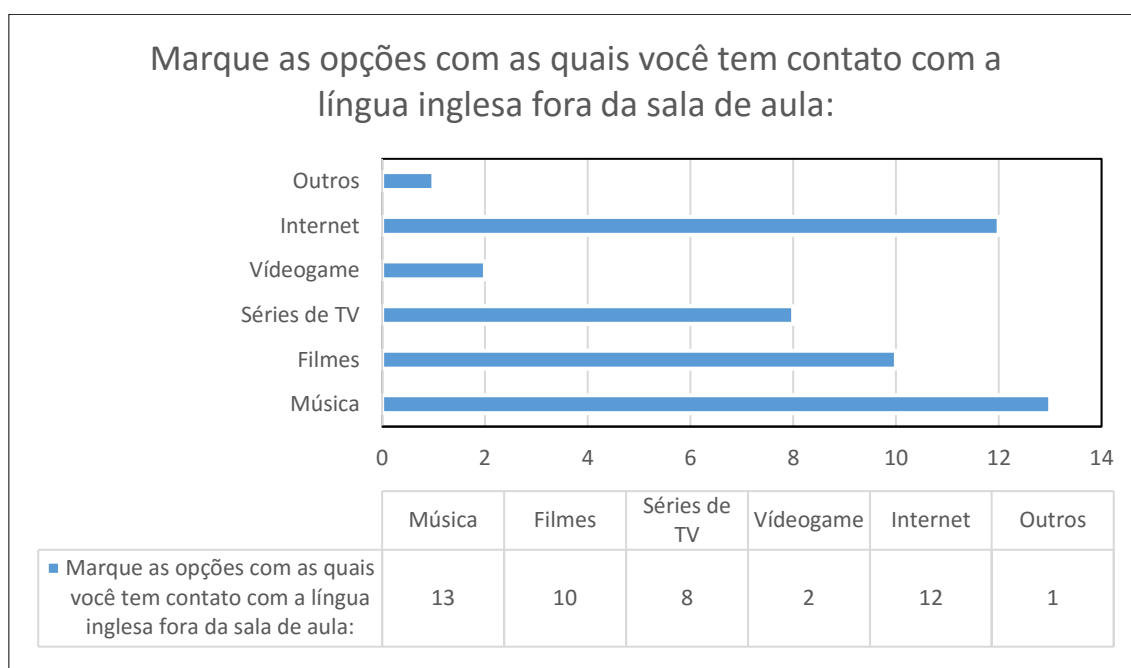
Fonte: Questionário *on-line*

Analisando os dados obtidos com estas duas perguntas, tem-se que, dos 06 alunos que responderam ter mais de três anos de estudo, apenas 02 não foram enquadrados no grupo dos *strongers* (A9 e A10). Por outro lado, uma das alunas que marcou menos de um ano (A3) foi enquadrada no grupo dos *strongers*. Uma análise

superficial destes dados apontaria para uma contradição, uma vez que quanto maior o tempo de estudo, presume-se que maior seja também o aprendizado. Porém, confrontando estes dados com os obtidos nas perguntas 02 e 04, percebe-se que as alunas A9 e A10 realizaram seus estudos apenas no sistema regular de ensino Fundamental e Médio, do qual já estavam afastadas há algum tempo, e com apenas 01 hora de estudos por semana em média, ao passo que a aluna A3 além de ter buscado outros contextos (curso on-line e tutoriais no *youtube*) estuda até duas horas por semana nos dias atuais.

E finalizando, a pergunta 05 investigava as formas de contato com a língua inglesa que os alunos tinham fora da sala de aula:

Gráfico 08 - Pergunta 05 do questionário *on-line*



Fonte: Questionário *on-line*

Um dado relevante obtido com esta pergunta foi que a grande maioria dos alunos que foram enquadrados no grupo dos *strongers* (A2, A3, A4, A5 e A6) marcaram pelo menos 04 das 06 opções, sendo que um destes (A6) marcou todas as possibilidades disponíveis, demonstrando ter contato maior e mais diversificado com a língua inglesa. Por outro lado, os alunos que foram enquadrados no grupo dos *weakers* marcaram em média 03 ou menos opções (A8, A9, A10, A12 e A13) sendo que dois deles (A8 e A13) marcaram apenas uma opção.

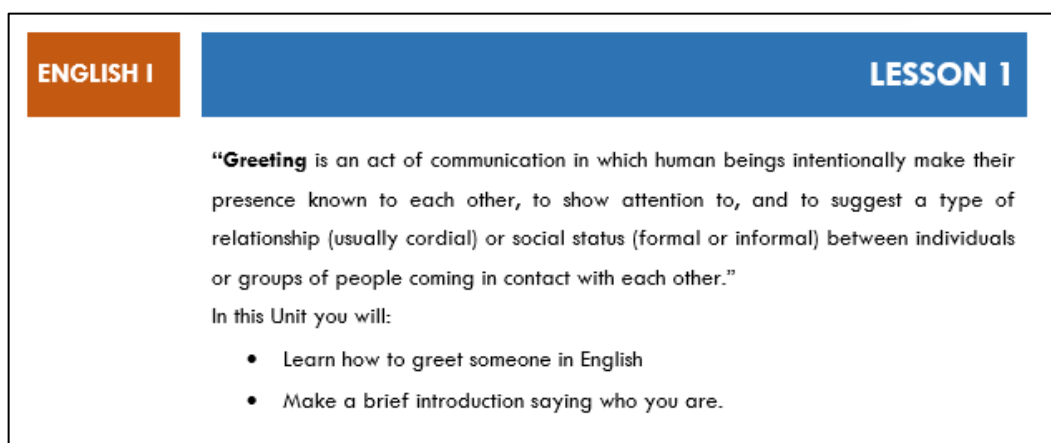
Assim, de posse dos dados obtidos com as respostas dadas ao questionário, e aliado outro elemento sobre o qual discorro a seguir, a primeira versão do diagnóstico inicial foi estabelecida.

#### 4.1.2.3. Leitura em voz alta: Outro elemento que ajudou na elaboração do diagnóstico

Conforme discutido na metodologia, a proposta deste trabalho enquadrou-se nos moldes da pesquisa-ação. Uma característica deste tipo de pesquisa é que a coleta de dados pode ser feita também através de registros das percepções do pesquisador em diários reflexivos. Assim, ao final de cada aula, realizei meus registros pessoais sob a forma de vídeo nos quais relatei minhas observações.

Na aula seguinte à execução da tarefa da apresentação pessoal, descrita anteriormente, o diagnóstico ainda não havia sido concluído. Apenas dois alunos haviam respondido ao questionário on-line e o único elemento disponível até então era o registro em vídeo das apresentações. Nesta aula, as atividades previstas no MDA começaram a ser desenvolvidas. Uma das características, destas atividades é que o texto introdutório da aula, bem como todos os demais enunciados das tarefas, é elaborado em inglês.

Figura 43 - Exemplo de texto introdutório



**ENGLISH I** **LESSON 1**

**“Greeting** is an act of communication in which human beings intentionally make their presence known to each other, to show attention to, and to suggest a type of relationship (usually cordial) or social status (formal or informal) between individuals or groups of people coming in contact with each other.”

In this Unit you will:

- Learn how to greet someone in English
- Make a brief introduction saying who you are.

Fonte: MDA

No meu procedimento didático eu peço que os alunos aleatoriamente leiam estes textos e enunciados em voz alta, e foi a partir desta leitura em voz alta que pude

perceber e analisar com ainda mais propriedade o conhecimento prévio/capacidade que os alunos traziam para a sala de aula. Registrei essa minha percepção no meu vídeo-relato número 02<sup>44</sup> como segue:

**Excerto 04: “Transcrição do vídeo-relato 02” (25/04/2017 – 00:01:15 – 00:03:07)**

P: (...) Eu tava um pouquinho receoso porque o diagnóstico ainda não tá completo, embora eu tenha já tido um bom termômetro no primeiro dia de aula, apenas dois alunos responderam à pesquisa com relação ao histórico, e hoje eu pude perceber que nas interações, e eu solicitei mais deles hoje, inclusive que eles lessem em voz alta, já foi possível perceber a partir dessa leitura quem já tá com o inglês mais desenvolvido e quem tá dando os primeiros passos (...) Então até esse é um ponto positivo dessa aula de hoje, eu vou utilizar essa gravação pra também somar ao diagnóstico, é, o fato do aluno ler em voz alta, eu não tinha pensado nesse elemento no primeiro dia, mas hoje enquanto eles estavam lendo eu estava percebendo que os alunos que já tem aquele conhecimento desenvolvido e que comporiam o grupo dos *strongers*, eles conseguem ler já sem problemas. Teve uma aluna já, a (A2), que leu proficientemente, as pronúncias perfeitas, conseguiu ler completamente. Já outros alunos, a (A12) e outra menina que chegou mais tarde, eu não lembro o nome dela agora (A10), eu não gravei todos os nomes ainda, eles ainda leram com bastante influência da língua materna. (...) Então, eu não tinha pensado na minha primeira aula, no meu MDA, mas também é uma atividade que vai me servir para completar o diagnóstico, eu quero ver se a partir destes elementos de hoje e da primeira aula com eles respondendo, eu já consigo ter esse perfil pronto pra próxima aplicação.

Dos alunos que compareceram a esta aula, destacaram-se na leitura em voz alta os alunos A2, A3 e A5, todos eles já enquadrados no grupo dos *strongers*. A aluna A1 deste mesmo grupo apresentou um pouco de dificuldade e foi posteriormente reenquadrada no grupo dos *weakers*. Discorrerei a respeito deste reenquadramento a seguir. Quanto aos alunos do grupo dos *weakers*, A12 apresentou muita dificuldade na leitura e pronúncia das palavras, enquanto que A10 e A16 apresentaram

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LYG8YK6qUBk>

dificuldade moderada. Os alunos A6 do grupo dos *strongers*, e A15 do grupo dos *weakers* ficaram em um estágio médio, não apresentando nem muita facilidade nem muita dificuldade de pronúncia durante a leitura.

#### 4.1.2.4 Corrigindo imprecisões do diagnóstico.

Os instrumentos descritos anteriormente foram pensados e desenvolvidos para que o diagnóstico inicial fosse o mais preciso possível a fim de atender as necessidades desta pesquisa. Os resultados obtidos a partir dos dados coletados com estes instrumentos foram, via de regra, satisfatórios e permitiram que os dois grupos fossem selecionados. Porém, conforme apontei no referencial teórico citando Ur (1991), os aprendizes podem ter diferentes potencialidades e fraquezas, diferentes abordagens de aprender e, portanto, podem responder de maneira diferente a vários métodos de ensino e a diferentes situações de sala de aula. Também apontei que é preciso entender que na diferenciação um processo de diagnóstico contínuo sobre o ensino/aprendizagem se faz necessário e reflete diretamente sobre seu planejamento. De acordo com Tomlinson (2001) “o professor só poderá planejar o próximo passo de suas aulas se conseguir reconhecer em que ponto os alunos estão com relação aos objetivos estabelecidos”. (TOMLINSON, 2001., p. 03).

Talvez por conta justamente da diversidade de sujeitos que é um dos objetos dessa pesquisa, em virtude deste “responder de maneira diferente”, e também por conta do processo de diagnóstico ser contínuo na diferenciação, dois casos que exigiram uma mudança do diagnóstico inicial aconteceram. Um aluno que primeiramente foi enquadrado no grupo dos *weakers* (A15) foi reavaliado e colocado no grupo dos *strongers*. O inverso ocorreu com uma aluna (A1) do grupo dos *strongers*.

Registrei essa percepção no vídeo-relato da minha quarta aula, conforme transcrição a seguir:

*Excerto 05:: “Transcrição do vídeo-relato 04” (09/05/2017 – 00:00:15 – 00:02:36)*

P: (...) O que eu percebi na aula de hoje então. Aula 04, os grupos já estavam bem delimitados, bem demarcados. Eu conversei com eles a respeito disso também, sobre a pesquisa,

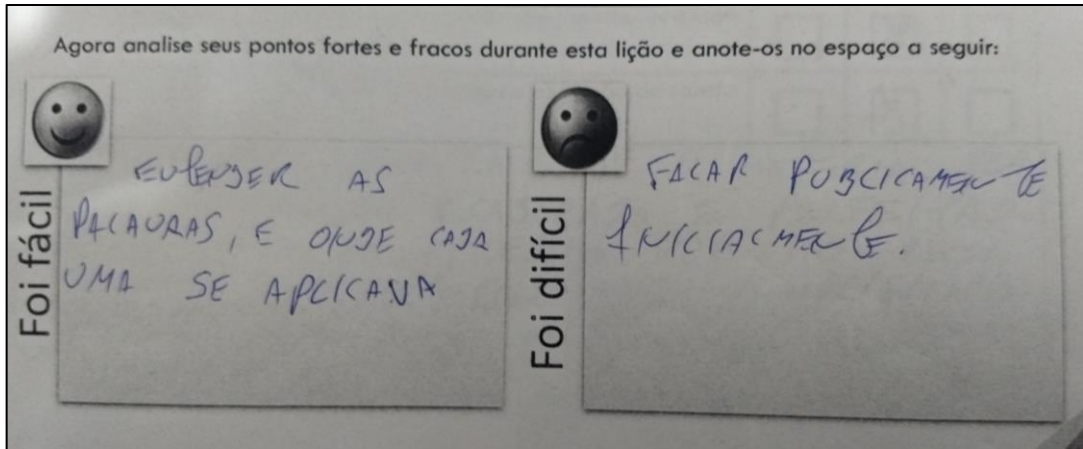


se eles estavam se sentindo à vontade dentro destes dois grupos, como eu tinha feito, eu diagnostiquei a partir da primeira aula, a partir de que eles fizeram na apresentação e a partir da aula seguinte, pelo que eles apresentaram, principalmente na aula 02 e na aula 03, o que eles conseguiram falar, e aquele elemento que eu incluí no diagnóstico que é a leitura em voz alta que eles já estão fazendo, então, eu consegui de certa forma consolidar os dois grupos, os *strongers* e *weakers*, com dois enganos que eu cometi nessa classificação que eu consegui perceber hoje, um pra mais e um pra menos. (...) O (A15), ele é um aluno que nas últimas semanas eu tinha tratado ele como um aluno dos *weakers* e hoje ele demonstrou um potencial, inclusive eu fiz essa troca de material, talvez eu não tava prevendo isso na pesquisa, mas talvez seja interessante deixar isso registrado e talvez eu incluir nos resultados essa troca de diagnóstico no andamento da pesquisa. Eu não tinha pensado nisso no início, mas foi um elemento que surgiu e eu acho bacana que isso aconteça, afinal de contas é pesquisa-ação e está em andamento, então vamos ver como é que eu vou lidar com isso, essa troca de alunos de grupo. Uma foi o (A15), que nas três primeiras aulas eu tava tratando ele por ser um menino mais tímido como do grupo dos *weakers* e hoje ele demonstrou e solicitou inclusive na conversa que eu tive com ele se ele poderia utilizar o material *stronger*, e ele deu conta desse material. E a outra que eu tinha analisado como mais avançada e que tem demonstrado algumas fraquezas, digamos assim, umas dificuldades, que é a (A1). Ela tava com o material *stronger* mas eu percebi que hoje nessa minha quarta aula ela tá demonstrando umas dificuldades às vezes maiores que de outros que estão no outro grupo. Então, hoje na aula 04 consolidados os grupos, diagnosticados com essas duas trocas aí. Então eu vou ver como é que eu vou tratar essa questão dos elementos, dos alunos tanto da (A1) que diminuiu do grupo, saiu do *stronger* para o menos, como o (A15) que aconteceu o contrário. Eu acho interessante considerar isso mais adiante na minha pesquisa.

Com relação ao aluno A15 a classificação no grupo dos *weakers* se deu principalmente por conta de sua timidez em se expressar, o que me levou a pensar que seu potencial precisaria ser desenvolvido. O próprio aluno registrou em sua primeira autoavaliação a dificuldade em se expressar:

Figura 44 - resposta do aluno A15

A15: “Foi difícil: Falar publicamente, inicialmente.”



Fonte: Rubrica de autoavaliação – Lição 01 MDA

Porém, com o transcorrer das aulas eu percebi que A15 tinha potencial para ser enquadrado no outro grupo, o que também foi registrado pelo aluno nas autoavaliações seguintes. Em suas respostas, o aluno marcou que as instruções em português, assim como a linguagem simplificada, não estavam colaborando com seu aprendizado, justificando que já possuía afinidade com a língua:

Figura 45 - resposta do aluno A15

A15: “A maneira que o material está sendo elaborado é perfeita. Eu só acredito que ao receber um material mais simplificado eu passei a aprender menos, por já ter afinidade com a língua.”

OBJETIVO		😊	😐	☹️
1. As instruções em português facilitaram o entendimento da tarefa		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções em português contribuíram para o meu aprendizado		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A linguagem simplificada a partir dos textos originais facilitaram a compreensão destes textos		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A linguagem simplificada a partir dos textos originais contribuíram para o meu aprendizado		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A escrita a partir de um modelo facilitou a execução da tarefa		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA	A MANEIRA QUE O MATERIAL ESTÁ SENDO ELABORADO É PERFEITA. EU SÓ ACREDITO QUE AO RECEBER UM MATERIAL MAIS SIMPLIFICADO EU PASSEI A APRENDER MENOS, POR JÁ TER UMA AFINIDADE COM A LÍNGUA.			

Fonte: Rubrica de avaliação do material – lição 2 MDA

Em suas respostas, o aluno marcou que as instruções em português, assim como a linguagem simplificada, não estavam colaborando com seu aprendizado, justificando que já possuía afinidade com a língua.

A partir dessa percepção, do desempenho demonstrado nas aulas seguintes ao diagnóstico inicial e com o registro das percepções individuais de A15, reformulei minha primeira decisão e reenquadrei o aluno agora no grupo dos *strongers*.

Com relação à A1, a primeira classificação a partir da apresentação individual se deu com base no critério da quantidade de informações apresentadas (nome, idade, ocupação, lugar de origem ou residência, e o que gosta):

**Excerto 06: “Transcrição da produção oral do diagnóstico inicial, tarefa 02, A1”**  
(18/04/2017 – 00:02:20 – 00:02:44)

A1: Good afternoon, my name is \_\_\_\_\_. I'm 15 years old... and I study of high school. I *láiv* [ ] São Borja. I'm Brazilian. I like English.

Porém, ao observar esta mesma aluna nas semanas posteriores, pude constatar os seguintes problemas com relação ao diagnóstico a ela atribuído: Em primeiro lugar, essa aluna demorou 3 semanas para responder o questionário, o que retardou a comparação das informações entre os dois instrumentos iniciais previstos. Em suas respostas, o seu histórico de estudos apresentou-se compatível com o do grupo dos *weakers*, pelas razões que apresentei em 1.2.2, ou seja, com experiências formais de ensino restritas ao ensino regular e com apenas uma hora por semana, assim como o seu contato com a língua em outras situações, tendo a aluna registrado apenas duas das seis opções oferecidas.

Figura 46 - respostas da aluna A1

<p>1. Você já estudou inglês antes? *</p> <p><input checked="" type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>2. Onde/como você estudou? (marque todas as opções que se enquadram no seu caso) *</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Escola regular</p> <p><input type="checkbox"/> Escola de idiomas</p> <p><input type="checkbox"/> Curso online</p> <p><input type="checkbox"/> Professor particular</p> <p><input type="checkbox"/> Outro (Se você marcar esta opção, especifique na próxima pergunta)</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca estudei</p>	<p>4. Quantas horas por semana? *</p> <p><input checked="" type="radio"/> Até uma hora</p> <p><input type="radio"/> Até duas horas</p> <p><input type="radio"/> mais de duas horas</p> <p><input type="radio"/> Nunca estudei</p> <p>5. Marque as opções com as quais você tem contato com a língua inglesa fora da sala de aula: *</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Música</p> <p><input type="checkbox"/> Filme</p> <p><input type="checkbox"/> Serie de TV</p> <p><input type="checkbox"/> Videogame</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Internet</p> <p><input type="checkbox"/> Outros</p> <p><input type="checkbox"/> Não tenho nenhum tipo de contato com o inglês fora da sala de aula</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------




Fonte: Questionário *on-line*

Segundo, no seu desempenho nas leituras em voz alta, verifiquei muitas hesitações e pausas, bem como uma forte influência da língua materna com relação a sua pronúncia, como por exemplo “dis” para *these*, “késtions” para *questions*, “títcher” para *teacher*, “abol” para *about* e “origináli” para *originally*.

E por fim, a própria aluna marcou na sua rubrica de avaliação do material da segunda lição uma certa dificuldade em entender as instruções e textos, e ainda relatou dificuldades com a escrita:

Figura - 47: resposta da aluna A1

A1: “Tenho dificuldade em formular a escrita em inglês corretamente, mas é pouca”

OBJETIVO				
1. Eu consegui entender a instruções apenas em inglês		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções apenas em inglês contribuíram para o meu aprendizado		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A linguagem com textos originais não dificultou a compreensão destes textos		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A linguagem com textos originais contribuiu para o meu aprendizado		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A escrita sem um modelo não foi problema para a execução da tarefa		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA	—Tenho dificuldade em formular a escrita em inglês corretamente, mas é pouca.			

Fonte: Rubrica de avaliação do material – lição 2 MDA

Segundo a aluna, as instruções apenas em inglês e a linguagem com textos sem edição foram elementos que dificultaram seu desempenho.

Com base nestas observações a respeito do desempenho da aluna A1 e nos seus registros no questionário e na rubrica de autoavaliação, decidi rever minha primeira classificação e enquadrei-a então, a partir da quarta aula, no grupo dos *weakers*.

#### 4.1.2.5 A formatação final dos dois grupos

Após todas as análises feitas a partir dos instrumentos de coleta aqui descritos, dos ajustes nos diagnósticos e das desistências de três alunas nos primeiros dias do

curso, um total de 13 alunos compôs os dois grupos de trabalho, ficando estes assim constituídos:

- a) Grupo *stronger*: A2, A3, A4, A5, A6 e A15
- b) Grupo *weaker*: A1, A9, A10, A12, A13, A14 e A16

No capítulo que aqui se encerra, descrevi em detalhes como o diagnóstico inicial foi construído e quais elementos da minha análise foram levados em conta para esta construção. A seguir, passo a fazer considerações sobre como transcorreu a aplicação da proposta pedagógica que é tema dessa pesquisa.

## 4.2 Aplicação da proposta

Um dos objetivos específicos desta pesquisa foi, a partir da produção do Material Didático autoral, compreender criticamente o processo pedagógico empreendido durante a implantação da proposta e identificar, após este período, possíveis ganhos na aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da produção oral. Esta seção, então, apresenta e discute os dados obtidos a partir das aulas nas quais o MDA foi implantado e dos instrumentos da coleta de dados previstos nesta pesquisa.

### 4.2.1. A Instrução diferenciada

Conforme discorrido no referencial teórico, a instrução diferenciada é descrita como uma estratégia pela qual o professor adapta a sua aula e propõe tarefas capazes de suprir as múltiplas necessidades de ensino individuais apresentadas pelos seus alunos, ou, conforme apontado por Tomlinson (2001) consiste em um esforço por parte do professor em responder às diferenças apresentadas pelos aprendizes em sala de aula. Partindo dessa premissa, quatro elementos da sala de aula podem ser trabalhados na instrução diferenciada, tendo como base as habilidades, interesses e perfil de aprendizagem de cada aprendiz. São eles: o **insumo**, o **processo**, o **produto** e o **ambiente de aprendizagem**. (TOMILISON e ALLAN, 2000; TOMILISON, 2001; DUDLEY, 2016).

Assim, para que a instrução diferenciada seja aplicada, é preciso primeiro que se reconheça a existência de aprendizes com perfis e históricos de aprendizagem diferentes na sala de aula, sala esta denominada nesta pesquisa como *mixed ability classroom*. Conforme apontado em 4.1, o diagnóstico inicial confirmou a hipótese de que o espaço onde ocorreu esta pesquisa configurava-se como uma sala de aula com *mixed abilities*. O perfil individual de cada aluno participante desta pesquisa, construído a partir daquele diagnóstico, permitiu a formação dos dois grupos que serviram de base para a aplicação do MDA. Foi a partir de diferenciações nos quatro elementos supracitados pensadas para contemplar estes dois grupos que esta análise de resultados foi construída.

#### **4.2.1.1 Diferenciações de insumo**

O insumo é entendido na instrução diferenciada como o que o aluno precisa aprender (fatos, conceitos, princípios, atitudes, habilidades) e como o aluno terá acesso a essas informações. (TOMILINSON e ALAN, 2000). Exemplos de diferenciação de insumo incluem o uso de textos para leitura com diferentes níveis de complexidade de acordo com a capacidade de cada aluno, e a apresentação de um tópico através de diferentes recursos visuais e auditivos.

##### **4.2.1.1.1 Diferenciando enunciados**

A primeira proposta de diferenciação que o MDA trouxe foi deste tipo. Nas tarefas de sala de aula de línguas adicionais, a leitura de um enunciado pode se apresentar como um obstáculo a mais na sua realização, tornando-a mais difícil. Dudley (2016) coloca que o uso da língua materna do aprendiz pode ser um aliado do professor para criar atividades com diferenciação no insumo. Pensando nisso e no grupo dos alunos *weakers*, na maneira como estes alunos teriam acesso às informações necessárias para realizar as tarefas propostas, os enunciados foram diferenciados no seu MDA, apresentando uma versão também em português, conforme exemplificado na figura 48:

Figura 48 - Exemplo de enunciado em inglês e português

## Greetings & Introductions

*Cumprimentos e Apresentações*

**Introducing yourself**  
*Apresente-se*

Get together with a classmate and discuss:  
*Junte-se a um(a) colega e discuta:*

1. What information people usually give when introducing themselves?  
*Que informações as pessoas normalmente dão quando se apresentam?*



Fonte: MDA

Com relação ao procedimento didático adotado nas aulas, sempre antes da execução das tarefas, o enunciado era lido em voz alta por qualquer um dos alunos, seguido de uma breve conversa para saber se entenderam o que precisavam fazer. Os resultados demonstram que os enunciados em português se mostraram facilitadores nestes momentos, não demandado tempo extra com possíveis esclarecimentos por conta de desconhecimento de vocabulário.

Vejamos um exemplo já nas primeiras tarefas do MDA com esta proposta de diferenciação. Na aula seguinte à do diagnóstico, a primeira tarefa dava instruções para que os alunos se reunissem em pares para discutir o assunto que seria tema. A leitura em voz alta do enunciado foi feita por A16, que demonstrou dificuldade na pronúncia das palavras. Porém, ao questionar a turma sobre o que entenderam deste enunciado, esta mesma aluna respondeu demonstrando ter entendido o que lhe era solicitado:

**Excerto 07: “Transcrição da lição 01, tarefa 01” (25/04/2017 – 00:11:43 – 00:12:04)**

- P: Quem quer ler essa? Vamos seguir a sequência na Leitura?  
 A16: ((com dificuldades)) Get...?????  
 P: Together....  
 A16: Get together with a classmate and...????  
 P: discuss... Ok então? O que temos que fazer aqui? O que significa get together?  
 A16: É pra se juntar com um colega.  
 P: Isso!

Essa passagem demonstra que A16, mesmo tendo dificuldades com o enunciado em inglês, conseguiu atribuir significado aos vocabulários desconhecidos a partir da versão proposta em português.

