

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

DEBORAH JUCOVSKY LAMENSDORF

**ATIVIDADES DIDÁTICAS COM BASE NOS CONHECIMENTOS
PRÉVIOS DOS ALUNOS DO 8º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II
DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

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

**SÃO PAULO
2015**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

DEBORAH JUCOVSKY LAMENSDORF

**ATIVIDADES DIDÁTICAS COM BASE NOS CONHECIMENTOS
PRÉVIOS DOS ALUNOS DO 8º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II
DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho Final apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob a orientação da Professora Doutora Maximina Maria Freire.

SÃO PAULO
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

LAMENSDORF, Deborah Jucovsky. Atividades didáticas com base nos conhecimentos prévios dos alunos do 8º. ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. São Paulo: 2015.

Monografia (Especialização): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Inglês, Linguística Aplicada, Formação de Professores.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire.

Palavras-chave: prática reflexiva, ensino-aprendizagem da língua inglesa, conhecimento prévio, contexto, adaptação, material didático.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA

SÃO PAULO, ____/____/____.

AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO EM BIBLIOTECA

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, especialmente, a meu marido querido, José Henrique Lamensdorf, companheiro e motivador, que me acompanhou em todo o meu processo de estudos, sempre apoiando e motivando; e aos meus familiares queridos: minha mãe, Franziska Jucovsky e meus filhos, Julio Jucovsky Boresztein e Milene Lamensdorf, que estimularam esta caminhada e compreenderam o motivo das minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por minha vida e pela convivência com pessoas que sempre me apoiaram durante o caminho para meu crescimento intelectual.

À Professora Doutora Maximina Maria Freire, minha mentora intelectual, pela sabedoria, incentivo e contribuição durante esta pesquisa para minha evolução profissional e, acima de tudo, por acreditar no meu potencial.

À Associação Brasileira de Cultura Inglesa e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo patrocínio do curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública.

À Professora Doutora Maria Aparecida Alba Celani, por coordenar este curso.

À todas as Professoras Doutoras e Mestres do curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública.

À Rosa Maria S. Smituc, diretora da escola em que trabalho, pela autorização para a realização desta pesquisa.

Aos responsáveis dos alunos pela permissão concedida para a realização desta pesquisa.

Aos alunos que me recompensaram com as colaborações, transformações e resultados.

O homem nunca poderá ser feliz se não alimentar a alma assim como faz com o corpo.
Rabino Menachem M. Schneerson - Lubavitch

RESUMO

Este estudo tem por objetivo geral refletir sobre as ações do professor na adequação de algumas atividades do livro didático de língua inglesa de um 8º. ano do Ensino Fundamental II, na escola pública. Mais especificamente, visa investigar como, a partir do conhecimento prévio do aluno sobre um certo tema a ser abordado e do vocabulário apresentado no conteúdo das aulas, pode ser possível: (1) o professor fazer mudanças sem dicotomizar as atividades do contexto do aluno; (2) o professor transformar sua prática em sala de aula; e (3) o aluno, por meio da linguagem em uso, reconhecer formas de interação social para, então, construir seu caminho em direção à criticidade e autonomia. Assim, são interpretadas dez aulas ministradas pela professora-pesquisadora nas quais atividades do livro didático são adaptadas, de acordo com o conhecimento prévio dos alunos. O estudo com cunho interpretativista foi feito por meio de pesquisa-ação, com base na atuação de uma professora de língua inglesa na escola pública. Teoricamente, esta pesquisa baseia-se em Freire (2011; 2014); Rojo (2005); Liberali (2009); Minayo (1993), entre outros. Como resultados, temos a reflexão na ação da professora-pesquisadora para, de forma bem sucedida, adequar o material e aplicá-lo ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido.

Palavras-chave: prática reflexiva, ensino-aprendizagem da língua inglesa, conhecimento prévio, contexto, adaptação, material didático.