Ainda sobre os enunciados em português, ao final desta mesma aula, em conversa com os alunos sobre como se sentiram com relação ao material com diferenças, a aluna A13 relatou que os enunciados em português serviram para complementar o que ela não conseguiria interpretar somente a partir da língua inglesa. Esta observação de A13 foi registrada em meu vídeo relato, no qual comento minhas primeiras percepções com relação à instrução diferenciada no MDA, conforme segue:

**Excerto 08: “Transcrição do vídeo-relato 02”** (25/04/2017 – 00:07:24 – 00:09:02)

(...) O que mais eu poderia comentar sobre essa aula de hoje... Ah, com relação à diferenciação... eu comentei que estava um pouco receoso, eu não tinha certeza se seria bem-vinda, se não seria, e eu não tinha elementos mais precisos de diagnóstico e eu propus uma diferenciação de material ((insumo)), facilitadora para o grupo weaker... todos os enunciados estão em inglês, mas para o grupo que precisaria do elemento facilitador eu coloquei versões do enunciado em inglês e português também, pequenininho ali, mas que eles poderiam ler se precisassem. Eu tava receoso porque talvez o aluno se baseasse demais na versão em português e ignorasse a língua inglesa, mas no final eles acabaram me relatando o contrário. Eu perguntei ao final da aula o que eles acharam dessa experiência de ter materiais diferentes em sala de aula, como é que eles lidaram com isso né, e eles acharam muito positiva. Os alunos do grupo que eu já tinha identificado que eles tinham mais dificuldade, eles relataram que gostaram da proposta, e eu anotei o seguinte, uma aluna falou que esse material diferenciado complementou, e essa palavra me deixa bastante satisfeito porque eu tinha aquele medo de que eles ficassem totalmente na dependência do português e ela disse: “complementou. Eu li em inglês e o que eu não consegui interpretar essa tradução que tinha, essa versão em português complementou”

Também nas rubricas propostas para a avaliação do material, a diferenciação nos enunciados foi considerada positiva pelos alunos do grupo *weaker*. Em todas as lições, as rubricas continham um item de avaliação sobre os enunciados em português,



perguntando se estes facilitaram o entendimento da tarefa e se contribuíram para o aprendizado do aluno:

Figura 49 - Rubrica de análise de enunciado em inglês e português

OBJETIVO			
1. As instruções em português facilitaram o entendimento da tarefa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções em português contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A linguagem simplificada a partir dos textos originais facilitaram a compreensão destes textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A linguagem simplificada a partir dos textos originais contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A escrita a partir de um modelo facilitou a execução da tarefa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			

Fonte: MDA

Nas rubricas devolvidas pelos alunos, sem exceção, a resposta “concordo plenamente” foi a escolhida para avaliar a pertinência deste tipo de diferenciação. Alguns alunos ainda registraram nas justificativas ser este um ponto positivo no material:

Figura 50 - Rubrica de avaliação do material. Resposta de A9

A9: “Ainda não consigo traduzir algumas palavras, dessa forma o material facilitado ajuda muito.”

1. As instruções em português facilitaram o entendimento da tarefa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções em português contribuíram para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A linguagem simplificada a partir dos textos originais facilitaram a compreensão destes textos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A linguagem simplificada a partir dos textos originais contribuíram para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A escrita a partir de um modelo facilitou a execução da tarefa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA	<p>Ainda não consigo traduzir algumas palavras, dessa forma o material facilitado tem ajudado muito.</p>		

Fonte: Rubrica de avaliação do material. Lição 01 MDA

Figura 51 - Rubrica de avaliação do material. Resposta de A14




A14: “Os facilitadores são ótimos, pois me auxiliam muito na compreensão.”

2. As instruções em português contribuíram para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A linguagem simplificada a partir dos textos originais facilitaram a compreensão destes textos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A linguagem simplificada a partir dos textos originais contribuíram para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A escrita a partir de um modelo facilitou a execução da tarefa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA	Os facilitadores são ótimos, pois me auxiliam muito na compreensão, a falta de tempo que é meu maior inimigo no momento é nutrir com esses facilitadores propostos.		

Fonte: Rubrica de avaliação do material. Lição 02 MDA

Com relação ao material proposto para os alunos do grupo *stronger*, as rubricas avaliavam se o aluno conseguiu entender as instruções apenas em inglês e se isto contribuiu para o seu aprendizado:

Figura 52 - Rubrica de análise de enunciado em inglês




OBJETIVO			
1. Eu consegui entender as instruções apenas em inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções apenas em inglês contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: MDA

As avaliações feitas pelos alunos deste grupo nas rubricas também foram positivas para os enunciados escritos apenas em inglês. As respostas em sua maioria foram “concordo plenamente”. Alguns destes alunos também registraram suas percepções sobre este fato nas justificativas, como exemplifica A2:

Figura 53 - Rubrica de avaliação do material. Resposta de A2

A2: “A prática de usar material em inglês para avançado e em português para iniciantes é muito eficiente. Assim, quem já tem uma base pode aprender mais, e quem é iniciante consegue realizar todas as tarefas.”




OBJETIVO			
1. As instruções em português facilitaram o entendimento da tarefa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções em português contribuíram para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A escuta com acompanhamento do vídeo facilitou a compreensão das falas dos personagens	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A escuta com acompanhamento do vídeo contribuiu para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A leitura de biografia simplificada facilitou a procura pelas informações solicitadas no exercício	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A leitura de biografia simplificada contribuiu para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA	<p>A prática de usar material em inglês para avançado e em português para iniciantes é muito eficiente, assim, quem já tem uma base pode aprender mais e quem é iniciante consegue realizar todas as tarefas.</p>		

Fonte: Rubrica de avaliação do material. Lição 03 MD

Por fim, um aluno do grupo *stronger* mesmo respondendo que concordava parcialmente quanto a entender as instruções apenas em inglês, reconheceu em sua justificativa que ler somente em inglês ajuda na prática do idioma:

Figura 54 - Rubrica de avaliação do material. Resposta de A5

A5: “Ainda não consigo ler e escutar e ler somente em inglês, embora fazer isso ajude na prática desse idioma.”

OBJETIVO				
1. Eu consegui entender as instruções apenas em inglês	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções apenas em inglês contribuíram para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A escuta sem assistir ao vídeo não dificultou a compreensão das falas dos personagens	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A escuta sem assistir ao vídeo contribuiu para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A leitura de biografia mais extensa não dificultou a procura pelas informações solicitadas no exercício	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A leitura de biografia mais extensa contribuiu para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA	<p><i>Aluno não conseguiu ler e ouvir e ler somente em inglês, então fazer uma ajuda na leitura deste idioma.</i></p>			

Fonte: Rubrica de avaliação do material. Lição 03 MDA

#### 4.2.1.1.2. Diferenciando textos

Além da diferenciação através dos enunciados, a diferenciação de insumo aconteceu também em textos escritos os quais os alunos precisavam ler para dar conta de algumas atividades. Dudley (2016) sugere que a diferenciação de insumo em atividades de leitura pode ser preparada a partir de versões alternativas de um mesmo texto, criando-se uma versão com linguagem mais acessível para os alunos que tenham mais dificuldade, bem como uma versão mais desafiadora para aqueles que tem conhecimento *stronger* (DUDLEY, 2016. p 342).

Na lição 02 do MDA, cujo tema era origem e local de residência, a tarefa de apresentação da língua trouxe os scripts das entrevistas com a transcrição da fala de cinco personagens que ilustram o MDA (Katherine Robinson, Bryan Stevenson, Cameron Diaz, Hugh Herr e Ban Ki-moon). O objetivo era identificar quais personagens mencionavam sua cidade, estado ou país de origem e/ou residência. No material do grupo *stronger*, os scripts foram mantidos na sua totalidade, com todas as informações apresentadas pelos personagens e sem simplificações na linguagem:

Figura 55 - Scripts das falas dos personagens, sem diferenciação

My name is Katherine Robinson. I'm from Syracuse, New York, in the USA, and I served my country, I was a captain in the Army. And Right now I am a standup comedian and a singer songwriter. I do not have any kids, I'm single, that sounds a little pathetic, but I know. I live in Los Angeles currently, and I'm pursuing my dreams.

My name is Bryan Stevenson, I'm 53 years old. I live in Montgomery, Alabama, in The United States. And I'm an attorney that does human rights work in the Deep South.

My name is Cameron Diaz, I'm 41 years old, on my way to 42. I am an actor in film, I recently just wrote a book called "The Body Book" co-authored with a wonderful writing partner her name is Sandra Bark. And I grew up in Long Beach, California, and I live in Los Angeles and New York, I go back and forth but, I like the seasons and, what else do I need to tell you? I think that's it, right?

My name is Hugh Herr, 49 years old, I was born and raised in Lancaster County, Pennsylvania. I grew up in a very large farm. My family was Mennonite and many, many of my neighbors at that time were Amish, so e very rural and fundamental background. Today I have two beautiful daughters, Sage and Alex, They're, they're absolute delight, extraordinary amazons.

I'm Ban Ki-moon, 70 years old, I'm Secretary-General of the United Nations. I was born in Korea. Korea was very poor, and Korea was devastated by Korean War in 1950. When I was young, I was thinking what would be the best way for me to contribute to my society? And I thought becoming a public service I would be the way, an appropriate way for me to contribute to my country. I'm very proud and happy now serving as the Secretary-General of the United Nations working for world peace and security, and development and human rights all over the world.

Fonte: MDA

Já no material com diferenciação, estes *scripts* foram encurtados e apenas as informações relevantes para o cumprimento da tarefa foram mantidas:

Figura 56 - Scripts das falas dos personagens, com diferenciação

My name is Katherine Robinson. I'm from Syracuse, New York, in the USA. I live in Los Angeles currently.

My name is Bryan Stevenson, I'm 53 years old. I live in Montgomery, Alabama, in The United States.

My name is Cameron Diaz, I'm 41 years old. I grew up in Long Beach, California, and I live in Los Angeles and New York, I go back and forth.

My name is Hugh Herr, 49 years old. I was born and raised in Lancaster County, Pennsylvania. I grew up in a very large farm.

I'm Ban Ki-moon, 70 years old. I was born in Korea.

Fonte: MDA

Durante a realização desta tarefa, após a análise do enunciado, os alunos trabalharam individualmente e em silêncio, fazendo algumas perguntas esporádicas quanto a um ou outro vocabulário que não haviam compreendido. A correção desta tarefa foi feita em voz alta e com todo o grupo ao mesmo tempo. Observando as gravações da aula e os materiais dos alunos com as respostas, foi possível perceber que os alunos, de maneira geral e indiferente do grupo ao qual pertencem conseguiram dar conta da tarefa:

*Excerto 09: “Transcrição da correção da tarefa 03 – lição 02” (02/05/2017 – 00:16:04 – 00:16:50)*

P: Vamos lá... Speaker number 1, Katherine Robinson. City?  
 ((todos)): Yes!

P: What's the city's name?

A3: Cyracuse!

P: State?

((todos)): ((Não respondem))

Teacher: Yes! New York is a State. Vocês devem ter confundido com a cidade. É que existe a cidade de Nova Iorque e o Estado

de Nova Iorque. Então, Cyracuse é uma cidade no Estado de Nova Iorque, OK?

P: Country?

A3, A6, A9: USA...

A16: Estados Unidos...

No excerto 09, dois fatos chamam a atenção. Primeiro, independente do grupo, verificou-se que nenhum aluno conseguiu identificar o estado de origem da personagem. Conclui-se que a dificuldade aqui não diz respeito ao conhecimento adquirido (ou não) da língua inglesa, mas sim sobre conhecimento geográfico e de mundo. Independente do material conter ou não elementos facilitadores, nenhum aluno relacionou o nome “New York” ao estado. E segundo, quando da verificação da resposta sobre o país, tanto alunos do grupo *stronger* (A3 e A6) quanto do grupo *weaker* (A9) responderam a correção na língua inglesa (USA), porém, uma aluna do grupo *weaker* (A16) elaborou sua resposta em português, demonstrando que efetivamente estava compreendendo a língua e o que lhe era pedido na tarefa.

Outro exemplo de tarefa que trouxe diferenciação de insumo nos textos escritos, foi a seção *Research Project* da lição 03, cuja temática principal era falar sobre a idade. Nessa seção, os alunos liam o depoimento da personagem Jane Goodall no qual ela relatava que mesmo estando com 80 anos, ainda tinha muita coisa que gostaria de fazer na vida. Com base nesse depoimento, os alunos eram solicitados a visitar o *website* do Instituto Jane Goodall para buscar informações sobre a vida desta personagem. A tarefa era a mesma para os dois grupos conforme ilustra a figura 57:

Figura 57 - Tarefa de leitura. Pesquisa em *website*. Lição 03

6. Read Jane Goodall's biography in the following link, and choose 3 important facts in her life. Mention the fact, the year and how old she was then:

[http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016\\_Bio\\_Standard\\_JaneGoodall.pdf](http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016_Bio_Standard_JaneGoodall.pdf)

Year	Age	Fact

Fonte: MDA

A diferenciação de insumo acontecia na leitura dos textos acessados pelos links sugeridos no material. O website do *Instituto Jane goodall* apresenta três versões para sua biografia: curta, padrão e estendida. O MDA com diferenciação para os alunos do grupo *weaker* trazia o link para acessar a versão curta, com leitura mais simples e apenas uma página de extensão. O MDA dos alunos do grupo *stronger*, por sua vez, trazia o link da versão padrão, a qual continha mais textos totalizando duas páginas completas.

Em relação aos resultados, percebeu-se que dois alunos realizaram a tarefa parcialmente: A14, do grupo dos *weakers*, respondeu dois dos três itens solicitados, e A3, do grupo dos *strongers* respondeu apenas um dos itens. Quanto aos demais, todos os itens foram respondidos. As respostas dadas pelos dois grupos foram praticamente as mesmas, como ilustram as figuras 57 (respostas de A2, do grupo *stronger*) e 58 (respostas de A9, do grupo *weaker*):

Figura 58 - Resposta de A2

A2: “1960 – 26 – She began her landmark study of chimpanzé behavior. 1977 – 43 – Dr. Goodall established the Jane Goodall Institute. 1991 – 57 – Program that connects more than 150,000 people”

The image shows a photocopy of a student's response to a task. At the top, there is a URL: [http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016\\_Bio\\_Standard\\_JaneGoodall.pdf](http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016_Bio_Standard_JaneGoodall.pdf). Below the URL is a table with three columns: 'Year', 'Age', and 'Fact'. The student has handwritten the following information:

Year	Age	Fact
1960	26	She began her landmark study of chimpanze behavior
1977	43	Dr. Goodall established the Jane Goodall Institute.
1991	57	Program that connects more than 150,000 people.

Fonte: Fotocópia do MDA do aluno

Figura 59 - Resposta de A9

A9: “1960 nineteen sixty – twenty years old – study of chimpanzés. 1977 nineteen seventy seven – forty three years old – Established the Jane Goodall Institute. 1991 nineteen ninety one – fifty seven years old – founded roots and shoots”



[http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016\\_Bio\\_Short\\_JaneGoodall.pdf](http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016_Bio_Short_JaneGoodall.pdf)

Year	Age	Fact
1960	TWENTY-SIX YEARS OLD	STUDY OF CHIMPANZEES
1977	FOURTY-THREE YEARS OLD	ESTABLISHED THE JANE GOODALL INSTITUTE
1993	FIFTY-SEVEN YEARS OLD	FOUNDED POOLS & SHOPS

Fonte: Fotocópia do MDA do aluno

A figura 60 (respostas de A15, do grupo dos *strongers*) mostra uma pequena variação nas respostas, trazendo uma informação que não continha na biografia curta, sobre um prêmio recebido por Jane Goodall no ano de 2006:

Figura 60 - Resposta de A15

A15: “1960 – 26 – começou a estudar os chimpanzés. 1977 – 43 – fundou o Instituto Jane Goodall JGI. 2006 – 72 – recebeu na França o “Legion of Honor”, maior prêmio de reconhecimento”

[http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016\\_Bio\\_Standard\\_JaneGoodall.pdf](http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016_Bio_Standard_JaneGoodall.pdf)

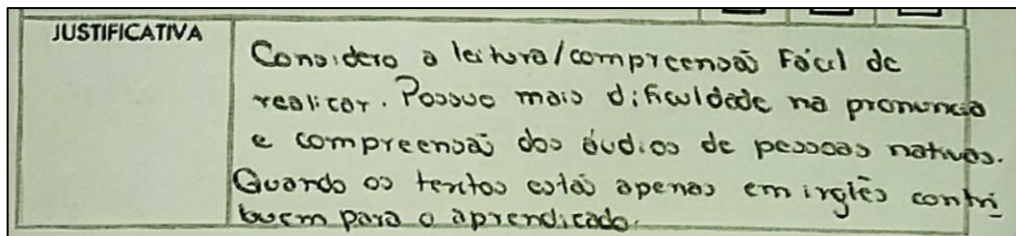
Year	Age	Fact
1960	26	COMEÇOU A ESTUDAR OS CHIMPANZES
1977	43	FUNDOU O INSTITUTO JANE GOODALL JGI
2006	72	RECEBEU NA FRANÇA O "LEGIÃO DE HONRA" MAIOR PRÊMIO DE RECONHECIMENTO.

Fonte: Fotocópia do MDA do aluno

Observa-se a partir destes exemplos de respostas, que a diferenciação de insumo proposta no MDA foi efetiva, e que os alunos, independente do grupo ao qual pertenciam, conseguiram dar conta das tarefas onde essa diferenciação se fez presente. Nas rubricas de avaliação do material, também surgiram manifestações com relação a esse aspecto da diferenciação:

Figura 61 - Rubrica de avaliação do material. Resposta de A4

A4: “Quando os textos estão apenas em inglês, contribuem para o aprendizado.”



Fonte: Rubrica de avaliação do material. Lição 01 MDA

Com isso, concluo aqui a análise dos resultados obtidos com a diferenciação de insumo. A próxima seção desse capítulo tratará das questões que envolveram a diferenciação de processo.

#### 4.2.1.2 Diferenciações de processo


Outra maneira de diferenciar a instrução pode ser introduzida no processo, entendido como as tarefas que o aluno precisa realizar a partir do insumo. Dudley (2016) esclarece que na diferenciação de processo o nível de linguagem apresentado ao aluno é o mesmo, não há diferenciação de textos nem simplificações da linguagem. Todos os alunos recebem o mesmo insumo, porém têm diferentes opções de como trabalhar a partir deste. Como exemplo de diferenciação no processo, podemos citar tarefas do tipo *tiered activities* (atividades por camadas) nas quais todos os alunos trabalham com um mesmo insumo para solucionar um mesmo problema, mas o abordam com diferentes níveis de desafio ou complexidade. As lições 02, 04 e 05 do MDA apresentaram diferenciações desta natureza.

Na lição 02, cujo tema era “origem e local de residência”, uma das tarefas propunha que o aluno “conversasse” com dois personagens que ilustram o MDA, Cameron Diaz e Ban Ki-moon. Os dois grupos receberam como insumo as falas destes personagens na conversa, porém a forma como deveriam responder foi diferenciada. Os alunos do grupo *stronger* precisavam construir suas falas preenchendo lacunas em branco no diálogo, conforme ilustra a figura 62:

Figura 62 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 02, grupo *stronger*

5. Imagine you are having a conversation with two of these people. Fill the blanks with appropriate sentences:

**Conversation 1**



- (Cameron): Hey, My name is Cameron Diaz. What's your name?
- (You): \_\_\_\_\_.
- (Cameron): Where are you from?
- (You): \_\_\_\_\_, and you?
- (Cameron): I grew up in Long Beach, California. And where do you live?
- (You): \_\_\_\_\_ . Where do you live?
- (Cameron): I live in Los Angeles and New York, I go back and forth.
- (Cameron): Nice to meet you!
- (You): \_\_\_\_\_

Fonte: MDA


Já os alunos do grupo *weaker*, receberam opções de resposta nas quais deveriam apenas selecionar quais falas seriam mais adequadas:

Figura 63 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 02, grupo *weaker*

5. Imagine you are having a conversation with two of these people. Check the most appropriate sentences:

*4. Imagine que você está conversando com duas dessas pessoas. Marque as sentenças mais apropriadas:*

**Conversation 1**



- (Cameron): Hey, My name is Cameron Diaz. What's your name?
- (You): ( ) My name is "my name" ( ) I live in São Borja.
- (Cameron): Where are you from?
- (You): ( ) I live in "São Borja", and you? ( ) I'm from "São Borja", and you?
- (Cameron): I grew up in Long Beach, California. And where do you live?
- (You): ( ) I live in "São Borja". Where do you live? ( ) I was born in "São Borja". Where do you live?
- (Cameron): I live in Los Angeles and New York, I go back and forth.
- (Cameron): Nice to meet you!
- (You): ( ) Bye! See you! ( ) Nice to meet you too!

Fonte: MDA

Esta foi a primeira proposta de diferenciação no processo do MDA. Havia um certo receio com relação à condução desta tarefa e aos resultados. Porém, na correção da mesma, verificou-se que, embora o processo fosse diferente, os alunos

conseguiram atingir os objetivos. Registre essas percepções no meu vídeo-relato conforme excerto a seguir:

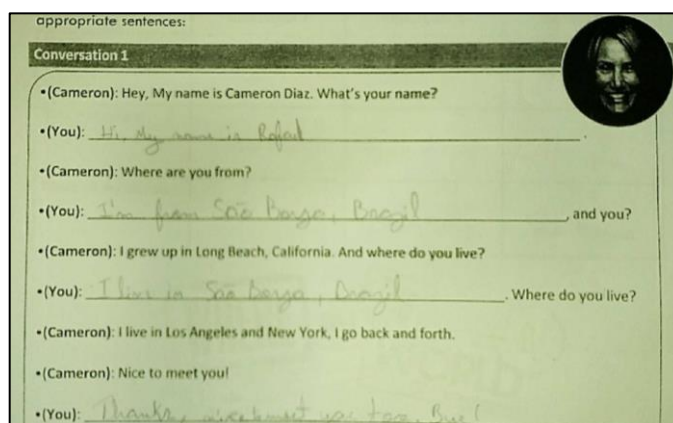
**Excerto 10: “Transcrição do vídeo-relato 03” (02/05/2017 – 00:08:09 – 00:09:58)**

P: (...) O meu receio aqui era como conduzir essa tarefa, como eu vou conduzir a turma lidando com duas tarefas diferentes, então no momento de corrigir isso com eles... eu corriji a partir do material facilitado. Eu pedi para que eles lessem e indicassem a resposta correta, qual resposta eles marcaram. Aqueles que tinham o material que não era de marcar eu pedi para complementar se alguém tinha uma resposta diferente. E as respostas foram muito boas, todos deram conta. (...) então essa foi uma maneira que eu encontrei para conduzir a aula com o material diferenciado. Esse era um grande desafio, porque eu estou lidando com material diferenciado, com situações diferenciadas, mas todos eles têm que estar cumprindo o mesmo objetivo.

A figura a seguir ilustra as respostas dadas à tarefa por um dos alunos do grupo dos *strongers* (A6), como exemplo dos resultados apresentados pelos alunos nessa tarefa:

Figura 64 - resposta do aluno A6. Tarefa 05, Lição 02

A6: “My name is \_\_\_\_\_,”  
 “I’m from São Borja, Brazil.”  
 “I live in São Borja, Brazil.”  
 “Thanks! Nice to meet you too. Bye!”



Fonte: Fotocópia do MDA do aluno

Na lição 04, a qual tratava do tema “profissões e ocupações”, também na tarefa de apresentação dos itens de linguagem foi proposta uma diferenciação no processo.

Os alunos precisavam ouvir novamente os personagens do MDA, mas agora o foco era identificar suas profissões ou ocupações. O insumo foi o mesmo já descrito anteriormente, ou seja, a tarefa era executada a partir da apresentação dos vídeos com as respectivas entrevistas dadas por estes personagens. Os alunos do grupo *stronger* precisavam identificar a profissão/ocupação do personagem a partir de uma tabela contendo 12 nomes de profissões ou ocupações. Qualquer uma dessas 12 poderia ser a resposta procurada, o que exigia mais atenção por parte do ouvinte:

Figura 65 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 04, grupo *stronger*

2. Can you remember the professions or occupations of the people in Lesson 1? Listen to them again and match the person to the activity:

1. songwriter	2. social entrepreneur	3. writer	4. environmentalist	5. singer	6. human rights activist
7. actress	8. secretary	9. stand up comedian	10. bank manager	11. NGO director	12. lawyer

The task involves matching the names of the people in the cards to the professions listed in the table above. Each person card includes a photo, a name in a colored circle, and a box with three lines for writing the chosen profession.

Fonte: MDA

Os alunos do grupo *weaker*, por sua vez, tiveram a tarefa facilitada no processo, pois para cada um dos personagens a quantidade de opções para suas possíveis profissões/ocupações limitou-se a três, e estas foram apresentadas ao lado da foto destes, possibilitando que o aluno concentrasse sua atenção apenas naquelas opções:

Figura 66 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 04, grupo *stronger*

2. Can you remember the professions or occupations of the people in Unit 1? Listen to them again and circle the correct choice(s):  
 2. Você consegue lembrar das profissões ou ocupações das pessoas da unidade 1? Ouça-as novamente e circule a(s) resposta(s) correta(s):

1. singer  
2. songwriter  
3. Stand-up comedian

1. social entrepreneur  
2. actress  
3. environmentalist

1. human rights activist  
2. writer  
3. lawyer

1. singer  
2. actress  
3. writer

1. bank manager  
2. environmentalist  
3. NGO director

1. bank manager  
2. secretary  
3. NGO director

Fonte: MDA

Antes de iniciar a execução, todas as opções de profissões/ocupações foram lidas em voz alta pelos alunos e seus significados discutidos. Quanto aos resultados obtidos com esta tarefa, percebeu-se que os alunos que receberam o material facilitado não tiveram maiores problemas e, apenas algumas poucas respostas não foram encontradas. Porém, os alunos que receberam o material *stronger* tiveram alguma dificuldade em relacionar a profissão ou ocupação correta ao personagem. Isto porque em alguns casos foi necessário deduzir a resposta, isto é, o personagem não a nomeava explicitamente. Registre essa percepção no meu vídeo relato, conforme segue:

**Excerto 11: “Transcrição do vídeo-relato 06” (30/05/2017 – 00:08:52 – 00:10:40)**

P: (...) O que eu percebi então com relação a essa diferenciação... hoje, eu percebi que para o grupo dos *strongers* ficou mais difícil. O pessoal que estava com o material facilitado respondeu sem problemas, porque eles tinham as opções para marcar, e os que não tinham as profissões identificadas, os que tinham que buscar da tabela, sentiram mais dificuldade (...) porque eles não mencionam necessariamente a atividade na fala. Por exemplo, a Jane Goodall é uma ambientalista, mas em nenhum momento ela fala o nome da profissão, ela só diz “my

job is giving people hope”, e eles teriam que inferir, a partir disso qual seria uma possível profissão. Para quem estava com o material facilitado, eu coloquei ao lado, e ela menciona a África, animais... então ficou fácil para eles buscarem environmentalist. Mas para os do stronger não tinha dica nenhuma. O que que aconteceu então: Alguns poucos responderam que ela é NGO director, como se fosse uma diretora de ONG, porque já conhecem a Jane Goodall porque na lesson 03, no Research Project, eu coloquei ela como personagem e eles já tinham alguma informação sobre ela (...) mas a grande maioria não chegou a uma conclusão.

Essa constatação, porém, não comprometeu a tarefa com relação aos seus resultados. No geral, a diferenciação de processo permitiu que todos os alunos, tanto do grupo dos *weakers* como os do grupo *stronger*, dessem conta da tarefa. Isto implicou apenas em uma reformulação da tarefa na versão final do MDA com a retirada dos personagens sobre os quais a menção à profissão/ocupação ocasionava dúvidas.

Na lição 05, a diferenciação no processo também ocorreu na tarefa de apresentação da linguagem. Essa lição trazia como tema a família e suas diferentes constituições e o insumo, mais uma vez, foi o audiovisual com as entrevistas dos personagens do MDA. No material do grupo *stronger*, a tarefa era identificar o estado civil dos personagens, bem como se tinham filhos ou não. A tarefa foi posta sob a forma de perguntas.

Figura 67 - Diferenciação de processo. Lição 05, grupo *stronger*

2. What do the people from Lesson 1 say about their families? Listen to them and link:

Fonte: MDA

Em uma segunda etapa, com foco em apenas um dos personagens, Hugh Herr, era preciso identificar que tipo de informação ele dava sobre seus familiares:

Figura 68 - Diferenciação de processo. Lição 05, grupo *stronger*

3. Hugh Herr is the person who gives more details about people in his family. Listen to him again and check what kind of information he gives:



Fonte: MDA

No material do grupo *weaker*, na primeira etapa, esta tarefa foi facilitada no processo, solicitando que os alunos apenas identificassem quem falou qual frase:

Figura 69 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 05, grupo *weaker*

2. What do the people from unit 1 say about their families? Listen to them and link:  
 2. O que as pessoas da unidade 1 dizem sobre suas famílias? Ouça-as e ligue:



Fonte: MDA

E na segunda etapa, as informações dos familiares do personagem Hugh Herr estavam postas e os alunos apenas precisavam identificar se eram mencionadas ou não:



Figura 70 - Tarefa com diferenciação de processo. Lição 05, grupo *weaker*

3. Hugh Herr is the person who gives more details about people in his family. Listen to him again and check what information he gives: 3. *Hugh Herr é quem dá mais detalhes sobre as pessoas da sua família. Ouça-o novamente e marque o tipo de informação que ele dá:*



Names: Sage and Alex  
Ages: 14 and 16  
Occupations: Students  
Skills: Amazons

Fonte: MDA

Observando a gravação da correção desta tarefa, temos o seguinte diálogo entre professor e alunos:

*Excerto 12: “Transcrição da correção da tarefa 02 – lição 05” (13/06/2017 – 00:03:45 – 00:07:15)*

P: Vamos ver então... nós vamos corrigindo nos dois materiais. Vamos falar das pessoas e daí, pelas respostas que vocês deram, a gente vai corrigindo. Então nós temos, no material só em inglês: Who is married? que pergunta é essa?

A2, A3, A16: quem é casado.

P: Quem vocês colocaram ali como casados?

A16: Hugh Herr...

A3, A10, A14: Runa Kahn...

P: Hugh Herr and Runa Kahn. Por que vocês colocaram que eles são casados?

A16: Eles tem filhos...

A3: A Runa Kahn falou... O Hugh Herr eu não ouvi...

P: A Runa Kahn falou my husband... Hugh Herr...

A16: Ele fala que tem dois filhos

A5: Duas filhas...

P: Que frases vocês atribuíram a estas pessoas aí, quem tem o material com o português?

A16: Hugh Herr: I have two beautiful daughters...

P: Ok. E a Runa Kahn falou...

A4, A12, A16: My husband, my children, my parents...

P: Depois nós temos a pergunta, no material só em inglês: Who is single? Quem é solteiro?

A16: A Katherine Robinson..

P: E.. Só ela?

A6: Bruno Hansen...

P: O Bruno. Que frases eles usam aí, nessa fala aí para vocês entenderem que são solteiros?

A14: I don't have any kids. O Bruno Fala: I don't have any kids

P: Só o Bruno fala I don't have any kids?

A12: Não, a Katherine também

A6: A Katherine também

Percebe-se aqui que, mesmo com a diferenciação de processo, a correção da tarefa fluiu como se a atividade fosse única para os dois grupos. Houve grande variedade de respondentes, tanto do grupo dos *weakers* (A10, A12, A14, A16) como do grupo dos *strongers* (A2, A3, A4, A5) o que demonstra o engajamento da turma como um todo e corrobora com um dos princípios da instrução diferenciada apontados no referencial teórico. Este princípio, Segundo Dudley (2016), prega que os aprendizes devem desempenhar tarefas que não lhe sejam apenas interessantes, mas que também promovam engajamento e que, ao mesmo tempo, ofereçam igual acesso às habilidades e conceitos essenciais que estão sendo desenvolvidos na aula.

Conclui-se assim que a diferenciação no processo surtiu efeito, pois os dois grupos obtiveram êxito na realização das tarefas a eles propostas, inclusive com alguns alunos do grupo *weaker* respondendo às perguntas feitas ao outro grupo. A seguir, apresento os resultados obtidos a partir da diferenciação de produto.

#### 4.2.1.3. Diferenciações de produto

Um terceiro elemento de aula que pode ser diferenciado na instrução diferenciada é o produto. Tomlinson e Allan (2000) definem o produto como “aquilo que o aluno precisa apresentar para demonstrar que aprendeu, entendeu e é capaz de fazer como resultado do processo” (TOMILINSON e ALLAN, 2000. p. 06) Exemplos de diferenciação do produto incluem produção escrita ou oral sobre um determinado tema, apresentação de um trabalho de maneira individual ou em grupos e projetos nos quais o aluno define o que vai produzir desde que esse produto contenha o que foi trabalhado.

No MDA, esse tipo de diferenciação foi introduzido nas lições 02 e 05, especificamente na seção “Research Project”. Esta seção foi escolhida por conter


tarefas extraclasse nas quais o aluno deveria apresentar algum tipo de produção escrita. Na lição 02, cujo tema era o local de origem e residência, após analisar o discurso do personagem Bryan Stevenson sobre sua comunidade, os alunos foram instigados e escrever um pequeno texto descrevendo seu local de residência e destacando suas características. A diferenciação de produto ocorreu na forma como este texto foi escrito. Para os alunos do grupo *stronger* a escrita foi menos controlada, apenas os tópicos que poderiam ser incluídos na escrita foram sugeridos no enunciado, conforme ilustra a figura 71:

Figura 71 - Tarefa com diferenciação de produto. Lição 02, grupo *stronger*

6. Talking about your community:

Think about what was discussed in this activity. Write a description of your community. Include:

- Its name
- Its characteristics (beautiful, quiet, poor etc)
- The kind of people who live there
- How long you live there
- Facilities that are/are not there
- What you like/don't like about it



COMMUNITY

My Community

---



---



---

Fonte: MDA

Para os alunos do grupo *weaker*, essa produção escrita foi controlada. No enunciado não foram sugeridos os tópicos que poderiam ser incluídos. Ao invés disso, os alunos receberam um texto pré-formatado com lacunas para serem preenchidas que, dedutivamente, os levava a falar sobre aqueles tópicos:

Figura 72 - Tarefa com diferenciação de produto. Lição 02, grupo *weaker*

6. Talking about your community:  
Think about what was discussed in this activity. Use the template below and write a description of your community:



My Community

I live in a community called \_\_\_\_\_ . It is \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

It's also \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_

A few years ago, my community was \_\_\_\_\_  
but now it's \_\_\_\_\_

I live there since \_\_\_\_\_ when I was \_\_\_\_\_ years old.

It doesn't have \_\_\_\_\_

but it has \_\_\_\_\_

Sometimes it is \_\_\_\_\_ and other times it's \_\_\_\_\_

In the day, it is / isn't \_\_\_\_\_ but at night, it is / isn't \_\_\_\_\_

One thing I like about my community is that it is / isn't \_\_\_\_\_

The only thing I don't like about my community is that it is / isn't \_\_\_\_\_

The kind of people who live in my community are / aren't \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

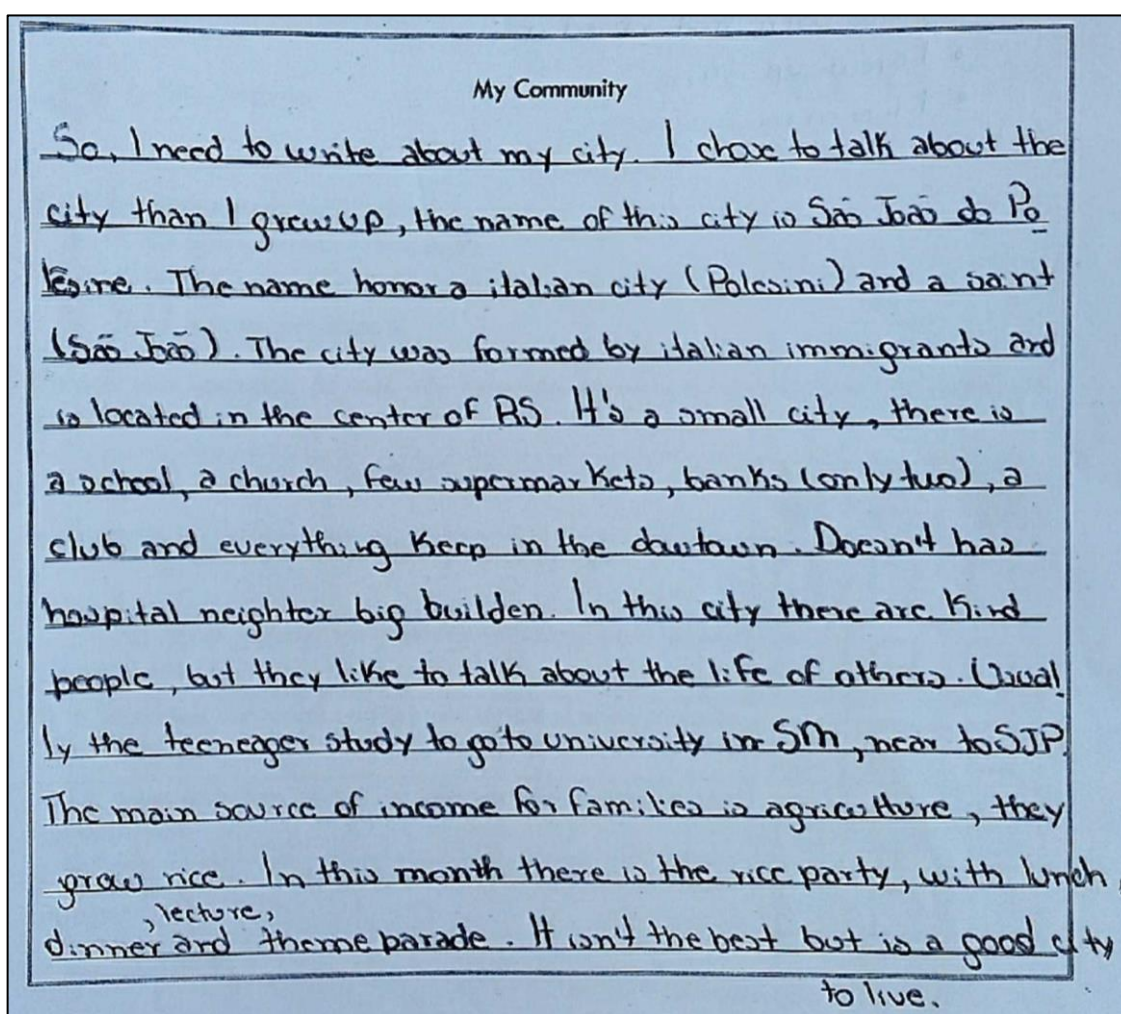
Fonte: MDA

Com relação à diferenciação de produto, essa tarefa teve destaque e apresentou bons resultados. Apenas uma aluna do grupo *weaker* (A12) não retornou a escrita. Todos os demais cumpriram o objetivo proposto. Mais do que simplesmente falar de aspectos geográficos, a ideia era expressar o senso de pertencimento à comunidade. Para tanto, foram sugeridos 03 *websites* como fontes de pesquisa contendo dicas sobre o tema. As produções dos alunos, com destaque para aquelas do grupo *stronger*, apresentaram variedade e riqueza de detalhes, bem como

vocabulário sugerido nos *websites*, o que demonstra que os alunos fizeram uso daquelas ferramentas para produzir seus textos. As figuras a seguir exemplificam algumas destas produções:

A aluna A4, por exemplo, falou sobre sua cidade natal e incluiu detalhes além dos que foram pedidos, como por exemplo o nome do santo patrono (São João) e os imigrantes que colonizaram a cidade:

Figura 73 - Produção escrita de A4. Lição 02. Grupo *stronger*



Fonte: Fotocópia do MDA do aluno

Já a aluna A3 discorreu sobre todos os tópicos sugeridos no enunciado conforme ilustra a figura 74:

Figura 74 - Produção escrita de A3. Lição 02. Grupo *stronger*

My Community

My community is a very nice place. Its name is Dahn town. It's beautiful, respectful, safe, business district but a little noisy. Has schools, supermarket, drugstore, day care center etc. The kind of people who live there are normal. I live there has 11/5 years but not in the same house. I like of my community because is close for everything important like bank and ice cream shop.

Fonte: fotocópia do MDA do aluno

A aluna A10, do grupo dos *weakers*, utilizou uma grande variedade de adjetivos (*quiet, safe, lovely, respectful, beautiful, good, desert, abandoned, noisy, insecure, wonderful, poor*) para preencher os espaços no texto pré-formatado:

Figura 75 - Produção escrita de A10. Lição 02. Grupo *weaker*

My Community

I live in a <sup>business</sup> community called Bottom <sup>coll</sup>. It is quiet, safe, lovely, respectful and beautiful.

It's also big and a good place to live.

A few years ago, my community was one place desert and abandoned but now it's one place full of houses and people.

I live there since child <sup>1st of</sup> when I was four years old.

It doesn't have \_\_\_\_\_

but it has \_\_\_\_\_

Sometimes it is noisy and other times it's very quiet.

In the day, it is / isn't safe but at night, it is / isn't a little insecure.

One thing I like about my community is that it is / isn't wonderful.

The only thing I don't like about my community is that it is / isn't poor <sup>fair</sup>.

The kind of people who live in my community are / aren't workers and students.

Fonte: Fotocópia do MDA do aluno

Por fim, uma aluna do grupo *weaker* (A16) registrou na rubrica de avaliação do material ter gostado da forma como a tarefa foi proposta. Este registro foi curioso, porque não foi feito no espaço para as justificativas. A aluna apenas escreveu “gostei!!!!” ao lado do item que tratava desta diferenciação especificamente:

Figura 76 - Resposta de A16. Rubrica de avaliação do MDA

A16: “Gostei!!!! ☺”

3. A linguagem simplificada a partir dos textos originais facilitaram a compreensão destes textos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A linguagem simplificada a partir dos textos originais contribuíram para o meu aprendizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A escrita a partir de um modelo facilitou a execução da tarefa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA	Gostei!!!! ☺		

Fonte: Rubrica de avaliação do material. Lição 02 MDA


Com relação à lição 05, a diferenciação de produto aconteceu no tipo de resposta escrita solicitada ao aluno. A lição 05 tinha como tema a família, Na seção *Research Project*, após ler e analisar diferentes definições de família, uma descrevendo o modelo tido como tradicional, composto por laços consanguíneos (pai, mãe e filhos), e outro modelo mais aberto, considerando um grupo de pessoas que compartilham os mesmos valores e objetivos, os alunos se depararam com o depoimento da personagem Katherine Robinson, 29 anos solteira e sem filhos. Partindo deste depoimento, os alunos foram chamados a visitar o site do instituto de pesquisas norte-americano *Pew Research Center*, e ler os resultados de uma pesquisa denominada “*Five Facts About the Modern American Family*” (Cinco Fatos sobre a Família Moderna Americana).

Com base nessa leitura, os alunos do grupo *stronger* deveriam ler especificamente os fatos 01 e 02 e comparar as informações contidas nestes fatos com o depoimento dado por Katherine. A partir desta comparação, deveriam apresentar como produção uma resposta opinativa sobre se a personagem se encaixava (ou não) no perfil de família apontado nos resultados da pesquisa, de acordo com estes dois fatos, bem como apresentar uma justificativa para sua resposta.

Figura 77 - Tarefa com diferenciação de produto. Lição 5, grupo *stronger*

3. Read what Katherine Robinson say about her.

"I do not have any kids, I'm single, that sounds a little pathetic, but I know."



Five facts about the modern American family are described by the Pew Research Center. Visit their website in the address below and read facts number 1 and 2. Do you think that Katherine fits in that profile? Answer Yes or No and explain why:

<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/04/30/5-facts-about-the-modern-american-family/>

<b>YES</b> ( )	<b>Why?</b>
	_____
	_____
<b>NO</b> ( )	
	_____
	_____


Fonte: MDA

Para os alunos do grupo *weaker*, a produção escrita foi uma resposta descritiva apenas. A tarefa para esses alunos consistia em ler todos os cinco fatos e relacionar pelo menos um destes ao depoimento da personagem, bem como identificar e transcrever passagens do texto que justificassem suas escolhas.

Figura 78 - Tarefa com diferenciação de produto. Lição 5, grupo *weaker*

3. Read what Katherine Robinson say about her. *Leia o que Katherine Robinson fala de si mesma*

"I do not have any kids, I'm single, that sounds a little pathetic, but I know."



Five facts about the modern American family are described by the Pew Research Center. Visit their website in the address below, read them and make a relationship of at least one of these facts to Katherine's testimonial. Copy the fact and its number in the space below: *Cinco fatos sobre a família americana moderna são descritos pelo Centro de Pesquisa Pew. Visite o seu site no endereço abaixo, leia estes fatos e faça uma relação entre pelo menos um deles com o que Katherine disse. Copie o fato e o número no espaço abaixo:*

<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/04/30/5-facts-about-the-modern-american-family/>

Katherine	
Fact No. _____	Description _____
_____	_____
_____	_____

Fonte: MDA

Os resultados obtidos com esta tarefa também demonstram que a diferenciação do produto teve êxito. Todos os alunos concluíram a tarefa, alguns com respostas mais apuradas, outros menos. No caso dos alunos *strongers*, todos em suas explicações relacionaram o depoimento de Katherine às informações que davam



conta de que os americanos estão se casando cada vez mais tarde e esperando mais tempo para terem filhos:

Figura 79 - Respostas de A2 e A4. Resposta opinativa

A2: "Because she's single and she doesn't have any kids."

A4: "Because she doesn't have kids."

YES (X)	Why?
NO ( )	Because she's single and she doesn't have any kids

YES (X)	Why?
NO ( )	because she doesn't have kids.

Fonte: Fotocópia do MDA do Aluno

Uma resposta que chamou a atenção foi a de A5. Nesse caso, o aluno, não obedeceu ao enunciado e elaborou sua resposta em português. Porém, a sua resposta refletiu uma interpretação correta da questão:

Figura 80 - Resposta de A5. Resposta opinativa

A5: "Katherine é solteira e sem filhos, por isso acho que ela é uma das pessoas que se encaixa no perfil de quem está baixando as estatísticas citadas."

YES (X)	Why?
NO ( )	Katherine é solteira e sem filhos, por isso acho que ela é uma das pessoas que se encaixa no perfil de quem está baixando as estatísticas citadas.

Fonte: Fotocópia do MDA do aluno

Quanto às respostas dos alunos do grupo *weaker*, apesar de terem 5 fatos para serem lidos, todos conseguiram relacionar o depoimento de Katherine aos fatos 01 e

02, o que era a resposta esperada, pelos mesmos motivos relacionados nas respostas dos alunos *strongers*:

Figura 81 - Resposta de A16. Resposta descritiva

A16: “1 – Americans are putting off life’s big milestones. She’s single and she doesn’t have any kids.”

A photograph of a student's handwritten response on a fact card. The card has a header with the name 'Katherine'. Below the header, there are two lines for 'Fact No.' and 'Description'. The student has written '1' for the fact number and 'Americans are putting off life's big milestones - She's single and she doesn't have any kids -' for the description.

Katherine	
Fact No. <u>1</u>	Description <u>Americans are putting off life's big milestones - She's single and she doesn't have any kids -</u>

Fonte: Fotocópia do MDA do aluno

Com a resposta de A16, encerro a minha análise dos resultados referentes à diferenciação de produto. A seguir, falarei sobre a diferenciação de ambiente de aprendizagem e sobre como esta aconteceu nas aulas que constituíram a aplicação do MDA.

#### 4.2.1.3. Diferenciações de ambiente de aprendizagem

O quarto elemento que pode ser diferenciado na sala de aula é o próprio ambiente de aprendizagem, entendido como a maneira como a sala de aula é organizada e opera em cada tarefa. Dudley e Osvath (2016) destacam a importância de tarefas endereçadas ao grupo como um todo, podendo promover ludicidade e engajamento, mas também alertam que esta não pode ser a única forma de organização de sala aula quando se considera um grupo com *mixed abilities*. Quando as tarefas propostas permitem a organização em pequenos grupos, ou em pares, existem mais oportunidades para que se personalize o aprendizado (DUDLEY & OSVATH, 2016. P438). Exemplos de diferenciação do ambiente, portanto, tipicamente incluem a realização de tarefas em grupos ou em duplas, em oposição à tradicional fila com um aluno atrás do outro. A organização da sala de aula em círculos, e tarefas do tipo “*stand up and walk around*” (levantar e caminhar pela sala) também são exemplos de diferenciação de ambiente.

A proposta sugerida com a produção e aplicação deste MDA teve como propósito principal o ensino da oralidade e foi principalmente nas tarefas com foco na produção oral que a diferenciação de ambiente de aprendizagem mais se fez presente. Conforme descrito em 3.5.1, cada lição do MDA contou com uma seção que previa a discussão inicial do tema, apresentação da linguagem e posterior prática oral. Assim, todas essas lições, de uma forma ou de outra, contaram com diferenciações do ambiente de aprendizagem.

Porém, com relação à apresentação do tema, tarefa que constituía o momento inicial da aula, o ambiente de aprendizagem configurava-se como um todo, sem diferenciações de ambiente:

Figura 82 - Exemplo de discussão inicial

Talking about age

Discuss with your class:

1. Is it important to mention your age when you introduce yourself? Why?
2. Can you name any situation when you are required to tell how old you are?



Fonte: MDA

A opção por manter o grupo como um todo neste momento pautou-se em Dudley e Osvath (2016) que ressaltam que o início e o término de uma aula são momentos nos quais a diferenciação de ambiente não é aconselhável, uma vez que, do ponto de vista da dinâmica da sala de aula, este é um momento importante em que se fortalece a ideia de inclusão e de união do grupo. É um momento, portanto, que sinaliza que todos fazem parte da mesma turma.

A sequência destas discussões, porém, foi composta por tarefas com diferenciação de ambiente nas quais a organização em duplas ou pequenos grupos, ou ainda do tipo “*stand up and walk around*” teve por objetivo principalmente o trabalho colaborativo entre alunos. Nestes momentos, dois arranjos eram possíveis: formações apenas com alunos *strongers* ou *weakers*, e formações que mesclavam alunos *strongers* com *weakers*. Quanto a agrupar os alunos dentro do mesmo nível, Tomlinson e Allan (2000) apontam que este pode ser o melhor arranjo quando se trabalha conjuntamente com a diferenciação do insumo, já descrita anteriormente. Isto

porque o material com este insumo foi pensado de acordo com as necessidades de cada grupo, permitindo que a dupla, ou grupo, seja desafiada a partir do material e trabalhe de forma colaborativa de acordo com o seu nível de conhecimento. Os alunos com o conhecimento *stronger* podem trabalhar de maneira mais autônoma permitindo assim que o professor possa dar mais assistência aos alunos *weakers*. Esse tipo de arranjo aconteceu com menos frequência e foi particularmente utilizado nas tarefas que antecederam a produção oral, quando os alunos estavam na fase da apresentação da linguagem e precisavam especificamente analisar o insumo contido no material, como foi o caso da leitura dos scripts proposta na Lição 02:


Figura 83 - Proposta de leitura com os *scripts* para os alunos *strongers*

3. Read the scripts from the introductions in lesson 2 and check the speakers who mention:

a) City: \_\_\_\_\_(1) (2) (3) (4) (5)

b) State: \_\_\_\_\_(1) (2) (3) (4) (5)

c) Country: \_\_\_\_\_(1) (2) (3) (4) (5)



My name is Katherine Robinson. I'm from Syracuse, New York, in the USA, and I served my country, I was a captain in the Army. And Right now I am a standup comedian and a singer songwriter. I do not have any kids, I'm single, that sounds a little pathetic, but I know. I live in Los Angeles currently, and I'm pursuing my dreams.

Fonte: MDA

Quanto ao arranjo mesclando alunos dos dois grupos, este foi mais frequente e pautou quase que na totalidade as tarefas de produção oral. O princípio que embasa essa forma de diferenciação, segundo Dudley e Osvath (2016) é o de que este arranjo encoraja os aprendizes de níveis diferentes a se ajudarem uns aos outros, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento de outras atitudes importantes na sala de aula como o respeito entre os colegas e a tolerância, além de oferecer um contexto de comunicação mais parecido com situações do dia-a-dia nas quais as habilidades linguísticas e interpessoais precisam ser combinadas. (DUDLEY e OSVATH, 2016. p. 460).

A primeira tarefa com diferenciação de ambiente e prevendo produção oral aconteceu na lição 01, cujo objetivo era aprender a cumprimentar em inglês. Nela, após apresentadas e discutidas algumas possibilidades de cumprimentos, os alunos

foram chamados a interagir com uma atividade do tipo “*stand up and walk around*”, na qual deveriam caminhar pela sala e cumprimentar os colegas, interagindo livremente.

Figura 84 - Execução da tarefa de produção oral, Lição 01



Fonte: registro em vídeo da aula 02

Embora o diagnóstico inicial ainda não estivesse totalmente concluído neste momento, os grupos já estavam começando a se configurar. No diagnóstico, que havia sido única produção oral até o momento, não houve variação nas possibilidades de cumprimentos e a forma utilizada, sem exceções, foi apenas “Hi” (oi). Nesta tarefa, os resultados quanto ao desenvolvimento da produção oral começaram a aparecer, como demonstram as interações no excerto a seguir:

**Excerto 13: “Transcrição da tarefa de produção oral – lição 01”** (25/04/2017 – 01:45:03 – 01:52:15)

A3: Hey, what's up!  
A1: Hi, I'm fine. And you?  
A3: good.

A12: Hi. How are you guys?  
A6 e A15: hello! How are you? Fine, thanks, and you?  
A12: Fine, thank you.

A16: Hey man, how are you?  
A6: Hey, I'm good, how about you?

Comparando o que os alunos produziram como cumprimento no diagnóstico e nessa tarefa, percebe-se que já começaram a incorporar novas possibilidades linguísticas. Também se percebe que a diferenciação de ambiente com a atividade do

tipo “*stand up and walk around*” trouxe bons resultados, permitindo que as interações entre os alunos acontecessem independente do grupo ao qual pertencem.