ABSTRACT

The general objective of this study is to reflect upon the teacher's actions on customizing some activities in the English textbook of the 8th grade of Fundamental II in a Public School. More specifically, by starting from the student's previous knowledge on the subject matter to be covered and from the vocabulary introduced in the class content, this study aims at investigating on how it may be possible: (1) for the teacher to implement changes without dichotomizing the student's context activities; (2) for the teacher to change her classroom practice; and (3), for the students to perceive, through language in use, forms of social interaction in order to build paths towards criticism and autonomy. Hence, within this active process, ten classes given by the teacher-researcher in which textbook activities are adapted according to the students' previous knowledge are interpreted. The study, under an interpretive methodological stance, is done via action-research, based on the performance of one English Language teacher in the Public School. From a theoretical standpoint, this research is based on Freire (2011; 2014), Rojo (2005), Liberali (2009), Minayo (1993), among others. As outcomes of this research, we have the teacher-researcher's reflections in successfully customizing the material and applying it in the teaching-learning process developed.

Keywords: reflective practice, English language teaching-learning, previous knowledge, context, reformulation, didactic material.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 A natureza sociointeracional da linguagem	17
1.2 Linguagem, contexto e identidade	21
1.3 Língua inglesa no Ensino Fundamental da escola pública	22
1.4 Planejamento das atividades	24
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA	29
2.1 Orientação metodológica	29
2.2 Contexto da pesquisa	30
2.2.1 Descrição da comunidade	30
2.2.2 Descrição da escola	30
2.3 Participantes	31
2.3.1 A professora-pesquisadora	31
2.3.2 Os alunos	34
2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	35
2.4.1 Questionário inicial e Desenvolvimento da pesquisa	36
2.4.2 Notas de Campo	39
2.4.3 Questionário Final	40
2.5 Procedimentos e interpretação	41
CAPÍTULO 3: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E SUA INTERPRETAÇÃO	43
3.1 Questionário Inicial	45
3.2 Fluxo da dinâmica do planejamento das atividades	46
3.3 Planejamento, atividades e reflexões	48
3.3.1 A primeira aula	49
3.3.1.1 Planejamento	49
3.3.1.2 Atividades	49
3.3.1.3 Reflexões pós-aula	50
3.3.2 A segunda aula	53
3.3.2.1 Planejamento	53
3.3.2.2 Atividades	54
3.3.2.3 Reflexões pós-aula	54

3.3.3 A terceira aula	56
3.3.3.1 Planejamento	56
3.3.3.2 Atividades	57
3.3.3.3 Reflexões pós-aula	59
3.3.4 A quarta aula	62
3.3.4.1 Planejamento	62
3.3.4.2 Atividades	63
3.3.4.3 Reflexões pós-aula	63
3.3.5 A quinta aula	66
3.3.5.1 Planejamento	66
3.3.5.2 Atividades	66
3.3.5.3 Reflexões pós-aula	67
3.3.6 A sexta aula	69
3.3.6.1 Planejamento	70
3.3.6.2 Atividades	70
3.3.6.3 Reflexões pós-aula	71
3.3.7 A sétima aula	73
3.3.7.1 Planejamento	73
3.3.7.2 Atividades	73
3.3.7.3 Reflexões pós-aula	74
3.3.8 A oitava aula	76
3.3.8.1 Planejamento	76
3.3.8.2 Atividades	76
3.3.8.3 Reflexões pós-aula	78
3.3.9 A nona aula	79
3.3.9.1 Planejamento	79
3.3.9.2 Atividades	79
3.3.9.3 Reflexões pós-aula	80
3.3.10 A décima aula	84
3.3.10.1 Planejamento	84
3.3.10.2 Reflexões pós-aula	84
3.4 Questionário Final	85

CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
---	-----------

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Inicial respondido pelos alunos	98
APÊNDICE B – Questionário Final respondido pelos alunos	100

QUADROS

Quadro 1: Questionários aplicados aos alunos	37
Quadro 2: Cronograma das aulas	37
Quadro 3: Instrumentos para interpretação dos dados	41
Quadro 4: Planejamento da primeira aula	49
Quadro 5: Planejamento da segunda aula	53
Quadro 6: Planejamento da terceira aula	56
Quadro 7: Planejamento da quarta aula	62
Quadro 8: Planejamento da quinta aula	66
Quadro 9: Planejamento da sexta aula	70
Quadro 10: Planejamento da sétima aula	73
Quadro 11: Planejamento da oitava aula	76
Quadro 12: Planejamento da nona aula	79
Quadro 13: Planejamento da décima aula	84
Quadro 14: Resultados das questões 1 a 6 do Questionário Final.	87