Na lição 02, a tarefa de produção oral também foi do tipo “*stand up and walk around*” porém com características de entrevista, isto é, os alunos precisavam conversar com pelo menos três colegas, fazendo perguntas e anotando as respostas. O objetivo da lição 02 foi falar sobre local de origem e residência, e assim como descrito no procedimento da lição 01, após serem apresentados aos itens de linguagem que são normalmente usados para falar sobre esse tema, os alunos receberam a tarefa, como ilustra a figura 84:

Figura 85 - Tarefa de produção oral, Lição 02. Fonte MDA

6. Walk around and have a similar conversation with at least three of your classmates. Don't forget to greet and take notes about the following information:

	Classmate 1	Classmate 2	Classmate 3
<b>Name:</b>			
<b>Place of origin:</b>			
<b>Place of residence:</b>			

Fonte MDA

Por se tratar de uma tarefa em que os alunos escolhem o colega com quem vão interagir, em um primeiro momento, as formações foram bastante variadas no que diz respeito à mescla ou não entre os dois grupos. Três duplas foram formadas por alunos de grupos diferentes (A4 com A16, A1 com A3 e A10 com A15), enquanto que outras três duplas foram formadas por alunos do mesmo grupo, uma de alunos do grupo *stronger* (A5 com A6), e duas com alunos do grupo *weaker* (A9 com A14 e A12 com A13). Em consonância com o que apontam Tomilinson e Allan (2000) sobre a diferenciação de ambiente com duplas de alunos do mesmo grupo, essa configuração permitiu que o professor atendesse as duplas formadas por alunos do grupo *weaker* com mais atenção, enquanto os demais davam conta da tarefa, como demonstra o excerto a seguir:

*Excerto 14: “Transcrição da tarefa de produção oral – lição 02” (02/05/2017 – 01:25:54 – 01:26:42)*

A9: Where [...] you from?  
 A14: I'm from São Borja, and you?  
 A9: I live in... não... é... como tu disse?  
 A14: Eu sou de São Borja.  
 P: ((para A14)) In English... Como tu falou antes...Lembra da pergunta...  
 A14: ((para A9)) I'm from São Borja, and you?  
 A9: I... I... I... ((para P)) como é mesmo?  
 P: ((apontando para o quadro)) I'm from...  
 A9: ((olhando para o quadro e voltando para A14)) I'm from São Borja.

Em um segundo momento, quando os alunos trocaram as duplas, uma aluna do grupo *stronger* (A4) formou dupla com uma aluna do grupo *weaker* (A13). Neste caso, a colaboração de A4 para com A13 na interação e na negociação de significados foi o destaque:

*Excerto 15: “Transcrição da tarefa de produção oral – lição 02” (02/05/2017 – 01:25:54 – 01:26:42)*

A4: Where are you... Where you **was** born?  
 A13: São Borja, and you?  
 A4: I was born in Nova Palma.  
 A13: Onde?  
 A4: Here, in Rio Grande do Sul. Near to Santa Maria.  
 A13: ((parecendo não entender)) onde?  
 A4: ((aproximando as mãos e demonstrando por gestos)) Near... Near to Santa Maria, not far.  
 A13: Ah, sim!

Esse excerto demonstra que A4 conseguiu ao mesmo tempo se expressar apenas na língua inglesa e auxiliar a colega do grupo *weaker* na construção do entendimento de sua mensagem, corroborando com o que afirmam Dudley e Osvath (2016) sobre a colaboração entre alunos de níveis diferentes neste tipo de arranjo na diferenciação de ambiente.

A lição 03 tinha por objetivo falar sobre a idade e trouxe a diferenciação de ambiente de aprendizagem em pelo menos dois momentos. No primeiro deles, assim como descrito anteriormente, a tarefa de produção oral aconteceu após a discussão inicial do tema e apresentação dos elementos linguísticos. Cabe aqui lembrar que,

dentro da perspectiva do ensino de línguas baseado em tarefas, que também sustenta esse trabalho em seu referencial teórico, Bygate (2001) afirma que uma tarefa é “uma atividade que requer do aprendiz o uso da língua, com ênfase no significado, a fim de atingir um determinado objetivo (BYGATE, 2001, apud COOK, 2008, p. 257). Assim, a tarefa de produção oral aqui foi do tipo “*find someone who*” (encontre alguém que) que se configura também como entrevista na qual os alunos perguntam e respondem sobre o tema, com a diferença de que precisam localizar alguém que se encaixe no perfil proposto. O objetivo será atingido quando o aluno encontrar essa pessoa:

Figura 86 - Tarefa de produção oral, Lição 03

6. Now, walk around the classroom and find someone who:

	Is older than you	Is Younger than you	Is the same age as you
Name:			
Age:			

Fonte MDA

No que diz respeito à diferenciação de ambiente, mais uma vez as interações entre alunos dos dois grupos demonstraram que a colaboração entre aprendizes com diferentes níveis de conhecimento pode promover a aprendizagem. No excerto a seguir a aluna A2 auxilia A1 com relação ao verbo utilizado em sua produção oral:

*Excerto 16: “Transcrição da tarefa de produção oral – lição 03” (09/05/2017 – 01:32:12 – 01:32:42)*

A2: How old are you?

A1: I **have** 15 years old

A2: Não. Não é “I have”. É “I am”

A1: Isso! I am 15 years old!

Por se tratar de uma tarefa que encerrava o ciclo já descrito (discussão do tema, apresentação da linguagem e produção) ao final dessa atividade foi solicitado aos alunos que fizessem um relato para a turma sobre os resultados de suas entrevistas, mais uma vez pautado pelo princípio já descrito sobre o não diferenciar o ambiente no



momento inicial e no momento final por uma questão de senso de grupo (DUDLEY e OSVATH, 2016. p. 402).

**Excerto 17: “Transcrição da correção da tarefa de produção oral – lição 03”**  
(09/05/2017 – 01:50:24 – 01:53:18)

P: Então conversaram com muitos colegas? Quais foram as descobertas?

A9: Que eu sou a mais velha aqui ((risos))

A3: Eu sou a mais nova!!!!

P: Tá, vamos ver quem encontrou as informações pedidas. Quem encontrou alguém que is older than you?

((A1, A2, A3, A4, A5 e A15 levantam o braço))

P: Não tá previsto aqui no enunciado, mas vamos ver se vocês conseguem falar dessa pessoa. É só dizer o nome da pessoa... is... e a idade da pessoa que vocês entrevistaram. Quem encontrou alguém older?

A9: T is forty-three

A12: A4... twenty-six?

A4: não...

P: Again

A12: A4...

P: is...

A12: is twenty-eight.

P: OK. Mais alguém com older? Alguém quer fazer uma...

A4: A16 is twenty-nine years old

P: Younger than you... Quem encontrou alguém younger than you?

A15: A1 e A3 is fifteen...

Pode-se perceber por essa passagem que o senso de grupo se manteve. Além de as interações entre os alunos durante a realização da tarefa terem favorecido a mescla entre os dois grupos, também no momento da correção não houve distinção entre eles. As manifestações foram espontâneas e partiram de representantes de ambos os grupos.

Na lição 04, cujo objetivo era falar sobre profissões e ocupações, a tarefa de produção oral foi do tipo *role-play* (atuação de papéis). O ensino baseado em tarefas pressupõe que o processo de ensino/aprendizagem ocorre quando o aluno se engaja em tarefas que tenham autenticidade interacional (ELLIS, 2005, p.05), isto é, quando requerem que o aluno use a língua de forma que se assemelhe o máximo possível com os usos que são feitos fora da de aula. Nesse sentido, Brown (2007) explicita que, se fora da sala de aula o aluno precisa desempenhar uma determinada tarefa

usando a língua, então a tarefa de sala de aula pode ser composta por uma série de exercícios elaborados de maneira a simular aquela realidade, sendo que exercícios do tipo *role-play* são excelentes ferramentas para que se atinja o objetivo (BROWN, 2007, p. 50).

Para realizar a tarefa de produção desta lição, os alunos receberam cartas contendo o nome de uma profissão e de um local de trabalho. Neste caso, a diferenciação de ambiente foi conduzida. O enunciado determinava que fossem formados grupos de três alunos e estes foram organizados de forma que pelo menos um deles pertencesse ao outro grupo, dois *strongers* e um *weaker* ou vice-versa.

Figura 87 - Tarefa de produção oral, Lição 04. Fonte MDA

5. Roleplay:  
Get together in groups of three. Pick up a card. Greet your classmates, say your name and use the information from the card.

Doctor  
City Hospital



Fonte MDA

Neste dia, por coincidência, nove alunos estavam presentes e esta formação foi possível ficando os três grupos com a seguinte formatação: grupo 1 – uma aluna dos *strongers* (A2) e duas dos *weakers* (A12 e A13), grupo 2 – Dois alunos do grupo *stronger* (A3 e A5) e uma aluna dos *weakers* (A10) e grupo 3 – Dois alunos dos *strongers* (A6 e A15) e um dos *weakers* (A1).

Figura 88 - Execução da tarefa de produção oral, Lição 04



Fonte: registro em vídeo da aula 06

Em relação aos resultados desta tarefa, observando a interação do grupo 1, temos mais uma vez a questão da colaboração entre os aprendizes:

**Excerto 18: “Transcrição da tarefa de produção oral – lição 04”** (30/05/2017 – 01:22:51 – 01:23:30)

A13: ((para A12)) what do you do?  
 A12: ((para A2)) I am?... É I am né ...I am a... a...  
 A2: ((para A12)) É student né. Não é som de vogal  
 A12: ((para A13)) I am a student. Agora tu tem que me perguntar o local  
 A13: Where [...] you work?  
 A2: ((para A13)) Study. É where do you study  
 A13: ((para A12)) Where do you study?

O que chama a atenção com relação à colaboração entre os aprendizes, é que esta não aconteceu apenas por parte da aluna do grupo *stronger*, como talvez o arranjo do grupo pudesse sugerir. O princípio da colaboração na diferenciação da instrução, discutido no referencial teórico, da conta de que todos sem exceção, alunos e professor, são agentes que colaboram efetivamente com o processo de ensino/aprendizagem. (TOMLINSON, 2000, p. 05). O que se percebe neste excerto é que, enquanto A2, que tem mais conhecimento da língua, oferece correções neste sentido, A12, que está respondendo, orienta A13, que está perguntando, sobre os procedimentos da tarefa e o que precisa ser perguntado.

Conforme descrito em 2.3, na descrição do MDA, a lição 04 contou com uma seção extra a qual também trouxe uma proposta de interação oral, ainda com o tema “profissões e ocupações”, com diferenciação de ambiente. Essa seção extra constituiu-se de um “*guessing game*” (jogo de adivinhação) no qual os alunos eram reunidos em grupos de 3 ou 4 participantes e recebiam um conjunto de cartões com nomes de profissões. Para a realização desta tarefa, um aluno do grupo retirava um cartão do conjunto sem mostrar para os demais. Os outros precisavam elaborar perguntas do tipo “*yes/no questions*” (perguntas com resposta sim ou não) para tentar adivinhar a profissão inscrita no cartão:


Figura 89 - Tarefa de produção oral, *Guessing Game*, Lição 04

## Guessing Game

What is my profession?

Instructions:

1. Get together in groups of 3 or 4.
2. One student picks up a card.
3. The other students ask the questions bellow and try to find out student one's profession

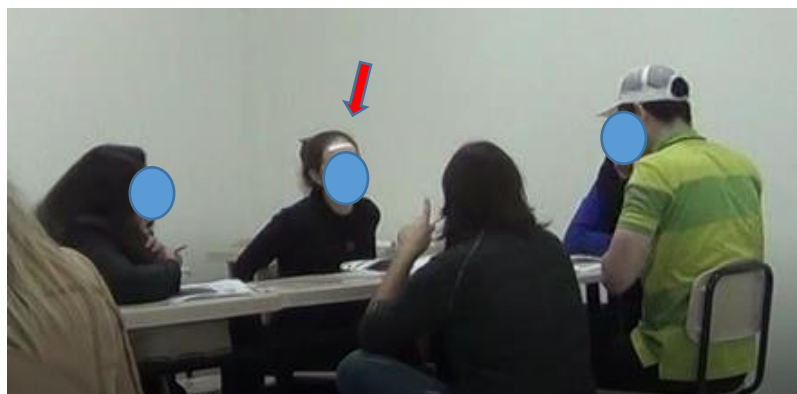


Fonte: MDA

Dois grupos com quatro integrantes foram formados nesta aula: grupo 1 – com dois alunos *strongers* (A3 e A15) e dois alunos *weakers* (A9 e A12) e grupo 2 – também com dois alunos *strongers* (A4 e A6) e dois *weakers* (A10 e A13).

Quanto aos resultados, um fato com relação ao princípio da colaboração chamou a atenção nesta tarefa. Os alunos do grupo 2 criaram uma maneira mais lúdica de cumprir a tarefa. Eles mantiveram a proposta do jogo de adivinhação, porém, ao invés de seguir o que prescrevia o enunciado, o aluno que retirava o cartão com o nome da profissão a ser adivinhada colava este na própria testa sem ver o que estava inscrito e este mesmo aluno é quem deveria fazer as perguntas para adivinhá-la. Os demais apenas respondiam “yes” ou “no”:

Figura 90 - Execução da tarefa com alteração da proposta, Lição 04



Fonte: registro em vídeo da aula 07

Tomlinson (2000) aponta que na instrução diferenciada, segundo o princípio da colaboração, os alunos também podem se envolver nos processos de tomada de decisão na sala de aula. “Os alunos podem contribuir com o planejamento e funcionamento da aula e podem aprender a fazer escolhas que contribuam com o desenvolvimento do seu aprendizado” (TOMLINSON, 2000, p. 06). Ao propor a realização da tarefa com o acréscimo do elemento lúdico, os alunos tomaram uma decisão que promoveu mais engajamento, independentemente do grupo ao qual faziam parte, favorecendo assim o seu aprendizado.

A última análise no que tange à diferenciação do ambiente de aprendizagem diz respeito à lição 05 do MDA, a qual teve como temática a família e, a exemplo das lições 03 e 04, contou com uma seção extra para desenvolvimento da oralidade. Essa seção trouxe uma tarefa do tipo “*information gap*” (lacuna de informações) e foi a partir dela que a diferenciação do ambiente se constituiu. Os alunos eram agrupados em duplas e a tarefa constava na troca de informações a partir de dicas para o preenchimento da árvore genealógica de duas famílias:


Figura 91 - Tarefa de produção oral, *Information Gap*, Lição 05

## Information gap

Who is who in the family?

Instructions:

1. Work in pairs.
2. One student works with Family A's tree. The other works with Family B's
3. Take turns reading the cues to each other and find out who is who in each family



Fonte: MDA

Para constituir as duplas, o próprio material já propunha a diferenciação, uma vez que o MDA elaborado para o grupo dos *strongers* trazia a árvore genealógica da família A e as informações da família B:

Figura 92 - *Information Gap*, material *strongers*, Lição 05

**Family A's tree**

**Family B's facts**

1. Ian is Mathew's father	2. John is Ian's brother
3. John is married	4. Janet is John's wife
5. Carmel and Liz are John's nieces	6. Robin is John's nephew
7. James is Carmel's husband	8. Paul is James and Carmel's son
9. Steve is Paul's grandfather	10. Rebecca is Mathew's aunt
11. Rachel is Mathew's wife	12. Emily is Paul's cousin
13. Jane is Emily's grandmother	14. Jean and Dick are Mathew's grandparents
15. Jean and Dick are divorced	16. Max is Jean's boyfriend

Fonte: MDA

Enquanto que o MDA elaborado para o grupo dos *weakers* trazia o oposto, ou seja, a árvore genealógica da família B e as informações da família A:

Figura - 93 - *Information Gap*, material *weakers*

**Family B's tree**

**Family A's facts**

1. Justine is William's girlfriend	2. Justine doesn't have any brothers or sisters
3. William's uncle Peter is single	4. Susan is William's mother and Lawrence is his father
5. Susan and Lawrence are divorced	6. Sean is Susan's boyfriend
7. Susan, Sally and Lindy are Peter's sisters	8. Lindy has four children, two sons and two daughters
9. Lindy's daughters, Sophie and Florence, are twins	10. Michael is Lindy's husband
11. Freddy and Anna are Sally's children.	12. Albert is Sally's husband
13. Harvey and Gus are Sophie's brothers	14. Elaine and Ken are William's grandparents

Fonte: MDA

Neste dia, em virtude dos alunos que se fizeram presente, não houve equivalência entre o grupo *stronger* e o *weaker*. Por conta disso, foi preciso constituir uma dupla com alunas do mesmo grupo, no caso, o *weaker* (A12 e A16). Na distribuição do material, A16 recebeu o que havia sido elaborado para o grupo dos *strongers*.

Essa dupla, em particular, apresentou alguma dificuldade na execução da tarefa e exigiu mais atenção do professor. Na diferenciação de insumo, já discutida, explicitarei que o MDA do grupo *weaker* trazia enunciados em português como elemento facilitador. Porém, nessa tarefa em particular, essa diferenciação não foi incluída porque a ideia era fazer com que o aluno do grupo *stronger* na dupla auxiliasse o colega na leitura dos textos. Como nesse caso as alunas da dupla não tinham esse conhecimento, em praticamente cem por cento do tempo de execução da tarefa a dupla precisou ser assistida. Embora os alunos dessa dupla tenham apresentado dificuldades, as demais conseguiram trabalhar sem muita necessidade de intervenção do professor. Isso apenas corrobora com o que já foi discutido anteriormente sobre o agrupamento de alunos com o mesmo nível de conhecimento na diferenciação de ambiente. Enquanto os alunos que já possuem um certo conhecimento podem trabalhar com mais autonomia, o professor pode dedicar sua atenção aos que necessitam mais o seu auxílio.

Ao analisar a realização da tarefa de *Information Gap*, concluo este capítulo da minha análise que abordou os tipos de diferenciação propostos no desenvolvimento do MDA: a diferenciação de insumo, de processo, de produto e de ambiente de aprendizagem. Com essa análise, atingiu-se o segundo objetivo específico desta pesquisa, o qual tratou de compreender criticamente o processo pedagógico empreendido durante a implantação da proposta, tendo por base a instrução diferenciada e suas quatro formas de diferenciação. No capítulo a seguir, discorrerei sobre os resultados obtidos tendo por base o terceiro objetivo específico.

### 4.3 A produção final e os ganhos na aprendizagem

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi identificar, após o período de implantação da proposta constante no MDA, os possíveis ganhos na aprendizagem dos alunos no que dizia respeito ao desenvolvimento da produção oral. A oralidade que se buscou desenvolver nos alunos com esta proposta foi aquela descrita por Brown (2007) baseando-se na premissa de que “oralidade” não pode ser definida a partir de repetições ou recitações memorizadas e mecânicas. Ela acontece a partir da interação definida como “uma troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, tendo por resultado um efeito recíproco em cada uma delas” (BROWN, 2007, p. 212).

Assim, decorrido o período de aplicação das 05 lições, os alunos apresentaram como produção final um vídeo no qual se apresentam oralmente para a câmera. Estes vídeos tiveram cunho avaliativo e foram comparados com a primeira produção oral feita na tarefa do diagnóstico inicial para que se pudesse ter uma verdadeira noção do progresso dos alunos. Embora nesta produção final a figura do interlocutor não esteja presente fisicamente, ela está implícita como audiência do vídeo. Existe nesta produção a troca de ideias entre dois entes descrita por Brown, uma vez que o aluno, na condição de emissor da mensagem, ao expressar sua oralidade tinha aquela audiência em mente.

O quadro a seguir apresenta os excertos comparando as duas produções orais que serviram de parâmetro para avaliar o progresso dos alunos. Primeiro os que formaram o grupo dos *strongers*:

Figura 94 - Quadro comparativo: produção oral inicial X produção oral final. Grupo *stronger*

A2	
Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
Hi, my name is _____, I'm 15 years old and I'm in the second grade in the high school. I have studied English since my ten years. And in the next year I will go to Australia to an exchange program.	Hello! My name is _____, I'm 15 years old. I was born and raised in São Borja. I'm single. I have a brother, his name is Pedro and he is one year and some months. Nowadays I study at Instituto Federal Farroupilha and in



	the next year I will do an exchange program to Australia.
A3	
Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
Hi, my name is _____, I'm 15 years old, and I in first grade of high school... I <i>láiv</i> in São Borja, I'm Brazilian and I love English, and I [ ] very happy to be here.	Hi, my name is _____, I'm 15 years old. I'm from Itaqui and now I live in São Borja. My neighborhood is downtown. I'm a student, I study at IFFar and I am taking a computer technician course. I'm single... and... that's all!
A4	
Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
Good evening, my name is _____, I <b>have</b> 28 years old, I was born in Nova Palma, is near to Santa Maria-RS... <b>actually</b> , I work and live in São Borja, <b>actually</b> I'm [...] teacher of the Physical Education, and in March I went to England... and I study English in other time.	Hi guys! My name is _____, I am 28 years old. I was born in Nova Palma and grew up in São João do Polêsine. I lived in Alegrete and now live in São Borja. I work here, I'm a teacher in Instituto Federal Farroupilha. I'm single and I don't have any kids. Here, I'm living with other people, they aren't my family. My Family live in São João do Polêsine. My brother and my sister are married and they aren't living with my parentes. My brother an my sister-in-law live in São João do Polêsine too, but in another house. My sister and my brother-in-law are living in England but they return to Brazil in this year. Bye guys!!!
A5	
Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo

Hi, my name is _____. I <b>have</b> 20 years old, I am natural and live here in São Borja, and I am [ ] student.	Hi everyone! My name is _____, and I am 20 years old. I was born and live in São Borja – Brazil with my parents and my sister. I am a student of graduation. I like animals. That's just me!
A6	
Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
Hi, my name is _____. I <b>have</b> 18 years old... I like, movies, games, <i>séries</i> and I [ ] from São Borja-Brazil.	Hi everyone! My name is _____, My age is 20 years old. I was born and raised in São Borja. I am a student and I am single. I like movies, music, series and dogs... technology... and I like so much games. I want to travel around the world, meet new peoples, new food, new places and new cultures. That's it!
A15	
Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
Hello, I am _____.. I like ... [ ] play games and... read book. I live in São Borja but in [ ] future I want to go to other country.	Hey! What's up? My name is _____ and my last name is _____, but you can call me Gronytzki, which is a last name in my family that I like. I am 19 years old, almost 20. I am a student. I do graduation in Information Systems. I'm from Brazil, I live in a city called São Borja and in the future I want to be a game developer. That's me!

Fonte: Registros das produções em vídeo

Como avaliação final sobre ganhos na aprendizagem desses alunos, no tocante às produções orais, percebe-se que no comparativo todas foram mais ricas tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Com relação à quantidade de informações, todos os alunos deste grupo incluíram de alguma maneira nas suas apresentações aspectos referentes aos cinco tópicos que foram desenvolvidos na

proposta do MDA: cumprimentos, lugar de origem e/ou residência, idade, profissão ou ocupação e família. Mesmo os que já haviam incluído tais informações na apresentação inicial, foram capazes agora de reinseri-las com mais elementos linguísticos.

Quanto à qualidade das produções, as imperfeições de estrutura que surgiram nas produções do diagnóstico inicial, como por exemplo a ausência de preposições e artigos (*in, to, the, a*) apresentada por A4, A5 e A15, ou a ausência de verbo (*I am*) apresentada por A3 e A6, o uso do vocabulário inadequado (*have* ao invés *am*, *actually* ao invés de *nowadays*) apresentado por A4, A5 e A6 e problemas de pronúncia apresentados por A3 e A6, foram sanadas no transcorrer da aplicação do MDA, de maneira que a produção final não apresentou tais imperfeições.

Também houve mais riqueza e variação de vocabulário, ou de possibilidades de expressar uma ideia, como por exemplo A2 e A6 que utilizaram a expressão “*I was born and raised in*” para falar de suas origens, A4 que usou a expressão “*I grew up*” para descrever o local onde passou a infância, ou A15, que utilizou o cumprimento “*Hey! What’s up!*”. Todas estas possibilidades foram introduzidas em aula a partir das entrevistas dadas pelos personagens e que compuseram a seção de apresentação dos itens da linguagem no MDA.

Figura 95: Quadro comparativo: produção oral inicial X produção oral final. Grupo *weaker*

A1	
Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
Good afternoon, my name is _____. I’m 15 years old... and I study of high school. I <i>láiv</i> [ ] São Borja. I’m Brazilian. I like English.	Hi! My name is _____, my age is 16 years old. I am a student and I don’t work. My school is Instituto Federal Farroupilha. I was born in São Borja and I live in Pirahy. I have two brothers and two sisters, and I love my parents! That’s me!
A9	

Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
Hi, my name is _____. I work at IFFar. I [ ] not speak English, and I like <i>cáti</i> .	Good afternoon guys! My name is _____. I am 35 years old. I am Brazilian. I was born in Passo Fundo. I live in São Borja. I am a (lawyers). I work in Instituto Federal Farroupilha as Administration Assistant. I am married. I have 1 son, and 4 cats and 1 dog. It was very good to study English with you!
A10	
Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
Hi people, my name is _____... e acabou!	Hi people! My name is _____. I am 18 years old. I am single. I live in São Borja with my parents and my brother. I am from São Borja. That's me! Bye-bye!
A12	
Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
<i>Gúdi afiternun, mái neime</i> is _____. I am [ ] São Paulo I [ ] <i>no working</i>	Hi! My name is _____. I am 24 years old. I am from São Paulo but now I live in São Borja. I am single. I am [ ] student and I don't have kids.
A13	
Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
Hi. My name _____. Só o que eu sei falar.	Hello! My name is _____. I am 48 years old. I was born in São Borja. I live in Tiro. I work at home and study in Instituto Federal Farroupilha. I am married. I have 3 kids: one boy, two girls. I love my God, my family, the life, the peoples...
A16	

Produção Inicial – Diagnóstico	Produção final – avaliação em vídeo
Hi, my name is _____, and I [ ] not speak English.	Hello! My name is _____. I work at Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja. My age is 28 years old. I am single and I don't have any kids. I live in São Borja for 3 years. I have 2 brothers, Márcio and Éder. That's me!

Fonte: Registros das produções em vídeo

Para este grupo, certamente o grande ganho na aprendizagem foi no aspecto quantitativo. Nas produções orais do diagnóstico, a quantidade de informações apresentadas foi mínima. A10 e A13, por exemplo, conseguiram apenas cumprimentar a audiência em inglês utilizando o cumprimento “*hi*”. Já nas produções orais finais, a quantidade de informações apresentada pelos alunos deste grupo atendeu aos aspectos referentes aos cinco tópicos que foram desenvolvidos na proposta do MDA (Cumprimentos, lugar de origem e/ou residência, idade, profissão ou ocupação e família). Apenas A10 não mencionou sua ocupação, mas a ausência desta informação na sua apresentação não significa que esta aluna não tenha tido ganhos na sua aprendizagem, uma vez que na comparação das duas produções A10 evoluiu de um ponto inicial no qual apenas cumprimentava sua audiência, para um ponto final com cumprimentos e fala sobre origem, ocupação e família.

O fato de que a produção oral inicial destes alunos foi limitada no aspecto quantitativo restringiu, de alguma forma, a comparação qualitativa das produções. Ainda assim, foi possível identificar ganhos quanto a qualidade destas na avaliação final. Assim como no grupo dos *strongers*, as imperfeições estruturais identificadas nas produções do diagnóstico inicial, como por exemplo a ausência de preposições (*in, from, at*) apresentada por A1, A12 e A14, ou a ausência de verbo auxiliar (*do*) na negativa do presente simples apresentada por A9, A12, A14 e A16 também foram corrigidas em sua grande maioria. Quanto questões de pronúncia, principalmente por interferência da língua materna, como foi o caso de A9 e A12, a produção oral final destes alunos apresentou melhoras. Apenas A14 apresentou algumas pequenas questões nesse sentido, como por exemplo a palavra “matemática”, que apareceu nas duas produções, assim como o uso da preposição “de” na produção final. Mas mais

uma vez, este fato não significa que a aluna não tenha apresentado ganhos durante o processo, pois a sua produção final foi muito mais rica em detalhes se comparada com o seu diagnóstico inicial.

Assim, com essa análise comparativa da produção oral inicial, levada a cabo nas tarefas do diagnóstico inicial e da produção oral final realizada com fins de avaliação, chego ao terceiro objetivo específico da pesquisa, no qual me propus a identificar os possíveis ganhos na aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da produção oral; após o período de implantação da proposta e com isso encerro o capítulo 4 que tratou da análise e discussão dos resultados. No capítulo a seguir teço minhas considerações finais sobre esta pesquisa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando algo nos inquieta surge a vontade de mudar esta realidade. Como professor de inglês, a eterna condenação que pesa sobre os ombros da escola pública de que esse contexto não é o mais apropriado para que o ensino de línguas aconteça sempre me incomodou. Talvez por esperar, como produto final do ensino de línguas, um aprendiz falante, a sociedade brasileira impõe uma demanda que a escola pública não tem conseguido atender. Dentre tantas possíveis explicações para esse suposto fracasso, a mais constante é sempre a de que as condições, tanto de organização curricular quanto da sala de aula, nesse contexto, não são favoráveis. Como professor, há mais de 15 anos e atuante em uma dessas escolas, o que encontrava no meu ambiente de trabalho, de certa forma, confirmava essa explicação.

O exercício da docência é repleto de desafios, dúvidas e incertezas. Se o ensino da habilidade oral em Língua Inglesa parece não ser eficiente na escola pública, inclusive na instituição em que atuo, o que eu como professor de inglês posso fazer para intervir e mudar este quadro? Quando uma questão que diz respeito à nossa atuação profissional nos inquieta, a resposta pode ser encontrada por meio da formação continuada. Foi a partir dessa minha inquietação e por acreditar que é possível mudar essa realidade na minha escola que busquei formação através do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA. Nesse espaço, o estudo aprofundado de questões teóricas e a troca de conhecimentos e experiências, permitiu que aquela inquietação se transformasse na questão central dessa pesquisa que teve como objetivo, **desenvolver e avaliar a implantação de uma proposta pedagógica para o ensino da língua adicional/Inglês no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja - RS, por meio da produção de um Material Didático Autoral, tendo como foco principal o ensino da produção oral e que contemple as diferenças individuais dos aprendizes, principalmente no que diz respeito àquelas habilidades.**

Nesse contexto, o desenvolvimento de um produto é uma exigência dos programas de mestrados profissionais. O Material Didático Autoral por mim desenvolvido e aqui apresentado, ao mesmo tempo em que viabilizou o cumprimento dessa demanda, também se colocou como uma resposta à questão central da

presente pesquisa. Esse trabalho mostrou que a sala de aula com *mixed abilities* e, em especial, a de línguas adicionais, apresenta-se muito mais como norma do que exceção. Assim, a aplicação do MDA, pautada pelos pressupostos teóricos que foram apresentados no referencial e pelos resultados apresentados a partir dela, coloca esse material como um possível subsídio para que outros professores de escolas públicas possam, assim como eu, também tentar transformar suas realidades e melhorar suas práticas docentes.

Aqueles que se interessarem em trabalhar com este material, poderão perceber que sua produção e aplicação foi acompanhada de suporte teórico, dando-lhe maior credibilidade. Perceberão que a **instrução diferenciada** pode se configurar como uma excelente estratégia para que o professor responda às demandas decorrentes das diferenças individuais apresentadas pelos aprendizes, pensando o processo de ensino/aprendizagem de sua sala de aula de forma que se valorize o potencial e as particularidades de cada um de seus alunos e que seu trabalho se concretize em práticas de sala de aula capazes de desenvolver o potencial desses. Perceberão, segundo os princípios dessa metodologia, que todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, alunos e professor, são sujeitos ativos que operam em colaboração. O professor é o responsável por **diagnosticar e planejar** as ações de acordo com as necessidades de cada um de seus alunos, enquanto que esses têm a responsabilidade de atuarem como seu parceiro crítico fornecendo informações sobre o que funciona (ou não) em um determinado momento do processo.

Poderão também verificar, por meio desse estudo, que os resultados obtidos com a aplicação do MDA mostraram que é possível ensinar línguas adicionais na escola pública. O contexto de aplicação dessa pesquisa trouxe alunos com os mais variados históricos de aprendizagem. Todos estes participantes apresentaram progresso, mesmo aqueles que a partir do diagnóstico inicial foram classificados no grupo dos *weakers* e cujo perfil parece estar diretamente relacionado ao discurso de fracasso do ensino de línguas na escola pública. Mesmo em um curto espaço de tempo de aplicação, as produções orais por eles apresentadas ao final foram consistentes com o que foi proposto. O progresso desses alunos corrobora com a premissa de que é possível iniciar na sala de aula – espaço que é a primeira instância do processo de ensino/aprendizagem, que é o seu alicerce - um movimento pautado



por ações concretas que atuem no sentido de desconstruir a crença de que a escola pública não ensina inglês.

Assim, espero que com essa pesquisa eu possa primeiramente contribuir com o ensino da língua inglesa no que diz respeito principalmente à produção oral e que o Material Didático Autoral aqui apresentado seja, para outros professores, assim como foi para mim, um caminho que possa proporcionar aos seus alunos um aprendizado consistente da língua inglesa. Aquela inquietação que me fez buscar por respostas e por maneiras de resolver o problema que a mim se apresentava, trouxe-me até o Programa de Mestrado em Ensino de Línguas. Possivelmente, muitos colegas professores se deparam diariamente com as mesmas perguntas. Por essa razão, espero também que essa pesquisa seja para eles inspiração para buscarem o caminho da formação continuada por meio de programas de mestrado. Novas propostas precisam ser testadas, mas não podem se valer apenas da intuição pura e simples do professor. Este conhecimento deve ser valorizado sim, mas também deve ser objeto de pesquisa; deve buscar fundamentos teóricos sólidos que o validem. A exemplo do que foi desenvolvido nesse trabalho, a pesquisa-ação pode se apresentar como um caminho para esses professores.

Em última instância, também tenho a singela pretensão de poder contribuir com minha pesquisa para os estudos sobre a produção de Materiais Didáticos Autorais com foco nas diferenças dos aprendizes. Durante os quase dois anos de estudo para que esta pesquisa fosse concluída, consegui encontrar algumas respostas para as questões que me inquietavam, porém percebi também que um trabalho que se proponha a produzir material didático com vistas a desenvolver a produção oral em língua inglesa é bem maior. Esse período de estudos e de formação continuada despertou em mim a vontade de buscar cada vez mais conhecimento. O meu trabalho como professor-pesquisador não termina após a conclusão desta etapa. Ele se renova e me motiva a continuar aprimorando minhas práticas profissionais na busca por respostas e soluções para as questões da minha sala de aula.

## 7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1998. 75 p.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 2001. p. 15-19.

AMORIM, Rovênia. **Ensino de Línguas: Yes, é possível aprender inglês nas escolas públicas do Brasil**. Site BRASIL, Ministério da Educação. 12 junho 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/21392-yes-e-possivel-aprender-ingles-nas-escolas-publicas-do-brasil> . Acesso em 20 junho 2016.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, Roberval. **A Matrix da LE no Brasil: A legislação e a política do fingimento**. In: inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares / Diógenes Candido de Lima (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 79 – 92.

ARRUDA, Climene Fernandes Brito. **É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: Experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma**. 2014. 264 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2014.

BARATA, Rita B. **Avanços e Desafios do Mestrado Profissionalizante**. In LEAL, MC., and FREITAS, CM., orgs. Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 284 p. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em 05 Abril 2016.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: Crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa**. In: inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares / Diógenes Candido de Lima (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147 – 158.

\_\_\_\_\_. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

BORTOLETTO, Galaor. **Entenda o que é Língua Franca**. 2010. Disponível em <http://www.galaor.com.br/lingua-franca>. Acesso em 25 maio 2016.

BRASIL, LDB. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

\_\_\_\_\_., Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREMNER, Susan. **Teaching mixed ability classes**. 2010. Disponível em <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/SBremner.pdf> . Acesso em 17 setembro 2016.

BRITISH COUNCIL. Instituto de Pesquisas Plano CDE. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1ª Edição. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. 48 p.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 3<sup>rd</sup> Edition. Nova Iorque. Pearson Education, 2007.

CONSOLO, Douglas A. **Teacher's Action and Student Oral Participation in Classroom Interaction**. In: HALL, J. e VERPLAETSE, N. *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah: Laurence Erlbaum, 2000.

COOK, Vivian. **Second Language Learning and Language Teaching**. 4<sup>th</sup> Edition. Londres: Hodder Education, 2008.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto & SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: ERHARDT, Tatiana Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DUDLEY, Edmond; OSVÁTH, Erica. **Mixed Ability Teaching**. Oxford. Oxford University Press, 2016

ELLIS, R. **Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review**. Auckland: Auckland UniServices Limited, 2005.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes C. (org) **inglês em escolas públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 47 – 56.

GURGENIDZE, Maia. **Methodology: Teaching Mixed Ability Classes**. *Education Science and Psychology*, n. 1, v. 20 2012.

HARMER, Jeremy. **How to Teach English**. Edinburg, Pearson Education, 2007

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. (org) **inglês em escolas públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15 – 31.

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

\_\_\_\_\_. **Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática**. 2ª Edição. Pelotas: EDUCAT, 2007.

LEODORO, Marcos P. BALKINS, Márcia A. A. S. **Problematizar e Participar: Elaboração de Produto Educacional no Mestrado Profissional em Ensino**. II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 2010. Anais. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. 2010.

LIGHTBOWN, Patsy M. SPADA, Nina. **How Languages are Learned 3<sup>rd</sup> Edition**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, Diógenes Cândido de. Quando o ideal supera as diversidades: Um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, Diógenes C. (org) **inglês em escolas públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 159 – 170.

LIMA, Gislaine P. **Breve trajetória da língua Inglesa e do livro didático de inglês no Brasil**. Trabalho apresentado no Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, Londrina, PR, Brasil. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em 10 maio 2016.

MA, Georgina. **Teaching Mixed Ability Classes**. Joanesburgo, 2016. Disponível em <http://www.witslanguageschool.com/NewsRoom/ArticleView/tabid/180/ArticleId/58/TeachingTipsMixedAbilityClasses.aspx>. Acesso em 17 setembro 2016.

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, Diógenes C. (org) **inglês em escolas públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171 – 184.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

OLIVEIRA, Adelaide P. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tronar-se um professor. In: LIMA, Diógenes C. (org) **inglês em escolas públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 67 – 78.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes. **A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999.194 f. Dissertação (Mestrado em teoria literária)-Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

OZORIO, Verônica de Araújo. **Excesso de Alunos em Sala de Aula Não Combina com Qualidade Educacional**. Site Educação Pública. 2003. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0071.html> Acesso em 25 maio 2016.

PAIVA, Vera Lúcia de Menezes Oliveira e. Ilusão, Aquisição ou Participação. In: LIMA, Diógenes C. (org) **inglês em escolas públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33 – 46.

\_\_\_\_\_.A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e**

**Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003. p.53 - 84. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em 23 maio 2016.

PERINA, A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2003.

POPSILOVA, Regina. **Teaching heterogeneous classes in Practice.** 2008. 77 f. Dissertação (mestrado) Masaryk University, Brno. 2008

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes C. (org) **inglês em escolas públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55 – 66.

SALLI-ÇOPUR, Deniz. **Coping with the problems with mixed ability classes.** The Internet TESL Journal, v. XI, n. 8. 2005. Disponível em <http://iteslj.org/Techniques/SalliCopurMixedAbility.html>. Acesso em 17 setembro 2016.

SCHLATER, Margarete. GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês.** Erechim, RS: Edelbra, 2012. 174 p.

SEIDLHOFER, Barbara. **Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca.** International Journal of Applied Linguistics, v. 11, n. 2, p. 133 – 158. 2001.

SIMÁNOVÁ, Adéla. **Dealing with Mixed Ability Classes.** 2010. 107 f. Dissertação (mestrado) Masaryk University, Brno. 2010

SUTHERLAND, Margaret J. SMITH, Chris M. **Setting or Mixed ability? Teachers' views of the organization of pupils for learning.** Journal of Research in Special Educational Needs, v. 3, n. 3, p. 141 – 146. 2003.

SVARD, Ann-Christin. **The challenge of mixed-ability classes.** Site Digitala Vetenskapliga Arkivet. 2006. Disponível em <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:4422/fulltext01.pdf> . Acesso em 17 setembro 2016

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação. 18. ed.** São Paulo: Cortez, 2011.

TOMILINSON, Carol A. **How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.** Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, V.A, 1995.

\_\_\_\_\_. **The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners.** Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, V.A, 1999.

\_\_\_\_\_. TOMILINSON, Carol A. **Differentiation of Instruction in the Elementary Grades**. Site Ericdigests.org. 2001. Disponível em <http://www.ericdigests.org/20012/elementary.html>. Acesso em 06 outubro 2016.

TOMILINSON, Carol A. ALLAN, Susan D. **Leadership for Differentiating Schools and Classrooms**. Site Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). 2000. Disponível em <http://www.ascd.org/publications/books/100216/chapters/UnderstandingDifferentiatedInstruction@BuildingaFoundationforLeadership.aspx>. Acesso em 06 outubro 2016.

UR, Penny. **A Course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WILLIS, Jane. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

## 6. APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa – Alunos maiores de Idade

## TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezado Aluno,

Eu, Jairo de Oliveira, professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, estou enviando este Termo de Consentimento para solicitar sua autorização no que se refere à sua participação na pesquisa que realizo chamada “**Ensino de Línguas no Instituto Federal Farroupilha: desafios e perspectivas na implantação de um Centro de Idiomas**”.

Esta pesquisa se realizará nos meses de maio a junho de 2016, no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, 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 de uma sequência didática de um projeto piloto com base em uma pesquisa-ação que visa desenvolver e avaliar a implantação de uma proposta curricular diferenciada para o ensino da língua adicional/Inglês no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, tendo como eixo norteador o ensino da habilidade oral. 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, questionário, e por registros orais gravados 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 sua participação implica na utilização das informações fornecidas nesses registros unicamente com esta finalidade.

Neste estudo, não são previstos riscos físicos ou psicológicos. A sua participação na pesquisa é voluntária; portanto, não lhe 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 professor-pesquisador. 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.

**São Borja, RS, 16 de maio de 2016.**

---

Jairo de Oliveira  
Professor-Pesquisador Responsável:



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que fui informado dos objetivos do estudo e autorizo minha participação na pesquisa.

Local e Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

---

Assinatura do Participante:

APÊNDICE B – Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa – Alunos menores de Idade

## TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezados Pais ou Responsáveis,

Eu, Jairo de Oliveira, professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, 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 “**Ensino de Línguas no Instituto Federal Farroupilha: desafios e perspectivas na implantação de um Centro de Idiomas**”.

Esta pesquisa se realizará nos meses de maio a junho de 2016, no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, 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 de uma sequência didática de um projeto piloto com base em uma pesquisa-ação que visa desenvolver e avaliar a implantação de uma proposta curricular diferenciada para o ensino da língua adicional/Inglês no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, tendo como eixo norteador o ensino da habilidade oral. 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, questionário, e por registros orais gravados 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 professor-pesquisador. 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.

**São Borja, RS, 16 de maio de 2016.**

---

Jairo de Oliveira  
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 2016

---

Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável pelo Participante:

## APÊNDICE C – Chave de transcrição

## CHAVE DE TRANSCRIÇÃO

1. Os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por siglas de referência e são indicados como segue:

1.1. O professor pesquisador é identificado pela letra P maiúscula, como no exemplo a seguir:

P: (...) Eu tava um pouquinho receoso porque o diagnóstico ainda não tá completo.

1.2. Os alunos são identificados pela letra A maiúscula seguida de um número (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A9, A10, A12, A13, A14, A15 e A16), como no exemplo a seguir:

A2: Hi, my name is \_\_\_\_\_, I'm 15 years old and I'm in the second grade in the high school. I have studied English since my ten years. And in the next year I will go to Australia to an exchange program.

2. A indicação de que a fala foi tomada a partir de um determinado ponto, e não do seu início, é indicada por reticências entre parêntese como no exemplo a seguir:

P: (...) Eu tava um pouquinho receoso porque o diagnóstico ainda não tá completo.

3. As pausas na fala são indicadas por reticências, como no exemplo a seguir:

A11: Hi, my name is \_\_\_\_\_ ... e ... I not speak English.

4. As pronúncias com interferência da língua materna são indicadas por grafia em itálico, como no exemplo a seguir:

A8: Hi, my name is \_\_\_\_\_, I work ... IFFar, I like... *míusic... andi dógui...* e só

5. A ausência de palavras (preposições, verbos, etc) que tornariam a estrutura da frase mais completa é indicada por colchetes, como no exemplo a seguir:

A1: Good afternoon, my name is \_\_\_\_\_. I'm 15 years old... and I study of high school. I *láv* [ ] São Borja. I'm Brazilian. I like English.

6. Palavras usadas de maneira inapropriada são indicadas por grafia em negrito, como no exemplo a seguir:

A5: Hi, my name is \_\_\_\_\_. I **have** 20 years old, I am natural and live here in São Borja, and I am [ ] student.

7. Comentários descritivos são indicados entre parênteses duplos, como no exemplo a seguir:

P: Quem quer ler essa? Vamos seguir a sequência na Leitura?

A16: ((com dificuldades)) Get...?????

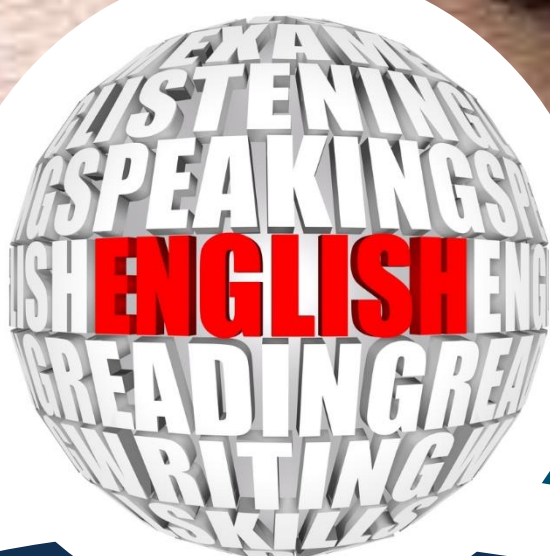
P: Together....

8. As transcrições de respostas escritas, extraídas das fotocópias dos materiais dos alunos, são apresentadas entre aspas, como no exemplo a seguir:

A15: “Foi difícil: Falar publicamente, inicialmente.”

APÊNDICE D – Material Didático Autoral (MDA) Versão Srongers





# MDA

## Versão Strongers

Autor: Jairo de Oliveira

Supervisão: Valesca Brasil Irala

Caro aluno

Nos dias de hoje, aprender uma nova língua tem se tornado cada vez mais importante, seja para viagens, trabalho ou estudos.

Esse material foi desenvolvido para que você comece a desenvolver sua capacidade de se comunicar em língua inglesa, integrando as quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar) mas principalmente com foco na produção oral.

Aborda a temática da apresentação individual em seus mais diversos aspectos. Assim, você aprenderá a cumprimentar pessoas e falar de assuntos como a sua família, o seu lugar de origem, o lugar onde você estuda ou trabalha e outros tópicos que podem fazer parte de uma conversa quando você conhece outras pessoas e faz novas amizades.

As atividades presentes neste material foram planejadas para serem desenvolvidas de maneira dinâmica e divertida em sala de aula, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento do aprendizado.

Portanto, aproveite ao máximo esse material, aprenda e divirta-se!

**O autor**



# PONTO DE PARTIDA



ENGLISH I

STARTER

Provavelmente, esta não é a primeira aula de inglês que você assiste na vida. E mesmo se for, por uma circunstância ou outra, você já deve ter tido algum contato com esta língua, seja através de músicas, jogos eletrônicos, programas de TV ou até aplicativos no celular.

Hoje, aqui no curso, você está tendo o primeiro contato não apenas com a língua inglesa, mas com novos colegas que talvez você ainda não conheça. Nas nossas aulas você será instigado a usar o inglês para se expressar nas mais diversas situações.

# Ponto de Partida

## Who am I?

Sua primeira tarefa será apresentar-se para seus colegas e professor. Para tanto, pense em tudo o que você já vivenciou sobre a língua inglesa, e sobre como você pode expressar essa ideia em inglês.

Então vamos lá:

1. Anote no espaço a seguir algumas ideias/frases que você conhece em inglês e que podem ser úteis para se apresentar para um novo grupo de amigos/colegas.

---



---



---




---

2. Agora apresente-se para seus colegas usando este conhecimento.

**Importante:** O principal objetivo desta tarefa é se apresentar e conhecer seus novos colegas. Não se trata de um teste. Use o máximo que puder de inglês, mas se você não souber como expressar todas as ideias que deseja, não tem problema. Você pode complementar sua apresentação usando português. Esta atividade será registrada em vídeo e servirá como um diagnóstico para que o seu professor identifique o que você já tem condições de realizar.

3. Homework:

Como complemento desta atividade, você deverá responder um questionário online que avaliará o seu histórico como aprendiz de língua inglesa.

Acesse o link abaixo:	Ou acesse pelo QR code no seu celular:
<a href="https://goo.gl/hnlOLk">https://goo.gl/hnlOLk</a>	

Responda todas as perguntas e seja sincero nas suas respostas.



# Greetings & Introductions

## Introducing yourself

Get together with a classmate and discuss:

1. What information people usually give when introducing themselves?



2. Listen to 10 people introducing themselves and check the ones who mention:

- a) Name: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
- b) Age: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
- c) Occupation: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
- d) Family: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
- e) Origin: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

1. Catherine Robinson

2. Sophie Maxell

3. Bryan Stevenson

4. Cameron Diaz

5. Hugh Herr

6. Bruno Hansen

7. Jane Goodall



8. Runa Kahn

9. Bahn Ki-moon

10. Muhammad Yunu

3. Read the definition of “greeting” from the Cambridge Dictionary and discuss:

## greeting

*noun* • UK  /'griː.tɪŋ/ US  /'griː.tɪŋ/

★ **B1** [C or U] **something friendly or polite that you say or do when you meet or welcome someone:**

source: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/greeting>

Except from Sophie Maxwell, nobody else greets the audience. Do you think greetings are necessary in introductions? Yes/No? Why?

Do you greet everybody the same way? Yes/No? Why?

- *How do you greet your family members?*
- *How do you greet your friends at school?*
- *How do you greet your teacher?*
- *How do you greet older people?*

4. Do you know any greetings in English? In pairs, list as many as you can remember:


5. Classify these greetings according to the following categories:

Formal	Both	Informal

6. Walk around the classroom and introduce yourself to your classmates. Greet them and say your name:

# Research Project

## World Hello Day

Did you know there is a special day called “World Hello Day”?

Search the web and try to answer the following questions:



1. What is this day about?

---



---

2. When did it begun? Why?

---



---

3. In what day is it celebrated?

---



---

4. Who can participate?

---



---

5. What do you have to do to participate?

---



---

Suggested websites:

<http://www.worldhelloday.org/>

[https://en.wikipedia.org/wiki/World\\_Hello\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/World_Hello_Day)

6. As a final activity, you are asked to participate in the coming “World Hello Day”. Record yourself in a video saying hello in English, and send it to your teacher. All of your greetings will be compiled in only one video representing our group and will be send to the organizers of the celebration.



# My progress

## Evaluating what I learn

Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:



O objetivo foi plenamente atingido



O objetivo foi parcialmente atingido






O objetivo não foi atingido



Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a cumprimentar alguém em inglês
- 2. Fazer uma apresentação rápida em inglês, dizendo quem você é e cumprimentando sua audiência

Marque suas respostas. Se você acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO				
1. Eu aprendi e agora sei cumprimentar outras pessoas em inglês		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo me apresentar em inglês dizendo quem eu sou e cumprimentando minha audiência		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA				

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil



Foi difícil

# WHERE IN THE WORLD



## ENGLISH I

## LESSON 2

“Where are you from? Some of you might answer “Rio Grande do Sul,” some might answer “Brazil,” while others might have strong ties to their cultural heritage and provide an answer that relates to places where their parents and grandparents immigrated from.”

In this Unit you will:

- Learn how to talk about the place where you are from
- Ask and answer about places of origin and residence.

# Where in the world

## Talking about origin

Discuss with your teacher and class:

1. When introducing themselves, people may talk about where they are originally from. What information can we mention to talk about origin?
2. When someone asks you where you are from, what do you say? Do you usually mention your country/state/city? If not, what information do you give?



3. Read the scripts from the introductions in lesson 2 and check the speakers who mention:

- a) City: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5)
- b) State: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5)
- c) Country: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5)



My name is Katherine Robinson. I'm from Syracuse, New York, in the USA, and I served my country, I was a captain in the Army. And Right now I am a standup comedian and a singer songwriter. I do not have any kids, I'm single, that sounds a little pathetic, but I know. I live in Los Angeles currently, and I'm pursuing my dreams.

My name is Bryan Stevenson, I'm 53 years old. I live in Montgomery, Alabama, in The United States. And I'm an attorney that does human rights work in the Deep South.



My name is Cameron Diaz, I'm 41 years old, on my way to 42. I am an actor in film, I recently just wrote a book called "The Body Book" co-authored with a wonderful writing partner her name is Sandra Bark. And I grew up in Long Beach, California, and I live in Los Angeles and New York, I go back and forth but, I like the seasons and, what else do I need to tell you? I think that's it, right?

My name is Hugh Herr, 49 years old, I was born and raised in Lancaster County, Pennsylvania. I grew up in a very large farm. My family was Mennonite and many, many of my neighbors at that time were Amish, so e very rural and fundamental background. Today I have two beautiful daughters, Sage and Alex, They're, they're absolute delight, extraordinary amazons.



I'm Ban Ki-moon, 70 years old, I'm Secretary-General of the United Nations. I was born in Korea. Korea was very poor, and Korea was devastated by Korean War in 1950. When I was young, I was thinking what would be the best way for me to contribute to my society? And I thought becoming a public service I would be the way, an appropriate way for me to contribute to my country. I'm very proud and happy now serving as the Secretary-General of the United Nations working for world peace and security, and development and human rights all over the world.

4. Read the scripts again and identify the sentences the speakers use to talk about places of origin and/or residence. Copy them in the spaces below:



Origin: \_\_\_\_\_  
Residence: \_\_\_\_\_



Residence: \_\_\_\_\_



Origin: \_\_\_\_\_  
Residence: \_\_\_\_\_



Residence: \_\_\_\_\_



Origin: \_\_\_\_\_

5. Imagine you are having a conversation with two of these people. Fill the blanks with appropriate sentences:

#### Conversation 1



•(Cameron): Hey, My name is Cameron Diaz. What's your name?