GRÁFICOS

Gráfico 1: Idioma usado nos trabalhos entregues	81
Gráfico 2: Trabalhos em português e os resultados	81

FIGURAS

Figura 1: Reflexões em movimento	40
Figura 2: Dinâmica de planejamento das aulas	48

INTRODUÇÃO

A professora-pesquisadora leciona há 20 anos e acredita que, por meio de reflexões, possa melhorar sua prática. O curso de Especialização *Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública*¹, que fez em 2013 até meados de 2014, lhe proporcionou o embasamento fundamental para promover seu amadurecimento de modo a formar um olhar mais crítico de seus próprios critérios ao fazer mudanças em algumas atividades do material didático para buscar melhores resultados.

Durante o curso acima mencionado, o conteúdo didático e as discussões primorosamente conduzidas pelas professoras, suscitaram inúmeras ideias na professora-pesquisadora. Então, ela iniciou seu caminho, tanto como professora quanto como pesquisadora, com objetivos que a conduzissem a desenvolver e aprimorar a sua prática.

Para tanto, passou a observar, com mais detalhe, suas aulas na Escola Pública, e percebeu que, em algumas delas, alcançava resultados mais positivos. Ao refletir sobre o planejamento dessas aulas, encontrou um denominador comum: mais objetivos eram alcançados quando o tema era familiar ao aluno, como por exemplo, comida e esportes, entre outros.

Segundo Freire (2014:15), as palavras têm significados no contexto em que atuamos pois, ao dialogarmos, expressamos nossos comportamentos e nos conscientizamos das nossas intenções e das dos outros. A língua é a cultura e nós somos os sujeitos, portanto, por meio da linguagem construímos nosso mundo. Essa afirmação, aliada à reflexão destacada no parágrafo anterior passaram a ganhar uma conotação inusitada e muito mais intensa.

A professora-pesquisadora percebeu, então, que estava se tornando uma profissional diferente depois de tantos anos: ministrando aulas, se deu conta de que não estava consciente de como estava conduzindo sua prática, por isso estava no *piloto automático*. Suas novas ações provocaram mudanças, construindo paulatinamente uma professora reflexiva durante o curso de especialização e, principalmente, ao desenvolver esta pesquisa.

Segundo Perrenoud (2002:58), o professor que compreende o que depende da ação profissional para melhorar sua prática; ou seja, que reconhece o que poderia ter feito a mais e o que não conseguiu fazer, percebe que não é infalível. Essa compreensão por meio de

¹ Esse curso de Especialização é oferecido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), em seu setor de extensão, COGEAE, em parceria com a Associação Cultura Inglesa São Paulo

reflexões faz com que o profissional aprenda com sua experiência, tornando-se mais atento à repercussão de sua prática, mais competente para mudar suas ações.

Suas reflexões estiveram presentes durante toda a pesquisa e, desde o início entendeu que estava construindo novos conhecimentos e/ou encontrando novos significados aos que já possuía. Então, estava também surgindo uma professora-pesquisadora e reflexiva, portanto um ser sempre inacabado e em constante desenvolvimento. Por isso, ao escrever esta pesquisa refere-se a si mesma como professora-pesquisadora. Distancia-se de si mesma, inicialmente e no decorrer do relato de sua investigação; contudo, pretende chegar ao final desta pesquisa reconhecendo-se como tal, assumindo seu papel e sua voz, sendo capaz de usar o pronome eu, a primeira pessoa do singular na pesquisa e em sua nova prática, já então incorporadas à sua identidade.

Buscou na sua experiência como aluna lembranças de como aprendia com mais facilidade. Quando o tema lhe era familiar, conseguia maior fluência no idioma inglês, e a construção do novo conteúdo acontecia naturalmente. Podemos discutir o que vivemos ao aprender, ao dizer a nossa palavra. Assim, Freire (2014:18) citou a fala de uma mulher simples do povo: “Gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo.”