•(You): \_\_\_\_\_.

•(Cameron): Where are you from?

•(You): \_\_\_\_\_, and you?

•(Cameron): I grew up in Long Beach, California. And where do you live?

•(You): \_\_\_\_\_. Where do you live?

•(Cameron): I live in Los Angeles and New York, I go back and forth.

•(Cameron): Nice to meet you!

•(You): \_\_\_\_\_

## Conversation 2



- (you): \_\_\_\_\_ ?
- (Ki-moon): Hello, I'm Ban Ki-moon.
- (you): \_\_\_\_\_ ?
- (Ki-Moon): I was born in Korea.
- (you): \_\_\_\_\_, Mr. Ki-moon?
- (Ki-moon): I live in New York, in The United States.
- (Ki-moon): \_\_\_\_\_ !
- (You): pleased to meet you too!

6. Walk around and have a similar conversation with at least three of your classmates. Don't forget to greet and take notes about the following information:

	Classmate 1	Classmate 2	Classmate 3
<b>Name:</b>			
<b>Place of origin:</b>			
<b>Place of residence:</b>			



# Research Project

## My community

1. Think about the place you come from/live in:

What is more evident when people refer to it?

- (        ) its ethnic group  
 (        ) its economic activity  
 (        ) its culture (music, food, religion)  
 (        ) its settlement (urban, rural)  
 (        ) Other \_\_\_\_\_



2. Check the characteristics below you would choose to describe your community and add as many more as you can remember:

Quiet	Poor	Lovely	Business district	Safe
wealthy	Residential	Respectful	Violent	Noisy

3. Check the facilities that you can find in your community and add as many more as you can remember:

School	Hospital	Park	Supermarket	Drugstore
Bank	Daycare center	Police Station		

4. Read what Bryan Stevenson says about his community. Are there more similarities or differences from yours?



"I was told that I could never go to the Public School System, because I was black. I was told that I could never go to college because I was black. I was told I would never be a professional or a Lawyer because I was poor. I was told that I didn't come from a family that was good enough or strong enough to have the kind of opportunities that I've been able to enjoy, and that reality was what shaped me, in a lot of ways, and I always knew that my people were as good as anybody's people, my community was as good as anyone's community, there was as much dignity and love and compassion and commitment in my poor rural black settlement that there was in the most esteemed and respected communities that someone could identify."

5. What aspect(s) from exercise 1 are more evident in Bryan's discourse? Chose sentences that justify your answer and copy them in the space below:

---



---



---



# My progress

## Evaluating what I learn

Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:



O objetivo foi plenamente atingido



O objetivo foi parcialmente atingido



O objetivo não foi atingido



Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a falar sobre o lugar de onde você é
- 2. Perguntar e responder sobre seu local de origem e de residência

Marque suas respostas. Se voce acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO				
1. Eu aprendi e agora sei falar sobre o meu local de origem em inglês		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo perguntar e reponder sobre meu local de origem e residência em inglês		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA				

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil






Foi difícil



# My progress

## Evaluating the material

Este espaço é dedicado a avaliação do material preparado pelo seu professor. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  Concordo plenamente
-  Concordo parcialmente
-  Não concordo



As diferenciações nesta lição foram:

- 1. Instruções em português e inglês
- 2. Textos com linguagem simplificada a partir dos originais
- 3. Escrita com/sem modelo

Marque suas respostas. Se você não concorda, ou concorda parcialmente, apresente sua justificativa:

OBJETIVO			
1. Eu consegui entender a instruções apenas em inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções apenas em inglês contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A linguagem com textos originais não dificultou a compreensão destes textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A linguagem com textos originais contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A escrita sem um modelo não foi problema para a execução da tarefa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			

# COUNTING YEARS



ENGLISH I

LESSON 3

“Life is not a matter of counting years. It’s a matter of making years count.”  
How old are you? Some people are proud to tell their age, while others prefer to say they have a lot of experiences.

In this Unit you will:

- Learn how to talk about age
- Ask and answer about how old a person is.

# Counting years

















## Talking about age

Discuss with your class:

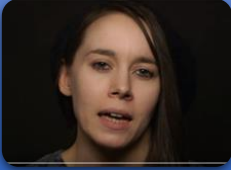
1. Is it important to mention your age when you introduce yourself? Why?
2. Can you name any situation when you are required to tell how old you are?




3. Listen to those people from lesson 1 introducing themselves and match them to their ages:

 1. Sophie Maxell	 39
 2. Bryan Stevenson	 41
 3. Cameron Diaz	 70
 4. Hugh Herr	 55
 5. Bruno Hansen	 80
 6. Jane Goodall	 49
 7. Runa Kahn	 53
 8. Bahn Ki-moon	 27


4. Listen again and check the sentences you hear:



My name is Sophie Maxwell, I'm 27 years old.  
 My name is Sophie Maxwell, 27 years old.  
 My name is Sophie Maxwell, my age is 27.



My name is Jane Goodall, I'm 80 years old.  
 My name is Jane Goodall, 80 years old.  
 My name is Jane Goodall, and my age is 80.



I'm Ban Ki-moon, I'm 70 years old.  
 I'm Ban Ki-moon, 70 years old.  
 I'm Ban Ki-moon, my age is 70.

5. Complete the blanks with information about yourself:

My name is \_\_\_\_\_
I am / my age is \_\_\_\_\_

6. Now, walk around the classroom and find someone who:

	Is older than you	Is Younger than you	Is the same age as you
<b>Name:</b>			
<b>Age:</b>			

# Quiz

How old must you be...?

Instructions:

1. Analyze the facts about minimum age in Brazil and cross the answer you think it is true.

2. Bet a value from 1 to 10 on how sure you are about it.

For every correct choice you win the points you bet. For every wrong choice you lose them.



How old you must be to:	A	B	C	Bet	Score
1. Drive a truck	18	19	21		
2. Have a security number (CPF)	10	12	14		
3. Vote	16	17	18		
4. Run for president	35	40	45		
5. Enjoy Planeta Atlântida Festival	12	14	16		
6. Buy a gun	21	23	25		
7. Donate blood	16	18	21		
8. Open your own business	16	18	21		
9. Travel alone by bus	10	12	14		
10. Travel for free by bus between two states	55	60	65		

3. Check the answers with your teacher and sum up your points:

**TOTAL SCORE**

4. Fill the blanks and tell your class 1 thing you can do and 1 thing you can't, based on your age:

I am ___ years old	I can _____	I can't _____
--------------------	----------------	------------------

# Research Project

## Age and achievements

1. Think about the following events in people's lives: In your culture, is there a common sense about the best age to do them? If so, write it in the brackets:

- (        ) make friends
- (        ) graduate
- (        ) get married
- (        ) have kids
- (        ) travel around the world



2. Is there an “ideal age” to retire? To stop working or doing things? Read what Jane Goodall says about her age and her expectations from life. Is she thinking about stopping?



“In my life, right now, I’m 80. There is so much left to do. So, I would like to go back and give myself a bit longer. As it is, I don’t know how long I have to live but certainly it is that every year takes me closer to the end, whenever that end is. So, there is this feeling of desperation, there are so many places I want to go, there are so many people I want to talk to, there are so many hearts I want to reach. And I’m just me, and I’m trying to use this electronic stuff and it does work to a certain extent, but it is not the same as being there, and sensing a person, and trying to get in where it seems impossible to go.”

5. What is she still thinking about doing? There are two events from exercise 1 that fit in her expectations. Identify them and copy the sentences that justify your answer in the spaces below:

Fact 1: \_\_\_\_\_ . Sentence: \_\_\_\_\_

Fact 2: \_\_\_\_\_ . Sentence: \_\_\_\_\_

6. Read Jane Goodall’s biography in the following link, and choose 3 important facts in her life.

Mention the fact, the year and how old she was then:

[http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016\\_Bio\\_Standard\\_JaneGoodall.pdf](http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016_Bio_Standard_JaneGoodall.pdf)

Year	Age	Fact

# My progress

## Evaluating what I learn

Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:



O objetivo foi plenamente atingido



O objetivo foi parcialmente atingido



O objetivo não foi atingido



Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a falar sobre idade
- 2. Perguntar a idade de alguém e responder sobre sua idade

Marque suas respostas. Se voce acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO				
1. Eu aprendi e agora sei falar sobre idade		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo perguntar a idade de alguém e reponder sobre minha própria idade		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA				

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil






Foi difícil

# My progress

## Evaluating the material

Este espaço é dedicado a avaliação do material preparado pelo seu professor. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  Concordo plenamente
-  Concordo parcialmente
-  Não concordo



As diferenciações nesta lição foram:

- 1. Instruções em português e inglês
- 2. Escuta com/sem vídeo de acompanhamento
- 3. Leitura de Biografia simplificada/mais extensa

Marque suas respostas. Se você não concorda, ou concorda parcialmente, apresente sua justificativa:

OBJETIVO			
1. Eu consegui entender as instruções apenas em inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções apenas em inglês contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A escuta sem assistir ao vídeo não dificultou a compreensão das falas dos personagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A escuta sem assistir ao vídeo contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A leitura de biografia mais extensa não dificultou a procura pelas informações solicitadas no exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A leitura de biografia mais extensa contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			



# WE CAN DO IT!



ENGLISH I

LESSON 4

“What do you do? Nowadays, we spend more time at work than we do sleeping, eating, resting, playing, or with our families. Work, for most of us, is the defining aspect of life and thus of our identity. When someone asks us ‘what do you do?’ we nearly always reply with our occupation.”

In this Unit you will:

- Learn how to talk about professions and occupations.
- Ask and answer about professions, occupations and places of work.

# We can do it!

Talking about occupations and professions

Discuss with your teacher and class:


1. During an introduction, people may also talk about what they do. When someone asks what you do, what do you say? Do you usually mention:

- your profession?
- your education level?
- a position you occupy in a company?
- the place where you work?
- an activity you perform?



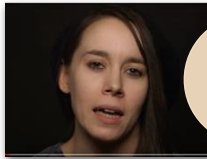
2. Can you remember the professions or occupations of the people in Lesson 1? Listen to them again and match the person to the activity:

1. songwriter	2. social entrepreneur	3. writer	4. environmentalist	5. singer	6. human rights activist
7. actress	8. secretary	9. stand up comedian	10. bank manager	11. NGO director	12. lawyer



Catherine Robinson


\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Sophie Maxwell

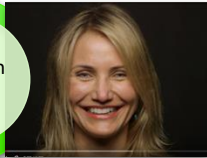
\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_




Bryan Stevenson

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_




Cameron Diaz



Jane Goodall


\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Runa Kahn


\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Ban Ki-moon

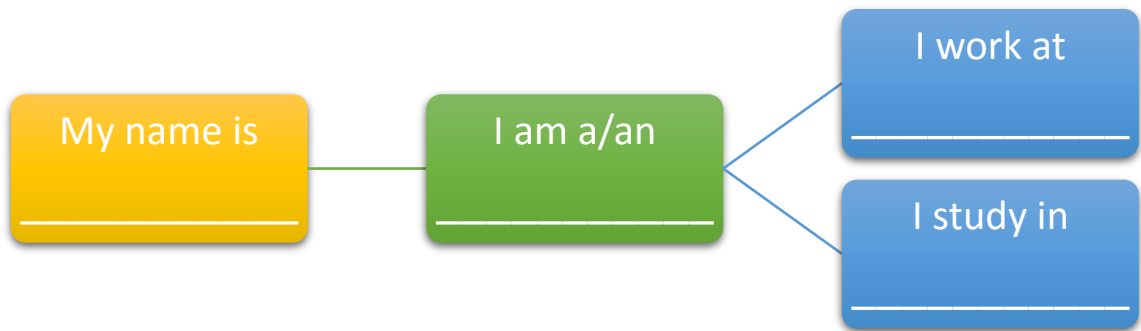
\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Muhamad Yunus

3. Can you name other professions or occupations in English? With your classmate, list as many as you can:


4. What about yours? What do you do? Fill the blanks with information about yourself.



5. Roleplay:

Get together in groups of three. Pick up a card. Greet your classmates, say your name and use the information from the card.

Doctor  
City Hospital



# Guessing Game

What is my profession?

Instructions:

1. Get together in groups of 3 or 4.
2. One student picks up a card.
3. The other students ask the questions below and try to find out student one's profession



### Questions

1. Do you work with other people?
2. Do you work outside?
3. Do you work at night?
4. Do you wear a uniform?
5. Do you travel?
6. Do you work on weekends?
7. Do you need a university degree for your job?
8. Is your job dangerous?
9. Do you use a computer?
10. Do you need special equipments or tools?
11. Do you have to sleep at work?
12. Do you drive?
13. Do you sit at a desk?
14. Is your job difficult?
15. Is your job interesting?



Add other questions: Do you...? Is your job....?

1. _____	?
2. _____	?
3. _____	?

You are a / an \_\_\_\_\_

# Research Project

## Social projects

1. Read the definition of social project and check:

Which of the following IS NOT an objective of a social project?

- (     ) Promote community improvement
- (     ) Help people improve their lives
- (     ) Get money
- (     ) Help people exposed to social vulnerability
- (     ) Protect animals and the environment

*“Social projects are carried out by individuals or groups of people working together for the good of others, their communities and the society and not for profit”*

Read what Sophie Maxwell says about her social project:



“Hi everyone, my name is Sophie Maxwell, I’m 27 years old. I’m from the UK, and I run a social enterprise called the Really NEET Project, for young people that are not in employment, education or training. A lot of those young people are homeless, on probation or young parents. And I’d say I’m quite a lively character, and I like to do, to feel like I’m giving back in life, and changing lives. That’s what drives me.”

2. The Really NEET Project fits into two objectives from exercise 1. Identify them and copy parts of Sophie’s speech that justify your answer:

Objective	Sophie’s speech

3. Visit The Really NEET Project website in the address bellow, choose one of the four projects described and explain (IN PORTUGUESE) what they do:

<http://reallyneet.co.uk/schools-and-colleges/projects/>

Project name: \_\_\_\_\_

What they do: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_




\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# My progress

## Evaluating what I learn

Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  O objetivo foi plenamente atingido
-  O objetivo foi parcialmente atingido
-  O objetivo não foi atingido



Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a falar sobre profissões e ocupações
- 2. Perguntar e responder sobre profissões, ocupações e local de trabalho.

Marque suas respostas. Se voce acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO				
1. Eu aprendi e agora sei falar sobre profissões e ocupações		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo perguntar a profissão ou ocupação de alguém e reponder sobre minha própria profissão ou ocupação.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA				

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil






Foi difícil

# My progress

## Evaluating the material

Este espaço é dedicado a avaliação do material preparado pelo seu professor. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  Concordo plenamente
-  Concordo parcialmente
-  Não concordo



As diferenciações nesta lição foram:

- 1. Instruções em português e inglês
- 2. Exercício de marcar/relacionar a ocupação com o personagem.
- 3. Trabalho conjunto: duplas/grupos
- 3. Busca de informações em web page. Identificar informações/descrever

Marque suas respostas. Se você não concorda, ou concorda parcialmente, apresente sua justificativa:

OBJETIVO			
1. Eu consegui entender as instruções apenas em inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções apenas em inglês contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O exercício de relacionar a ocupação ao personagem a partir de sua fala não foi difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O exercício de relacionar a ocupação ao personagem a partir de sua fala contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eu gostei de trabalhar com um colega que tem um pouco menos de conhecimento do que eu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eu senti que conseguir colaborar com o aprendizado do meu colega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A pesquisa na web page com finalidade de descrição de um objetivo dos projetos não foi difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A pesquisa na web page com finalidade de descrição de um objetivo dos projetos não foi difícil contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			

# PEOPLE WE LOVE



ENGLISH I

LESSON 5

“A family is a place where minds come in contact with one another.” - Buddha.  
Family isn't always blood. It's the people in your life who want you in theirs. The ones who accept you for who you are. The ones who would do anything to see you smile, and who love you no matter what.

In this Unit you will:

- Learn how to talk about your marital status
- Learn how to talk, ask and answer about your family



# People we love

Talking about family and friends

1. Discuss with your teacher and class:

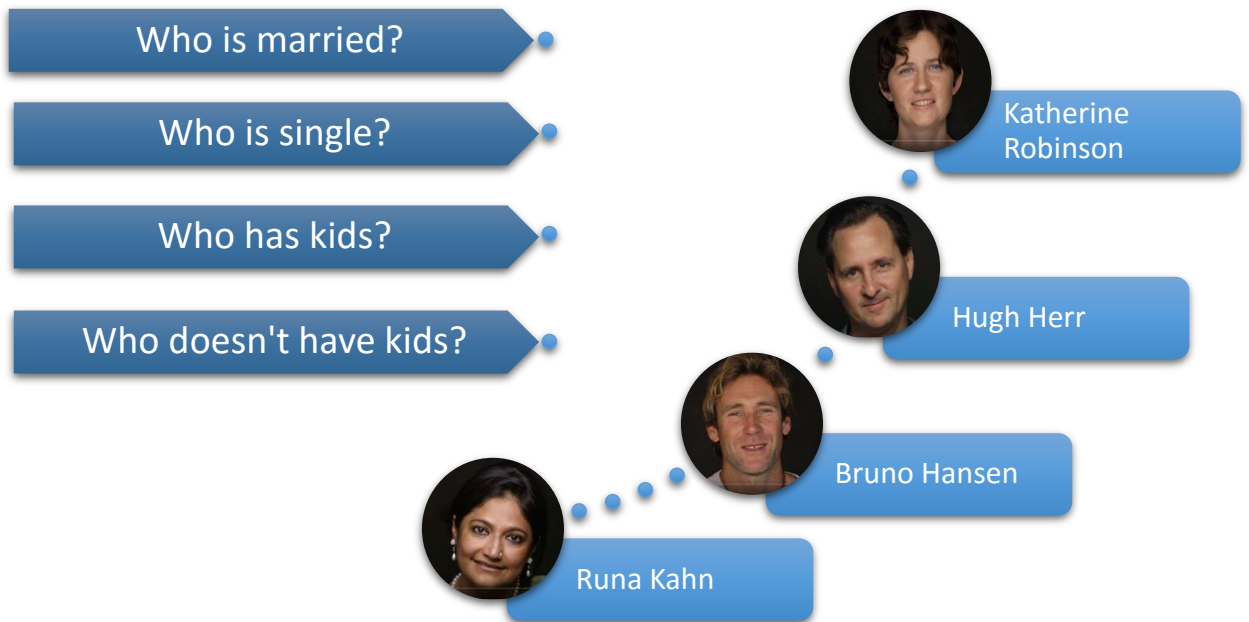
Is your family big?

When you introduce yourself to someone, you mention:

- Your marital status?
- The size of your family?
- People who you live with?



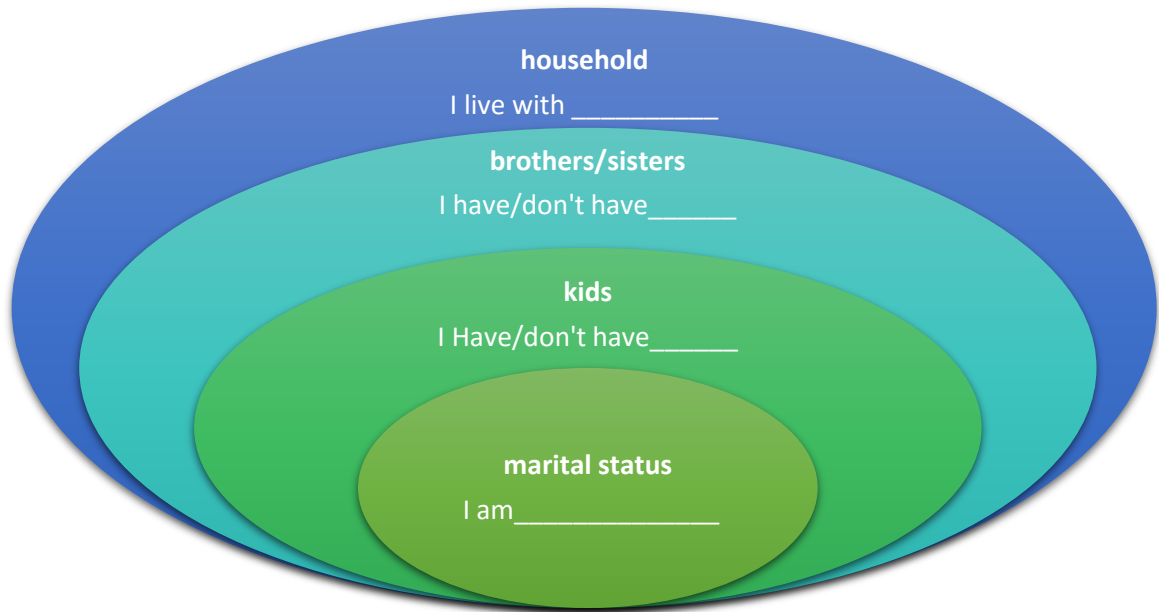
2. What do the people from Lesson 1 say about their families? Listen to them and link:



3. Hugh Herr is the person who gives more details about people in his family. Listen to him again and check what kind of information he gives:



4. What about you? Complete the blanks below with information about yourself. Get together with a classmate and tell him/her about you and your family:



5. Find out a bit more about your classmate's family. interview each other and complete the chart:

	Name	Age	occupation
Father			
Mother			
Sister(s)			
Brother(s)			
Wife/husband partner			
Children			

#### Language hints

- What is your father's/mother's/wife's/husband's/ name?
- Do you have brothers and sisters?
- How old is he/she?
- What does he/she/ do?

# Information gap

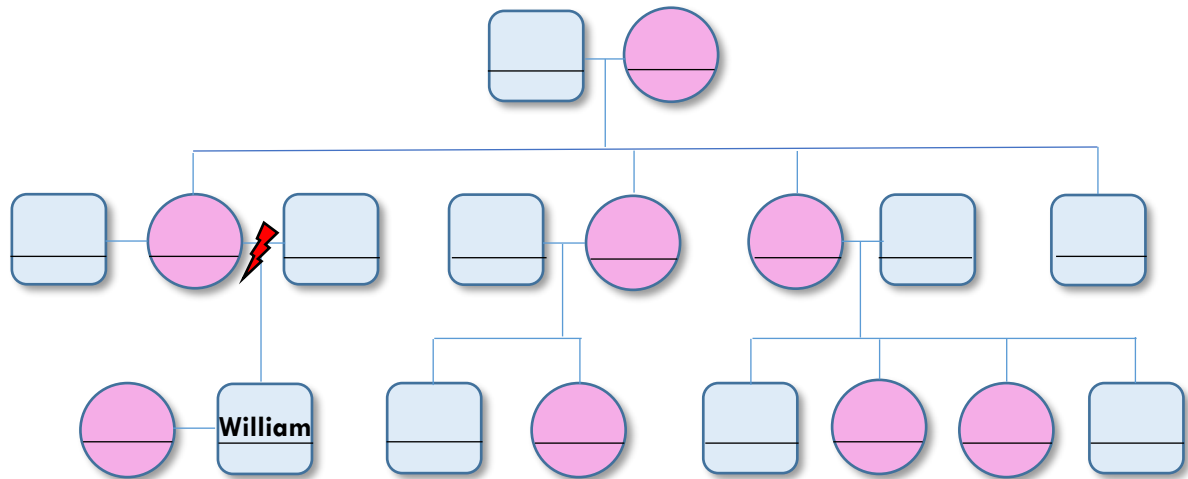
Who is who in the family?

Instructions:

1. Work in pairs.
2. One student works with Family A's tree. The other works with Family B's
3. Take turns reading the cues to each other and find out who is who in each family



## Family A's tree



## Family B's facts

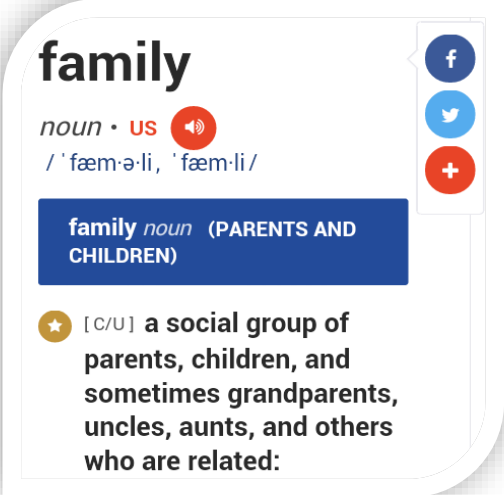

1. Ian is Mathew's father	2. John is Ian's brother
3. John is married	4. Janet is John's wife
5. Carmel and Liz are John's nieces	6. Robin is John's nephew
7. James is Carmel's husband	8. Paul is James and Carmel's son
9. Steve is Paul's grandfather	10. Rebecca is Mathew's aunt
11. Rachel is Mathew's wife	12. Emily is Paul's cousin
13. Jane is Emily's grandmother	14. Jean and Dick are Mathew's grandparents
15. Jean and Dick are divorced	16. Max is Jean's boyfriend

Exercise adapted from: <http://ilonalebedovych.ucoz.net/family-tree-game.pdf>


# Research Project

## Families today

1. Read these two definitions of “family”:

1. Cambridge Dictionary	2. Love to know.com
 <p><b>family</b> noun · US / 'fæm-ə-li, 'fæm-li/ <b>family</b> noun (PARENTS AND CHILDREN) ★ [C/U] a social group of parents, children, and sometimes grandparents, uncles, aunts, and others who are related:</p>	 <p><b>Meaning of Family</b> By Michelle Blessing Mental Health Professional "Two or more people who share goals and values, have long-term commitments to one another and reside usually in the same dwelling"</p>
<p><a href="http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/family">http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/family</a></p>	<p><a href="http://family.lovetoknow.com/about-family-values/meaning-family">http://family.lovetoknow.com/about-family-values/meaning-family</a></p>

Mark **1** if the idea is in accordance to Cambridge Dictionary definition and **2** if it is in accordance to Love to Know:



- Two men or two women can make a family
- Family is made of blood ties
- Family is a couple (mother and father) and their kids
- A single mother with her baby is also a family

3. Read what Katherine Robinson say about her.

"I do not have any kids, I'm single, that sounds a little pathetic, but I know."



Five facts about the modern American family are described by the Pew Research Center. Visit their website in the address below and read facts number 1 and 2. Do you think that Katherine fits in that profile? Answer Yes or No and explain why:




<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/04/30/5-facts-about-the-modern-american-family/>

<p><b>YES</b> ( )</p>	<p><b>Why?</b> _____</p>
<p><b>NO</b> ( )</p>	<p>_____</p>

# My progress

## Evaluating what I learn

Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  O objetivo foi plenamente atingido
-  O objetivo foi parcialmente atingido
-  O objetivo não foi atingido



Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a falar sobre estado civil
- 2. Aprender a falar, perguntar e responder sobre sua família.