A professora-pesquisadora adotou uma postura mais atenta em relação aos temas abordados em sala de aula, a partir da sua rotina como estudante pois, quando a sua professora apresentava um novo conteúdo do idioma inglês, inserido em um contexto que lhe era desconhecido, ela precisava de mais tempo e esforço para entendê-lo. Além disso, há um estresse para entender qual é a importância e o significado do tema desconhecido, no contexto em que é apresentado.

Quando os alunos já ouviram falar sobre determinado tema, alguns podem ter um maior conhecimento sobre ele e colaborar com a compreensão dos desdobramentos que podem ser feitos sobre o assunto. Quando existe alguma vivência prévia sobre um determinado assunto, o aluno pode contribuir para a ampliação de seu conhecimento e a construção de outros: cada um tem algo a acrescentar e, assim, participam todos, enriquecem todos.

Após o contato com o novo no idioma e o entendimento da importância da linguagem em uso, talvez novos contextos possam ser apresentados e, junto com o aluno, construir caminhos para que esses tenham significado no processo ensino-aprendizagem. Essas eram reflexões que rondavam as considerações da professora-pesquisadora enquanto decidia o que investigar, que caminho seguir no estudo que estava prestes a iniciar.

A professora-pesquisadora aprendeu com os alunos na escola pública que é preciso respeitar não só o mundo do aluno, mas também o ritmo do processo ensino-aprendizagem que acontece em sala de aula. Como consequência de suas reflexões, a professora-pesquisadora percebeu que não poderia supor o que seus alunos sabem, e algumas questões passaram a fazer parte do seu dia a dia, indagando-se qual seria a melhor forma de adequar as atividades, de maneira a alcançar seus objetivos, e de como o aluno poderia participar desse processo.

Então, entendeu que seria imprescindível compreender melhor os alunos. Segundo, as Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Ensino Fundamental II (São Paulo, 2007:60), por meio da aplicação de questionários podem-se analisar as necessidades e interesses dos alunos, e assim planejar melhor as aulas. Além disso, dificuldades e desejos dos alunos devem ser levados em consideração quando da escolha dos objetivos que se pretende alcançar nas aulas.

A professora-pesquisadora, em seu estudo, tem por objetivo geral refletir sobre as ações do professor na adequação de algumas atividades do livro didático de língua inglesa de um 8º. ano do Ensino Fundamental II, na escola pública. Mais especificamente, visa investigar como, a partir do conhecimento prévio do aluno sobre um certo tema a ser abordado e do vocabulário apresentado no conteúdo das aulas, pode ser possível: (1) o professor fazer mudanças sem dicotomizar as atividades do contexto do aluno; (2) o professor transformar sua prática em sala de aula; e (3) o aluno, por meio da linguagem em uso, reconhecer formas de interação social para, então, construir seu caminho em direção à criticidade e autonomia.

Considerando tais objetivos, busca a resposta para seguinte pergunta de pesquisa:

Como adaptar atividades didáticas com base nos conhecimentos prévios dos alunos do 8º. ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública?

A seguir, é apresentada a estrutura deste estudo, detalhando como foi desenvolvido e está organizado. No primeiro capítulo, a professora-pesquisadora apresenta e discute a fundamentação teórica do estudo em quatro seções: a natureza sociointeracional da linguagem; linguagem, contexto e identidade; a língua inglesa no Ensino Fundamental II da escola pública e o planejamento das aulas. Neste capítulo, são destacados conceitos e autores em que o estudo se embasa.

No segundo capítulo, apresenta-se a pesquisa-ação, escolha metodológica sobre a qual todos os procedimentos estão delineados. São descritas as características do contexto no qual este estudo se insere, os participantes, os procedimentos de produção e coleta realizada por meio dos seguintes instrumentos: questionários, produções dos alunos e reflexões sobre cada aula e notas de campo. Finalizando o capítulo, são apresentados os procedimentos de interpretação dos dados coletados.

No terceiro capítulo, apresentam-se os caminhos utilizados para planejar as adaptações das atividades didáticas, com base nos conhecimentos e reflexões que aconteceram durante as aulas ministradas e a interpretação dos resultados. Este capítulo corresponde à resposta da pergunta de pesquisa que definiu as ações e reflexões deste estudo, com base no aporte teórico adotado e explicitado no primeiro capítulo, na fundamentação teórica.