Marque suas respostas. Se voce acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO				
1. Eu aprendi e agora sei falar sobre meu estado civil		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo falar sobre a minha família. Eu consigo perguntar sobre a familia de alguém		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA				

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil






Foi difícil

# My progress

## Evaluating the material

Este espaço é dedicado a avaliação do material preparado pelo seu professor. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  Concordo plenamente
-  Concordo parcialmente
-  Não concordo



As diferenciações nesta lição foram:











- 1. Instruções em português e inglês
- 2. Exercício de identificar frases faladas pelos personagens/relacionar informação.
- 3. Trabalho conjunto: duplas/grupos
- 4. Busca de informações em web page. Identificar informações/dar opinião

Marque suas respostas. Se você não concorda, ou concorda parcialmente, apresente sua justificativa:

OBJETIVO			
1. Eu consegui entender as instruções apenas em inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções apenas em inglês contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O exercício de relacionar a informação ao personagem a partir de sua fala não foi difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O exercício de relacionar a informação ao personagem a partir de sua fala contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eu gostei de trabalhar com um colega que tem um pouco menos de conhecimento do que eu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eu senti que conseguir colaborar com o aprendizado do meu colega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A pesquisa na web page com finalidade de dar minha opinião não foi difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A pesquisa na web page com finalidade de dar minha opinião não foi difícil contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			

# Vídeos

As entrevistas em vídeo usadas neste material podem ser conferidas na íntegra nos seguintes links:

-  1. Katheine Robinson  
<https://www.youtube.com/watch?v=RI9wZ6f4TQU>
-  2. Sophie Maxell  
<https://www.youtube.com/watch?v=qrNQEpTfius>
-  3. Bryan Stevenson  
<https://www.youtube.com/watch?v=cZNvZIM1vk4>
-  4. Cameron Diaz  
<https://www.youtube.com/watch?v=e-HvL3TSf-8>
-  5. Hugh Herr  
<https://www.youtube.com/watch?v=LDXE9T3smfM>
-  6. Bruno Hansen  
[https://www.youtube.com/watch?v=2Z26ye\\_7G2M](https://www.youtube.com/watch?v=2Z26ye_7G2M)
-  7. Jane Goodall  
<https://www.youtube.com/watch?v=99gJKzINNow>
-  8. Runa Kahn  
<https://www.youtube.com/watch?v=0KKF8pQLNEo>
-  9. Bahn Ki-moon  
<https://www.youtube.com/watch?v=aPEsizgs2mg>
-  10. Muhammad Yunnus  
<https://www.youtube.com/watch?v=WtfWbjEDkLg>

# Imagens

As imagens usadas neste material foram obtidas nos seguintes links:

Greetings

<http://free-extras.com/images/hello-1769.htm>

Introductions

<https://i.ytimg.com/vi/qaKDfczomIE/maxresdefault.jpg>

Keep calm and introduce yourself

<http://sd.keepcalm-o-matic.co.uk/i/keep-calm-and-introduce-yourself-22.png>

World Hello Day

<https://englishcornercolegioarturosoria.files.wordpress.com/2013/11/world-hello-day-silhouette-pixmac-illustration-12015646.jpg>

Where in the world stamp

<http://www.myjcpl.org/sites/default/files/images/post/2012/09/world-stamp.jpg>

<http://www.myjcpl.org/teens/blog/2012/09/where-in-the-world-are-you-from>

Where in the world

<http://snowfinel.co.uk/wp-content/uploads/2014/09/title-image.jpg>

evaluation

<http://www.brodskyresearch.com/the-five-warning-signs-of-eau-evaluation-as-usual.html/>

<http://www.brodskyresearch.com/wp-content/uploads/Evaluation-Check-List.jpg>

Smiles

<https://www.presenting-yourself.com/business-presentation-skills/dont-bother-apologies-youre-always-late-longwinded/>

My community

<http://mycommunity.org.uk/>

[http://mycommunity.org.uk/wp-content/uploads/2016/07/neighborhood\\_tilt\\_shift\\_by\\_spence122-d6uajiv-370x210.jpg](http://mycommunity.org.uk/wp-content/uploads/2016/07/neighborhood_tilt_shift_by_spence122-d6uajiv-370x210.jpg)

Community 1

<https://libre.life/co/en>

Rosie the Riveter

<http://cdn.history.com/sites/2/2014/02/We-Can-Do-It-Rosie-the-Riveter-Wallpaper-2-AB.jpeg>

Women working

<http://bangordailynews.com/2010/08/30/news/sign-of-the-times-women-at-work-in-lincoln/>

Old and young

<https://ralphiesportal.me/2011/11/20/youngold/>

<https://ralphiesportal.files.wordpress.com/2011/11/oldyoung.jpg>

truck driver

<https://www.mitchgrissim.com/truck-driver-charged-with-aggravated-assault-after-using-his-18-wheeler-as-a-weapon/>

<https://www.mitchgrissim.com/truck-driver-charged-with-aggravated-assault-after-using-his-18-wheeler-as-a-weapon/#post/0>

sand glass

<http://wallpapercave.com/w/AYQhetv>



## old couple

<https://www.theatlantic.com/business/archive/2015/06/ideal-retirement-age-work/396464/>  
[https://cdn.theatlantic.com/assets/media/img/mt/2015/06/RTR3CJ16/lead\\_large.jpg?1434988822](https://cdn.theatlantic.com/assets/media/img/mt/2015/06/RTR3CJ16/lead_large.jpg?1434988822)

## Guessing game – Reporter

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Rep%C3%B3rter#/media/File:Reporter.jpg>

## Workers

<http://www.expatsinmexico.com/how-to-integrate-into-your-new-job-in-mexico/>  
<http://www.expatsinmexico.com/wp-content/uploads/2016/08/move-work-overseas-permits-professions-jobs.jpg>

## Professions

[http://www.huffingtonpost.ca/alison-loat/politicians-careers\\_b\\_878836.html](http://www.huffingtonpost.ca/alison-loat/politicians-careers_b_878836.html)  
<http://i.huffpost.com/gen/294234/POLITICAN-DIVERSITY.jpg>

## Nurse

<https://www.bls.gov/ooh/healthcare/registered-nurses.htm>  
<https://www.bls.gov/ooh/images/15435.jpg>

## Fire fighter

<http://setelagoas.com.br/noticias/cidade/36172-ibrav-treinamentos-realiza-curso-de-bombeiro-profissional-civil-em-sete-lagoas>  
<http://setelagoas.com.br/images/stories/16/novembro/Cidades/bombeiro-civil-16.jpg>

## Capa final

<http://media.npr.org/assets/artslife/books/2010/06/globish/globe-69261e51fb5db977b685adb43b2efbbfa7d69d36-s300-c85.jpg>

## Family

<http://www.clicsoledade.com.br/clicnews/?pg=ler&id=4055>  
<https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwivnaP08aTUAhUES5AKHWIDBvIQjBwIBA&url=http%3A%2F%2Fwww.clicsoledade.com.br%2Fuploads%2Fnoticias%2F4055%2F1304362214.jpg&psig=AFQjCNHd6-yZYBEeLMXbhSdDF8Uqp8aEYw&ust=1496689437021779>

## Family 2

<https://www.kaplaninternational.com/blog/talking-about-your-family-english>

## Family – tree

[http://az616578.vo.msecnd.net/files/2016/07/03/636031539328703818-655738028\\_family-027.jpg.png](http://az616578.vo.msecnd.net/files/2016/07/03/636031539328703818-655738028_family-027.jpg.png)

## Family tree words

<https://wgp-cdn.co.uk/FTRE/jpg/Family-Tree-logo-32683/>

## Family tree info gap

[https://image.freepik.com/free-vector/family-tree\\_23-2147512823.jpg](https://image.freepik.com/free-vector/family-tree_23-2147512823.jpg)

APÊNDICE E – Material Didático Autoral (MDA) Versão Weakners



# MDA

Versão Weakners

Autor: Jairo de Oliveira

Supervisão: Valesca Brasil Irala

Caro aluno

Nos dias de hoje, aprender uma nova língua tem se tornado cada vez mais importante, seja para viagens, trabalho ou estudos.

Esse material foi desenvolvido para que você comece a desenvolver sua capacidade de se comunicar em língua inglesa, integrando as quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar) mas principalmente com foco na produção oral.

Aborda a temática da apresentação individual em seus mais diversos aspectos. Assim, você aprenderá a cumprimentar pessoas e falar de assuntos como a sua família, o seu lugar de origem, o lugar onde você estuda ou trabalha e outros tópicos que podem fazer parte de uma conversa quando você conhece outras pessoas e faz novas amizades.

As atividades presentes neste material foram planejadas para serem desenvolvidas de maneira dinâmica e divertida em sala de aula, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento do aprendizado.

Portanto, aproveite ao máximo esse material, aprenda e divirta-se!

**O autor**



# PONTO DE PARTIDA



ENGLISH I

STARTER

Provavelmente, esta não é a primeira aula de inglês que você assiste na vida. E mesmo se for, por uma circunstância ou outra, você já deve ter tido algum contato com esta língua, seja através de músicas, jogos eletrônicos, programas de TV ou até aplicativos no celular.

Hoje, aqui no curso, você está tendo o primeiro contato não apenas com a língua inglesa, mas com novos colegas que talvez você ainda não conheça. Nas nossas aulas você será instigado a usar o inglês para se expressar nas mais diversas situações.

# Ponto de Partida

## Who am I?

Sua primeira tarefa será apresentar-se para seus colegas e professor. Para tanto, pense em tudo o que você já vivenciou sobre a língua inglesa, e sobre como você pode expressar essa ideia em inglês.

Então vamos lá:

1. Anote no espaço a seguir algumas ideias/frases que você conhece em inglês e que podem ser úteis para se apresentar para um novo grupo de amigos/colegas.

---



---



---




---

2. Agora apresente-se para seus colegas usando este conhecimento.

**Importante:** O principal objetivo desta tarefa é se apresentar e conhecer seus novos colegas. Não se trata de um teste. Use o máximo que puder de inglês, mas se você não souber como expressar todas as ideias que deseja, não tem problema. Você pode complementar sua apresentação usando português. Esta atividade será registrada em vídeo e servirá como um diagnóstico para que o seu professor identifique o que você já tem condições de realizar.

3. Homework:

Como complemento desta atividade, você deverá responder um questionário online que avaliará o seu histórico como aprendiz de língua inglesa.

Acesse o link abaixo:	Ou acesse pelo QR code no seu celular:
<a href="https://goo.gl/hnlOLk">https://goo.gl/hnlOLk</a>	

Responda todas as perguntas e seja sincero nas suas respostas.



# Greetings & Introductions

*Cumprimentos e Apresentações*

## Introducing yourself

*Apresente-se*

Get together with a classmate and discuss:

*Junte-se a um(a) colega e discuta:*

1. What information people usually give when introducing themselves?

*Que informações as pessoas normalmente dão quando se apresentam?*



2. Listen to 10 people introducing themselves and check the ones who mention:

*Ouçã 10 pessoas se apresentando e marque aquelas que mencionam*

- a) Name: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)  
*Nome*
- b) Age: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)  
*Idade*
- c) Occupation: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)  
*Ocupação*
- d) Family: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)  
*Família*
- e) Origin: \_\_\_\_\_ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)  
*Origem*

1. Catherine Robinson

2. Sophie Maxell

3. Bryan Stevenson

4. Cameron Diaz

5. Hugh Herr

6. Bruno Hansen

7. Jane Goodall


8. Runa Kahn

9. Bahn Ki-moon

10. Muhammad Yunu



3. Read the definition of “greeting” from the Cambridge Dictionary and discuss:  
 Leia a definição de “cumprimento” do Dicionário Cambridge e discuta:

**greeting**  
 noun • UK  /'griː.tɪŋ/ US  /'griː.tɪŋ/  
 ★ B1 [C or U] something friendly or polite that you say or do when you meet or welcome someone:

“Algo amigável ou educado que você diz ou faz quando encontra ou dá as boas-vindas a alguém”

source: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/greeting>

Except from Sophie Maxwell, nobody else greets the audience. Do you think greetings are necessary in introductions? Yes/No? Why?

Exceto por Sophie Maxwell, ninguém mais cumprimenta a audiência. Você acha que cumprimentos são necessários nas apresentações? Sim/Não? Por quê?

Do you greet everybody the same way? Yes/No? Why?

Você cumprimenta a todos da mesma forma? Sim/Não? Por quê?

- How do you greet your family members? Como você cumprimenta seus familiares?
- How do you greet your friends at school? Como você cumprimenta seus(suas) amigos(as) da escola?
- How do you greet your teachers? Como você cumprimenta seus(suas) professores(as)?
- How do you greet older people? Como você cumprimenta pessoas mais velhas?

4. Do you know any greetings in English? In pairs, list as many as you can remember:

Você conhece algum cumprimento em inglês? Em duplas, liste tantos quantos conseguir lembrar:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

5. Classify these greetings according to the following categories:

Classifique estes cumprimentos de acordo com as seguintes categorias:

Formal	Both <i>ambos</i>	Informal

6. Walk around the classroom and introduce yourself to your classmates. Greet them and say your name:

Caminhe pela sala e apresente-se para seus(suas) colegas. Cumprimente-os(as) e diga o seu nome

# Research Project

*Projeto de pesquisa*

## World Hello Day

Did you know there is a special day called “World Hello Day”?

*Você sabia que existe uma data especial chamada “Dia Mundial do Oi”?*

Search the web and try to answer the following questions:

*Faça uma pesquisa na internet e tente responder as perguntas a seguir:*

1. What is this day about? *Do que se trata este dia?*

---



---

2. When did it begun? Why? *Quando começou a ser celebrado? Por quê?*

---



---

3. In what day is it celebrated? *Em que dia ele é celebrado?*

---



---

4. Who can participate? *Quem pode participar?*

---



---

5. What do you have to do to participate? *O que você precisa fazer para participar?*

---



---



**Suggested websites: (sites sugeridos:)**

<http://www.worldhelloday.org/>

[https://en.wikipedia.org/wiki/World\\_Hello\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/World_Hello_Day)

6. As a final activity, you are asked to participate in the coming “World Hello Day”. Record yourself in a video saying hello in English and send it to your teacher. All of your greetings will be compiled in only one video representing our group and will be send to the organizers of the celebration.

*Como atividade final, você foi convidado a participar do próximo “Dia Mundial do Oi”. Grave um vídeo dizendo oi em inglês e envie para o seu professor. Todos os cumprimentos serão compilados em um único vídeo representando a turma e que será para os organizadores do evento.*

# My progress

## Evaluating what I learn

Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:



O objetivo foi plenamente atingido



O objetivo foi parcialmente atingido



O objetivo não foi atingido



Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a cumprimentar alguém em inglês
- 2. Fazer uma apresentação rápida em inglês, dizendo quem você é e cumprimentando sua audiência

Marque suas respostas. Se você acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO			
1. Eu aprendi e agora sei cumprimentar outras pessoas em inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo me apresentar em inglês dizendo quem eu sou e cumprimentando minha audiência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil



Foi difícil

# WHERE IN THE WORLD



## ENGLISH I

## LESSON 2

“Where are you from? Some of you might answer “Rio Grande do Sul,” some might answer “Brazil,” while others might have strong ties to their cultural heritage and provide an answer that relates to places where their parents and grandparents immigrated from.”

In this Unit you will:

- Learn how to talk about the place where you are from
- Ask and answer about places of origin and residence.

# Where in the world

## Talking about origin

Discuss with your teacher and class:

1. When introducing themselves, people may talk about where they are originally from. What information can we mention to talk about origin?

*1. Quando se apresentam, as pessoas podem falar sobre o lugar de onde são/vêm. Quais informações podemos mencionar para falar de origem?*

2. When someone asks you where you are from, what do you say? Do you usually mention your country/state/city? If not, what information do you give?

*2. Quando alguém pergunta de onde você é, o que você diz? Você normalmente menciona seu país/estado/cidade? Se não, que informações você dá?*

3. Read the scripts from the introductions in lesson 2 and check the speakers who mention:

*3. Leia os scripts das apresentações da lição 2 e marque os falantes que mencionam:*

- a) City: \_\_\_\_\_ (1)    (2)    (3)    (4)    (5)  
 b) State: \_\_\_\_\_ (1)    (2)    (3)    (4)    (5)  
 c) Country: \_\_\_\_\_ (1)    (2)    (3)    (4)    (5)



My name is Katherine Robinson. I'm from Syracuse, New York, in the USA. I live in Los Angeles currently.

My name is Bryan Stevenson, I'm 53 years old. I live in Montgomery, Alabama, in The United States.



My name is Cameron Diaz, I'm 41 years old. I grew up in Long Beach, California, and I live in Los Angeles and New York, I go back and forth.

My name is Hugh Herr, 49 years old. I was born and raised in Lancaster County, Pennsylvania. I grew up in a very large farm.



I'm Ban Ki-moon, 70 years old. I was born in Korea.

4. Read the scripts again and identify the sentences the speakers use to talk about places of origin and/or residence. Copy them in the spaces below:

4. Leia os scripts novamente e identifique as sentenças que os falantes usam para falar sobre lugares de origem e/ou residência. Copie nos espaços abaixo:



Origin: \_\_\_\_\_

Residence: \_\_\_\_\_



Residence: \_\_\_\_\_



Origin: \_\_\_\_\_

Residence: \_\_\_\_\_



Residence: \_\_\_\_\_



Origin: \_\_\_\_\_

5. Imagine you are having a conversation with two of these people. Check the most appropriate sentences:

4. Imagine que você está conversando com duas dessas pessoas. Marque as sentenças mais apropriadas:

### Conversation 1



•(Cameron): Hey, My name is Cameron Diaz. What's your name?

•(You): ( ) My name is "my name" ( ) I live in São Borja.

•(Cameron): Where are you from?

•(You): ( ) I live in "São Borja", and you? ( ) I'm from "São Borja", and you?

•(Cameron): I grew up in Long Beach, California. And where do you live?

•(You): ( ) I live in "São Borja". Where do you live? ( ) I was born in "São Borja". Where do you live?

•(Cameron): I live in Los Angeles and New York, I go back and forth.

•(Cameron): Nice to meet you!

•(You): ( ) Bye! See you! ( ) Nice to meet you too!

## Conversation 2



- **(you):** (    ) Hi, I'm "*my name*". What's your name? (    ) Hello, where do you live?
- **(Ki-moon):** Hello, I'm Ban Ki-moon.
- **(you):** (    ) Where are you from? (    ) Do you like Korea?
- **(Ki-Moon):** I was born in Korea.
- **(you):** (    ) Where are you from, Mr. Ki-moon? (    ) Where do you live, Mr. Ki-moon?
- **(Ki-moon):** I live in New York, in The United States.
- **(Ki-moon):** (    ) Thank you very much! (    ) Pleased to meet you!
- **(You):** pleased to meet you too!

6. Walk around and have a similar conversation with at least three of your classmates. Don't forget to greet and take notes about the following information:

5. Caminhe pela sala e tenha conversas semelhantes com pelo menos três dos seus colegas. Não se esqueça de cumprimentar e tomar nota sobre as seguintes informações:

	Classmate 1	Classmate 2	Classmate 3
<b>Name:</b>			
<b>Place of origin:</b>			
<b>Place of residence:</b>			



# Research Project

## My community

1. Think about the place you come from/live in:

What is more evident when people refer to it?

- (        ) its ethnic group  
 (        ) its economic activity  
 (        ) its culture (music, food, religion)  
 (        ) its settlement (urban, rural)  
 (        ) Other \_\_\_\_\_



2. Check the characteristics below you would choose to describe your community and add as many more as you can remember:

Quiet	Poor	Lovely	Business district	Safe
wealthy	Residential	Respectful	Violent	Noisy

3. Check the facilities that you can find in your community and add as many more as you can remember:

School	Hospital	Park	Supermarket	Drugstore
Bank	Daycare center	Police Station		

4. Read what Bryan Stevenson says about his community. Are there more similarities or differences from yours?



“They say: ‘You can’t go to public school because you are black. You can’t go to college because you are black. You can’t be a professional or a lawyer because you are poor. Your family is not good and strong to give opportunities to you.’ This reality shaped me, but I know that my people are good, that my community is good. There is much dignity, love, compassion and commitment in my poor rural black settlement. The same as in any other esteemed and respected community.”

5. What aspect(s) from exercise 1 are more evident in Bryan’s discourse? Chose sentences that justify your answer and copy them in the space below:

---



---



---



## 6. Talking about your community:

Think about what was discussed in this activity. Use the template below and write a description of your community:



## My Community

I live in a community called \_\_\_\_\_ . A few years ago, my community was *(descreva como era sua comunidade no passado)* \_\_\_\_\_

but now it's *(descreva sua comunidade nos dias de hoje)* \_\_\_\_\_

I live there since \_\_\_\_\_ when I was \_\_\_\_\_ years old.

It doesn't have *(diga o que não tem na sua comunidade)* \_\_\_\_\_

but it has *(diga o que tem na sua comunidade)* \_\_\_\_\_

One thing I like about my community is that it is / isn't *(diga o que o que você gosta a respeito da sua comunidade)* \_\_\_\_\_

The only thing I don't like about my community is that it is / isn't *(diga o que o que você não gosta a respeito da sua comunidade)* \_\_\_\_\_

The kind of people who live in my community are / aren't *(descreva as pessoas que vivem na sua comunidade)* \_\_\_\_\_

You can find some useful hints in the following websites:

<https://www.reference.com/world-view/describe-community-bc414ab217451e19>




<http://adjectivesstarting.com/positive-adjectives/>

<http://www.macmillandictionary.com/thesaurus-category/british/community-and-the-feeling-of-belonging-to-a-community>

# My progress

## Evaluating what I learn

Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  O objetivo foi plenamente atingido
-  O objetivo foi parcialmente atingido
-  O objetivo não foi atingido




Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a falar sobre o lugar de onde você é
- 2. Perguntar e responder sobre seu local de origem e de residência


Marque suas respostas. Se voce acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO				
1. Eu aprendi e agora sei falar sobre o meu local de origem em inglês		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo perguntar e reponder sobre meu local de origem e residência em inglês		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA				

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil



Foi difícil

# My progress

## Evaluating the material

Este espaço é dedicado a avaliação do material preparado pelo seu professor. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:



Concordo plenamente



Concordo parcialmente






Não concordo



As diferenciações nesta lição foram:

- 1. Instruções em português e inglês
- 2. Textos com linguagem simplificada a partir dos originais
- 3. Escrita com/sem modelo

Marque suas respostas. Se você não concorda, ou concorda parcialmente, apresente sua justificativa:

OBJETIVO				
1. As instruções em português facilitaram o entendimento da tarefa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções em português contribuíram para o meu aprendizado		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A linguagem simplificada a partir dos textos originais facilitaram a compreensão destes textos		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A linguagem simplificada a partir dos textos originais contribuíram para o meu aprendizado		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A escrita a partir de um modelo facilitou a execução da tarefa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA				

# COUNTING YEARS



ENGLISH I

LESSON 3

“Life is not a matter of counting years. It’s a matter of making years count.”  
How old are you? Some people are proud to tell their age, while others prefer to say they have a lot of experiences.

In this Unit you will:

- Learn how to talk about age
- Ask and answer about how old a person is.

# Counting years

## Talking about age

Discuss with your class:

1. Is it important to mention your age when you introduce yourself? Why?

*1. É importante mencionar a idade quando você se apresenta? Por quê?*

















2. Can you name any situation when you are required to tell how old you are?

*2. Você consegue pensar em situações em que você precisa dizer a sua idade?*



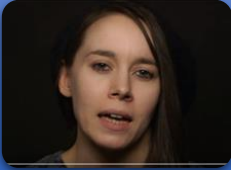
3. Listen to those people from lesson 1 introducing themselves and match them to their ages:

*3. Ouça as pessoas da lição 1 se apresentando e relacione-as com as suas respectivas idades:*


	1. Sophie Maxell		39
	2. Bryan Stevenson		41
	3. Cameron Diaz		70
	4. Hugh Herr		55
	5. Bruno Hansen		80
	6. Jane Goodall		49
	7. Runa Kahn		53
	8. Bahn Ki-moon		27

4. Listen again and check the sentences you hear:


4. Ouça mais uma vez e marque as sentenças que você ouvir:



My name is Sophie Maxwell, I'm 27 years old.  
 My name is Sophie Maxwell, 27 years old.  
 My name is Sophie Maxwell, my age is 27.



My name is Jane Goodall, I'm 80 years old.  
 My name is Jane Goodall, 80 years old.  
 My name is Jane Goodall, and my age is 80.



I'm Ban Ki-moon, I'm 70 years old.  
 I'm Ban Ki-moon, 70 years old.  
 I'm Ban Ki-moon, my age is 70.

5. Complete the blanks with information about yourself:

5. Complete os espaços em branco com informações sobre você mesmo:

My name is

\_\_\_\_\_

I am / my age is

\_\_\_\_\_

6. Now, walk around the classroom and find someone who:

6. Agora caminhe pela sala e encontre alguém que:

	<b>Is older than you</b> <i>É mais velho que você</i>	<b>Is younger than you</b> <i>É mais jovem que você</i>	<b>Is the same age as you</b> <i>Tem a mesma idade</i>
<b>Name:</b>			
<b>Age:</b>			

# Quiz

## How old must you be...?

### Instructions:

1. Analyze the facts about minimum age in Brazil and cross the answer you think it is true.

*1. Analise os fatos sobre idade mínima no Brasil e marque a resposta que você acha que é verdadeira*

2. Bet a value from 1 to 10 on how sure you are about it.

*2. Aposte um valor de 1 a 10 sobre o quanto de certeza você tem sobre o fato*

For every correct choice you win the points you bet. For every wrong choice you lose them.

*Para cada resposta correta você ganha os pontos que apostou. Para cada escolha errada você perde.*



How old you must be to:	A	B	C	Bet	Score
1. Drive a truck	18	19	21		
2. Have a security number (CPF)	10	12	14		
3. Vote	16	17	18		
4. Run for president	35	40	45		
5. Enjoy Planeta Atlântida Festival	12	14	16		
6. Buy a gun	21	23	25		
7. Donate blood	16	18	21		
8. Open your own business	16	18	21		
9. Travel alone by bus	10	12	14		
10. Travel for free by bus between two states	55	60	65		

3. Check the answers with your teacher and sum up your points:

*3. Verifique as respostas com seu professor e some seus pontos*

<b>TOTAL SCORE</b>	
--------------------	--

4. Fill the blanks and tell your class 1 thing you can do and 1 thing you can't, based on your age:

*4. Preencha os espaços em branco a conte para a sua turma uma coisa que você pode e outra que não pode fazer, com base na sua idade:*

I am \_\_\_\_ years old

I can  
\_\_\_\_\_

I can't  
\_\_\_\_\_

# Research Project

## Age and achievements

1. Think about the following events in people's lives: In your culture, is there a common sense about the best age to do them? If so, write it in the brackets:

- (        ) make friends
- (        ) graduate
- (        ) get married
- (        ) have kids
- (        ) travel around the world



2. Is there an “ideal age” to retire? To stop working or doing things? Read what Jane Goodall says about her age and her expectations from life. Is she thinking about stopping?



“I’m 80 years old and I want to do many things. there are many places I want to go, there are many people I want to talk to, there are many hearts I want to reach. I try to use this electronic devices, but it is not the same thing as being there, and sensing a person, and trying to get in places where it seems impossible to go.”

”

5. What is she still thinking about doing? There are two events from exercise 1 that fit in her expectations. Identify them and copy the sentences that justify your answer in the spaces below:

Fact 1: \_\_\_\_\_ . Sentence: \_\_\_\_\_

Fact 2: \_\_\_\_\_ . Sentence: \_\_\_\_\_

6. Read Jane Goodall’s biography in the following link, and choose 3 important facts in her life.

Mention the fact, the year and how old she was then:

[http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016\\_Bio\\_Short\\_JaneGoodall.pdf](http://www.janegoodall.org/wp-content/uploads/2016_Bio_Short_JaneGoodall.pdf)

Year	Age	Fact



# My progress

## Evaluating what I learn

Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:



O objetivo foi plenamente atingido



O objetivo foi parcialmente atingido



O objetivo não foi atingido



Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a falar sobre idade
- 2. Perguntar a idade de alguém e responder sobre sua idade

Marque suas respostas. Se voce acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO				
1. Eu aprendi e agora sei falar sobre idade		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo perguntar a idade de alguém e reponder sobre minha própria idade		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA				

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil






Foi difícil

# My progress

## Evaluating the material

Este espaço é dedicado a avaliação do material preparado pelo seu professor. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  Concordo plenamente
-  Concordo parcialmente
-  Não concordo



As diferenciações nesta lição foram:

- 1. Instruções em português e inglês
- 2. Escuta com/sem vídeo de acompanhamento
- 3. Leitura de Biografia simplificada/mais extensa

Marque suas respostas. Se você não concorda, ou concorda parcialmente, apresente sua justificativa:

OBJETIVO			
1. As instruções em português facilitaram o entendimento da tarefa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções em português contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A escuta com acompanhamento do vídeo facilitou a compreensão das falas dos personagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A escuta com acompanhamento do vídeo contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A leitura de biografia simplificada facilitou a procura pelas informações solicitadas no exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A leitura de biografia simplificada contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			

# WE CAN DO IT!



ENGLISH I

LESSON 4

“What do you do? Nowadays, we spend more time at work than we do sleeping, eating, resting, playing, or with our families. Work, for most of us, is the defining aspect of life and thus of our identity. When someone asks us ‘what do you do?’ we nearly always reply with our occupation.”

In this Unit you will:

- Learn how to talk about professions and occupations.
- Ask and answer about professions, occupations and places of work.

# We can do it!

## Talking about occupations and professions

Discuss with your teacher and class:

1. During an introduction, people may also talk about what they do. When someone asks what you do, what do you say? Do you usually mention:


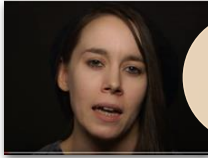






1. Durante uma apresentação, as pessoas podem falar sobre o que fazem. Quando alguém pergunta o que você faz, o que você diz? Você menciona:

- your profession? *Sua profissão?*
- your education level? *Sua escolaridade?*
- a position you occupy in a company? *Seu cargo?*
- the place where you work? *O lugar onde trabalha?*
- an activity you perform? *Uma atividade que você desempenha?*



2. Can you remember the professions or occupations of the people in Unit 1? Listen to them again and circle the correct choice(s):

2. Você consegue lembrar das profissões ou ocupações das pessoas da unidade 1? Ouça-as novamente e circule a(s) resposta(s) correta(s):

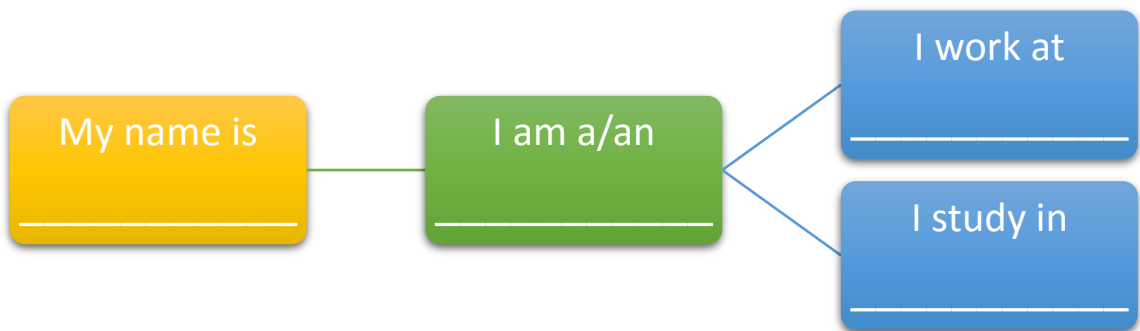
 Catherine Robinson	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. singer</li> <li>2. songwriter</li> <li>3. Stand-up comedian</li> </ol>	 Sophie Maxwell	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. social entrepreneur</li> <li>2. actress</li> <li>3. environmentalist</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. human rights activist</li> <li>2. writer</li> <li>3. lawyer</li> </ol>	 Bryan Stevenson	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. singer</li> <li>2. actress</li> <li>3. writer</li> </ol>	 Cameron Diaz
 Jane Goodall	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. bank manager</li> <li>2. environmentalist</li> <li>3. NGO director</li> </ol>	 Runa Kahn	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. bank manager</li> <li>2. secretary</li> <li>3. NGO director</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. secretary</li> <li>2. lawyer</li> <li>3. singer</li> </ol>	 Ban Ki-moon	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. human rights activist</li> <li>2. writer</li> <li>3. bank manager</li> </ol>	 Muhamad Yunus

3. Can you name other professions or occupations in English? With a classmate, list as many as you can:

3. Você consegue nomear outras profissões e ocupações em inglês? Com um colega, liste tantas quantas puder:


4. What about yours? What do you do? Fill the blanks with information about yourself:

4. E quanto a sua profissão? O que você faz? Complete os espaços com informações sobre você:



5. Roleplay:

Get together in groups of three. Pick up a card. Greet your classmates, say your name and use the information from the card.

5. Junte-se em grupos de 3 alunos. Pegue uma carta. Cumprimente seus colegas, diga seu nome e use as informações da carta:

Doctor  
City Hospital



# Guessing Game

What is my profession?

Instructions:

1. Get together in groups of 3 or 4.  
*1. Junte-se em grupos de 3 ou 4.*
2. One student picks up a card.  
*2. Um aluno apanha uma carta*
3. The other students ask the questions bellow and try to find out student one's profession  
*3. Os outros fazem as perguntas abaixo e tentam descobrir a profissão do aluno 1*



## Questions

1. Do you work with other people?
2. Do you work outside?
3. Do you work at night?
4. Do you wear a uniform?
5. Do you travel?
6. Do you work on weekends?
7. Do you need a university degree for your job?
8. Is your job dangerous?
9. Do you use a computer?
10. Do you need special equipments or tools?
11. Do you have to sleep at work?
12. Do you drive?
13. Do you sit at a desk?
14. Is your job difficult?
15. Is your job inrteresting?



Add other questions: Do you...? Is your job....?

- |    |   |
|----|---|
| 1. | ? |
| 2. | ? |
| 3. | ? |

You are a / an \_\_\_\_\_

# Research Project

## Social projects

1. Read the definition of social project and check:

1. leia a definição de “projeto social” e marque:

Which of the following IS NOT an objective of a social project? Qual destes NÃO é objetivo de um projeto social?

- (     ) Promote community improvement  
*Promover melhorias na comunidade*
- (     ) Help people improve their lives  
*Ajudar as pessoas a melhorarem de vida*
- (     ) Get money  
*Ganhar dinheiro*
- (     ) Help people exposed to social vulnerability  
*Ajudar pessoas expostas a vulnerabilidade social*
- (     ) Protect animals and the environment  
*Proteger animais e o meio ambiente*

*“Social projects are carried out by individuals or groups of people working together for the good of others, their communities and the society and not for profit”*

Read what Sophie Maxwell says about her social project: *Leia o que Sophie Maxwell fala sobre seu projeto:*



“Hi everyone, my name is Sophie Maxwell, I’m 27 years old. I’m from the UK, and I run a social enterprise called the Really NEET Project, for young people that are not in employment, education or training. A lot of those young people are homeless, on probation or young parents. And I say I’m quite a lively character, and I like to do it, to feel like I’m giving back in life, and changing lives. That’s what drives me.”

2. The Really NEET Project fits into two objectives from exercise 1. Identify them and copy parts of Sophie’s speech that justify your answer:

2. O “The Really NEET Project” contempla dois objetivos descritos no exercício 1. Identifique-os e copie partes da fala de Sophie que justificam sua resposta:

Objective	Sophie’s speech

3. Visit The Really NEET Project website in the address bellow, read the description of their projects and match the columns:

3. Visite o site do The Really NEET project no link abaixo, leia a descrição dos seus projetos e relacione as colunas:




<http://reallyneet.co.uk/schools-and-colleges/projects/>

	Project	Activities
1	Inter-generational Projects	(     ) Kids from the project design theme songs for local companies
2	Xtreameathon	(     ) Students with difficulty in school participated in Choirs
3	Glee Bah Business	(     ) young and old people work together making clothes with recyclable materials.
4	S13 does Glee	(     ) young people participate in a sports competition with many obstacles to be faced.

# My progress

## Evaluating what I learn

Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  O objetivo foi plenamente atingido
-  O objetivo foi parcialmente atingido
-  O objetivo não foi atingido




Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a falar sobre profissões e ocupações
- 2. Perguntar e responder sobre profissões, ocupações e local de trabalho.


Marque suas respostas. Se voce acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO				
1. Eu aprendi e agora sei falar sobre profissões e ocupações		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo perguntar a profissão ou ocupação de alguém e reponder sobre minha própria profissão ou ocupação.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA				

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil






Foi difícil



# My progress

## Evaluating the material

Este espaço é dedicado a avaliação do material preparado pelo seu professor. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  Concordo plenamente
-  Concordo parcialmente
-  Não concordo



As diferenciações nesta lição foram:

- 1. Instruções em português e inglês
- 2. Escuta com/sem vídeo de acompanhamento
- 3. Leitura de Biografia simplificada/mais extensa

Marque suas respostas. Se você não concorda, ou concorda parcialmente, apresente sua justificativa:

OBJETIVO			
1. As instruções em português facilitaram o entendimento da tarefa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções em português contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A escuta com acompanhamento do vídeo facilitou a compreensão das falas dos personagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A escuta com acompanhamento do vídeo contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A leitura de biografia simplificada facilitou a procura pelas informações solicitadas no exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A leitura de biografia simplificada contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			

# PEOPLE WE LOVE



ENGLISH I

LESSON 5

“A family is a place where minds come in contact with one another.” - Buddha.  
Family isn't always blood. It's the people in your life who want you in theirs. The ones who accept you for who you are. The ones who would do anything to see you smile, and who love you no matter what.

In this Unit you will:

- Learn how to talk about your marital status
- Learn how to talk, ask and answer about your family

# People we love

## Talking about family and friends

### 1. Discuss with your teacher and class:

1. *Discuta com seu professor e colegas?*

Is your family big? *Sua família é grande?*

When you introduce yourself to someone, you mention: *Quando você se apresenta, você menciona:*

- Your marital status? *Seu estado civil?*
- The size of your family? *O tamanho da sua família?*
- People who you live with? *As pessoas que moram com você?*



### 2. What do the people from unit 1 say about their families? Listen to them and link:

2. *O que as pessoas da unidade 1 dizem sobre suas famílias? Ouça-os e ligue:*

I am single

my husband, my children, my parents

I have two beautiful daughters

I don't have any kids

Katherine Robinson

Hugh Herr

Bruno Hansen

Runa Kahn

3. Hugh Herr is the person who gives more details about people in his family. Listen to him again and check what information he gives: *3. Hugh Herr é quem dá mais detalhes sobre as pessoas da sua família. Ouça-o novamente e marque o tipo de informação que ele dá:*

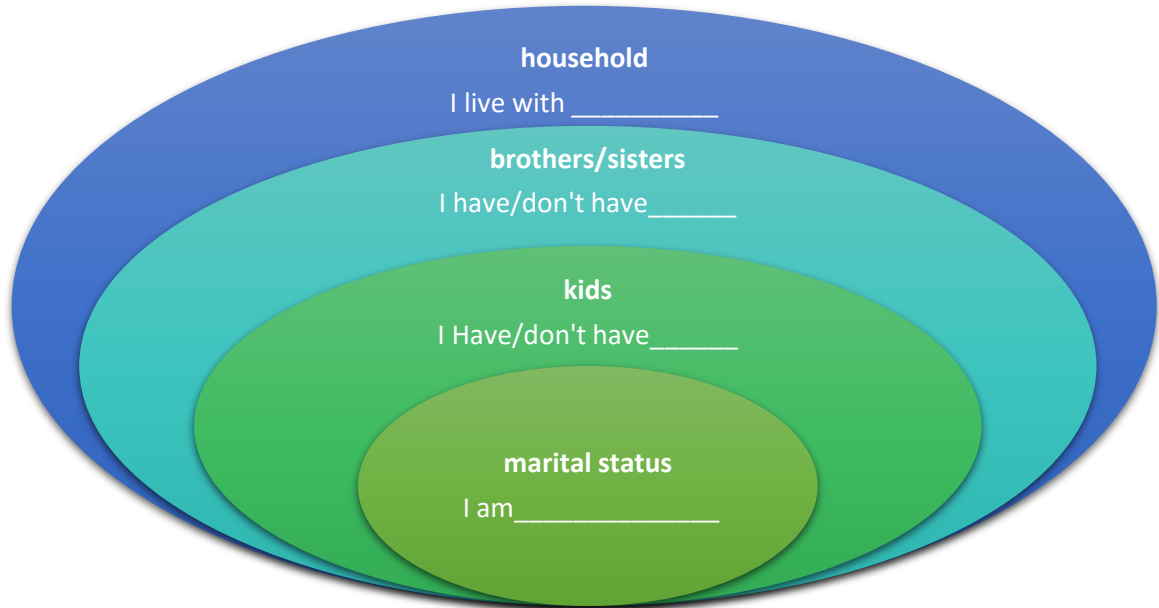
Names: Sage and Alex

Ages: 14 and 16

Occupations: Students

Skills: Amazons

4. What about you? Complete the blanks below with information about yourself. Get together with a classmate and tell him/her about you and your family: *4. E você? Complete os espaços abaixo com informações a seu respeito. Junte-se a um colega e conte a ele/ela sobre a sua família.*



5. Find out a bit more about your classmate's family. interview each other and complete the chart: *5. Descubra um pouco mais sobre a família do seu/da sua colega. Entrevistem-se e completem a tabela:*

	Name	Age	occupation
Father			
Mother			
Sister(s)			
Brother(s)			
Wife/husband partner			
Children			

#### Language hints

- What is your father's/mother's/wife's/husband's/ name?
- Do you have brothers and sisters?
- How old is he/she?
- What does he/she/ do?

# Information gap

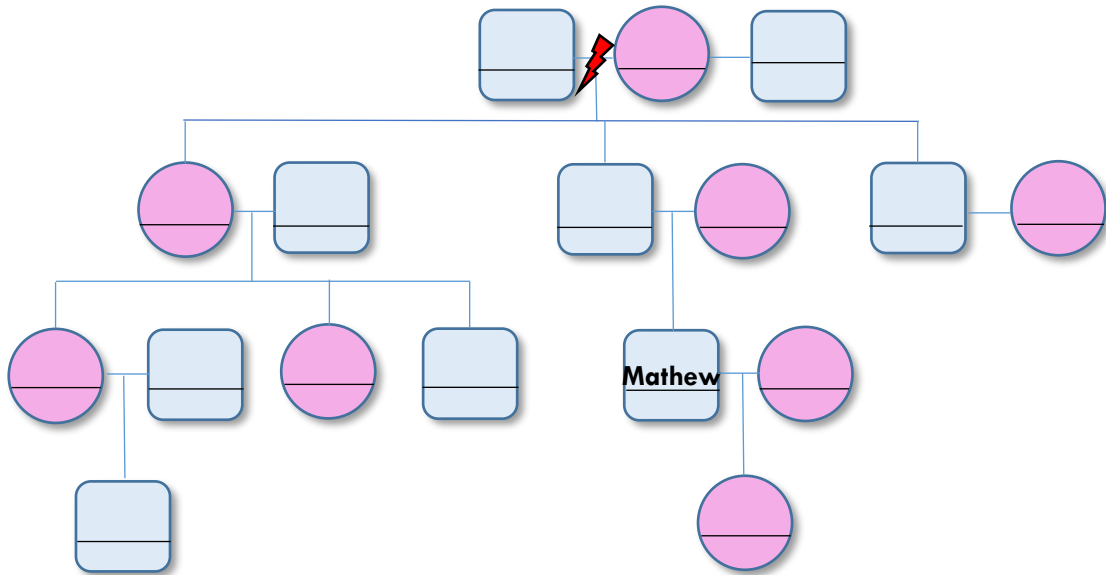
Who is who in the family?

Instructions:

1. Work in pairs. *Trabalhe em duplas*
2. One student works with Family A's tree. The other works with Family B's *Um trabalha com a árvore da família A. O outro com a árvore da família B.*
3. Take turns reading the cues to each other and find out who is who in each family *Leiam um para o outro as dicas dadas e descubram quem é quem em cada família.*



## Family B's tree



## Family A's facts

1. Justine is William's girlfriend	2. Justine doesn't have any brothers or sisters
3. William's uncle Peter is single	4. Susan is William's mother and Lawrence is his father
5. Susan and Lawrence are divorced	6. Sean is Susan's boyfriend
7. Susan, Sally and Lindy are Peter's sisters	8. Lindy has four children, two sons and two daughters
9. Lindy's daughters, Sophie and Florence, are twins	10. Michael is Lindy's husband
11. Freddy and Anna are Sally's children.	12. Albert is Sally's husband
13. Harvey and Gus are Sophie's brothers	14. Elaine and Ken are William's grandparents

Exercise adapted from: <http://ilonalebedovych.ucoz.net/family-tree-game.pdf>

# Research Project

## Families today

1. Read these two definitions of “family”: *Leia estas duas definições de “família”:*

### 1. Cambridge Dictionary

**family**  
*noun* • US   
 / 'fæm.ə.li, 'fæm.li/  
**family** *noun* (PARENTS AND CHILDREN)  
 ★ [C/U] **a social group of parents, children, and sometimes grandparents, uncles, aunts, and others who are related:**

<http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/family>

### 2. Love to know.com

**Meaning of Family**  
 By Michelle Blessing  
 Mental Health Professional  
 "Two or more people who share goals and values, have long-term commitments to one another and reside usually in the same dwelling"

<http://family.lovetoknow.com/about-family-values/meaning-family>

Mark **1** if the idea is in accordance to Cambridge Dictionary definition and **2** if it is in accordance to Love to Know: *Marque 1 se a ideia estiver de acordo com a definição do dicionário Cambridge, e 2 se estiver de acordo com a do site Love to Know:*



- Two men or two women can make a family
- Family is made of blood ties
- Family is a couple (mother and father) and their kids
- A single mother with her baby is also a family

3. Read what Katherine Robinson say about her. *Leia o que Katherine Robinson fala de si mesma*

"I do not have any kids, I'm single, that sounds a little pathetic, but I know."



Five facts about the modern American family are described by the Pew Research Center. Visit their website in the address below, read them and make a relationship of at least one of these facts to Katherine's testimonial. Copy the fact and its number in the space below: *Cinco fatos sobre a família americana moderna são descritos pelo Centro de Pesquisa Pew. Visite o seu site no endereço abaixo, leia os fatos e faça uma relação entre pelo menos um deles com o que Katherine disse. Copie o fato e o número no espaço abaixo:*

<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/04/30/5-facts-about-the-modern-american-family/>

### Katherine




Fact No. \_\_\_\_\_ . Description \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# My progress

## Evaluating what I learn

Este espaço é dedicado a sua autoavaliação. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  O objetivo foi plenamente atingido
-  O objetivo foi parcialmente atingido
-  O objetivo não foi atingido




Os objetivos desta lição foram:

- 1. Aprender a falar sobre estado civil
- 2. Aprender a falar, perguntar e responder sobre sua família.


Marque suas respostas. Se voce acha que não atingiu os objetivos, ou que atingiu apenas em parte, apresente sua justificativa:

OBJETIVO				
1. Eu aprendi e agora sei falar sobre meu estado civil		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu consigo falar sobre a minha família. Eu consigo perguntar sobre a familia de alguém		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA				

Agora analise seus pontos fortes e fracos durante esta lição e anote-os no espaço a seguir:



Foi fácil






Foi difícil

# My progress

## Evaluating the material

Este espaço é dedicado a avaliação do material preparado pelo seu professor. Abaixo, você encontra uma tabela com três possibilidades de resposta que significam:




-  Concordo plenamente
-  Concordo parcialmente
-  Não concordo



As diferenciações nesta lição foram:

- 1. Instruções em português e inglês
- 2. Exercício de identificar frases faladas pelos personagens/relacionar informação.
- 3. Trabalho conjunto: duplas/grupos
- 4. Busca de informações em web page. Identificar informações/dar opinião











Marque suas respostas. Se você não concorda, ou concorda parcialmente, apresente sua justificativa:

OBJETIVO			
1. As instruções em português facilitaram o entendimento da tarefa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instruções em português contribuíram para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O exercício de identificar as frases faladas pelos personagens facilitou a execução da tarefa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O exercício de identificar as frases faladas pelos personagens contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eu gostei de trabalhar com um colega que tem um pouco mais de conhecimento do que eu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eu senti que aprendi com o auxílio do meu colega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A pesquisa na web page com finalidade de identificação de informações não foi difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A pesquisa na web page com finalidade de identificação de informações contribuiu para o meu aprendizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATIVA			



# Vídeos

As entrevistas em vídeo usadas neste material podem ser conferidas na íntegra nos seguintes links:

-  1. Katheine Robinson  
<https://www.youtube.com/watch?v=RI9wZ6f4TQU>
-  2. Sophie Maxell  
<https://www.youtube.com/watch?v=qrNQEpTfius>
-  3. Bryan Stevenson  
<https://www.youtube.com/watch?v=cZNvZIM1vk4>
-  4. Cameron Diaz  
<https://www.youtube.com/watch?v=e-HvL3TSf-8>
-  5. Hugh Herr  
<https://www.youtube.com/watch?v=LDXE9T3smfM>
-  6. Bruno Hansen  
[https://www.youtube.com/watch?v=2Z26ye\\_7G2M](https://www.youtube.com/watch?v=2Z26ye_7G2M)
-  7. Jane Goodall  
<https://www.youtube.com/watch?v=99gJKzINNow>
-  8. Runa Kahn  
<https://www.youtube.com/watch?v=0KKF8pQLNEo>
-  9. Bahn Ki-moon  
<https://www.youtube.com/watch?v=aPEsizgs2mg>
-  10. Muhammad Yunnus  
<https://www.youtube.com/watch?v=WtfWbjEDkLg>

# Imagens

As imagens usadas neste material foram obtidas nos seguintes links:

Greetings

<http://free-extras.com/images/hello-1769.htm>

Introductions

<https://i.ytimg.com/vi/qaKDfczomIE/maxresdefault.jpg>

Keep calm and introduce yourself

<http://sd.keepcalm-o-matic.co.uk/i/keep-calm-and-introduce-yourself-22.png>

World Hello Day

<https://englishcornercolegioarturosoria.files.wordpress.com/2013/11/world-hello-day-silhouette-pixmac-illustration-12015646.jpg>

Where in the world stamp

<http://www.myjcpl.org/sites/default/files/images/post/2012/09/world-stamp.jpg>

<http://www.myjcpl.org/teens/blog/2012/09/where-in-the-world-are-you-from>

Where in the world

<http://snowfinel.co.uk/wp-content/uploads/2014/09/title-image.jpg>

evaluation

<http://www.brodskyresearch.com/the-five-warning-signs-of-eau-evaluation-as-usual.html/>

<http://www.brodskyresearch.com/wp-content/uploads/Evaluation-Check-List.jpg>

Smiles

<https://www.presenting-yourself.com/business-presentation-skills/dont-bother-apologies-youre-always-late-longwinded/>

My community

<http://mycommunity.org.uk/>

[http://mycommunity.org.uk/wp-content/uploads/2016/07/neighborhood\\_tilt\\_shift\\_by\\_spence122-d6uajiv-370x210.jpg](http://mycommunity.org.uk/wp-content/uploads/2016/07/neighborhood_tilt_shift_by_spence122-d6uajiv-370x210.jpg)

Community 1

<https://libre.life/co/en>

Rosie the Riveter

<http://cdn.history.com/sites/2/2014/02/We-Can-Do-It-Rosie-the-Riveter-Wallpaper-2-AB.jpeg>

Women working

<http://bangordailynews.com/2010/08/30/news/sign-of-the-times-women-at-work-in-lincoln/>

Old and young

<https://ralphiesportal.me/2011/11/20/youngold/>

<https://ralphiesportal.files.wordpress.com/2011/11/oldyoung.jpg>

truck driver

<https://www.mitchgrissim.com/truck-driver-charged-with-aggravated-assault-after-using-his-18-wheeler-as-a-weapon/>

<https://www.mitchgrissim.com/truck-driver-charged-with-aggravated-assault-after-using-his-18-wheeler-as-a-weapon/#post/0>

sand glass

<http://wallpapercave.com/w/AYQhetv>

## old couple

<https://www.theatlantic.com/business/archive/2015/06/ideal-retirement-age-work/396464/>  
[https://cdn.theatlantic.com/assets/media/img/mt/2015/06/RTR3CJ16/lead\\_large.jpg?1434988822](https://cdn.theatlantic.com/assets/media/img/mt/2015/06/RTR3CJ16/lead_large.jpg?1434988822)

## Guessing game – Reporter

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Rep%C3%B3rter#/media/File:Reporter.jpg>

## Workers

<http://www.expatsinmexico.com/how-to-integrate-into-your-new-job-in-mexico/>  
<http://www.expatsinmexico.com/wp-content/uploads/2016/08/move-work-overseas-permits-professions-jobs.jpg>

## Professions

[http://www.huffingtonpost.ca/alison-loat/politicians-careers\\_b\\_878836.html](http://www.huffingtonpost.ca/alison-loat/politicians-careers_b_878836.html)  
<http://i.huffpost.com/gen/294234/POLITICAN-DIVERSITY.jpg>

## Nurse

<https://www.bls.gov/ooh/healthcare/registered-nurses.htm>  
<https://www.bls.gov/ooh/images/15435.jpg>

## Fire fighter

<http://setelagoas.com.br/noticias/cidade/36172-ibrav-treinamentos-realiza-curso-de-bombeiro-profissional-civil-em-sete-lagoas>  
<http://setelagoas.com.br/images/stories/16/novembro/Cidades/bombeiro-civil-16.jpg>

## Capa final

<http://media.npr.org/assets/artslife/books/2010/06/globish/globe-69261e51fb5db977b685adb43b2efbbfa7d69d36-s300-c85.jpg>

## Family

<http://www.clicsoledade.com.br/clicnews/?pg=ler&id=4055>  
<https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwivnaP08aTUAhUES5AKHWIDBvIQjBwIBA&url=http%3A%2F%2Fwww.clicsoledade.com.br%2Fuploads%2Fnoticias%2F4055%2F1304362214.jpg&psig=AFQjCNHd6-yZYBEeLMXbhSdDF8Uqp8aEYw&ust=1496689437021779>

## Family 2

<https://www.kaplaninternational.com/blog/talking-about-your-family-english>

## Family – tree

[http://az616578.vo.msecnd.net/files/2016/07/03/636031539328703818-655738028\\_family-027.jpg.png](http://az616578.vo.msecnd.net/files/2016/07/03/636031539328703818-655738028_family-027.jpg.png)

## Family tree words

<https://wgp-cdn.co.uk/FTRE/jpg/Family-Tree-logo-32683/>

## Family tree info gap

[https://image.freepik.com/free-vector/family-tree\\_23-2147512823.jpg](https://image.freepik.com/free-vector/family-tree_23-2147512823.jpg)