Finalmente, serão apresentadas algumas considerações a respeito da condução deste estudo, seguidas pelas referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são definidos os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa. Discute-se a importância de promover espaços no contexto escolar para que os alunos possam interagir construindo conhecimento, percebendo a importância do seu conhecimento prévio e de sua identidade estar presente durante todos os momentos de ensino-aprendizagem, ajudando a professora-pesquisadora a refletir e transformar suas ações em sala de aula. Para tanto, foi feita uma divisão em seções. A primeira seção aborda a *natureza sociointeracional da linguagem* e está fundamentada em Freire (2011, 2014), nos PCN (Brasil, 1998)² e nas Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Ensino Fundamental II (São Paulo, 2007). Estes conceitos evidenciam como a linguagem permeia nossas atitudes ao interagirmos e sua importância para os alunos se tornarem mais autônomos e críticos. Na segunda seção, a partir dos PCN (Brasil, 1998) e de autores como Freire (2011, 2014), Harmer (1996, 2007), Liberali (2009) e Rojo (2009), é focalizada como *linguagem, contexto e identidade são interligados*. A terceira seção discorre sobre *a língua inglesa no Ensino Fundamental II da escola pública*. Finalmente, a quarta seção focaliza o *planejamento das aulas*, vinculando ações na prática ao conhecimento prévio dos alunos, refletindo como a construção do conhecimento pode se estabelecer por meio de uma investigação sobre os conhecimentos prévios deles, dos elos que eles conseguem formar e das bases que são construídas para que possam construir novos saberes, provocando mudanças. O ato de refletir é discutido apoiando-se em pesquisadores como Freire (2011, 2014) e Perrenoud (2002).

1.1 A natureza sociointeracional da linguagem

Os PCN (Brasil, 1998:67) discorrem sobre como a língua inglesa pode ser uma ferramenta capaz de proporcionar oportunidades aos alunos para terem contato com diferentes contextos apresentando semelhanças ou diferenças, porém na busca de entender e transitar por esses contextos desconhecidos; há também a tentativa de construir significados comuns. Assim, a professora-pesquisadora pensou em como o conhecimento dos significados que

² Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (Brasil, 1998)

constituem os pilares dos contextos do aluno na escola pública os ajudaria no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Usa-se a linguagem com alguém, em algum lugar determinado social e historicamente. Em outras palavras, a interação por meio do discurso faz parte da ação social no dia a dia e incorpora marcas que definem as identidades sociais. Portanto, a identidade social mais o agir, por meio da linguagem, num lugar social e histórico, definem sua natureza sociointeracional, segundo os PCN (Brasil, 1998:27).

Com base nas considerações acima, depreende-se que nossa identidade é formada por valores e crenças presentes nos usos que fazemos da linguagem, os quais se adaptam nas interações sociais que acontecem em contextos e momentos históricos específicos. Assim, ao interagir, há na nossa natureza sociointeracional, a conscientização das diferentes formas de uso da linguagem, dependendo das marcas de identidade que caracterizam os contextos sociais específicos.

As Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Ensino Fundamental II (São Paulo, 2007:22) ressaltam a importância da linguagem, por representar a ferramenta que torna possível o diálogo e, como consequência, a aprendizagem colaborativa. Os participantes das redes de comunicação vão além de transmitir informações pois, ao se engajarem na interação, revelam como agem.

Além disso, as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Ensino Fundamental II (São Paulo, 2007) corroboram Freire ao defenderem que os alunos, para terem participação efetiva no processo ensino-aprendizagem, por meio da comunicação, precisam trazer para a sala de aula seus conhecimentos, interesses, preocupações e desejos, pois assim irão se sentir envolvidos, perceber que esse processo é vivo e que, nas interações, as trocas acontecem e podem propiciar o crescimento cognitivo, social e cultural para todos os envolvidos; ou seja, para alunos e professores.

Quando dialogamos, podemos discutir, negociar e entender nossas concepções e realidades, bem como as dos outros. Dessa forma, compartilhamos conhecimento e, ao fazermos isso, construímos, modificamos e/ou integramos ideias que nos ajudam a refletir sobre como o processo ensino-aprendizagem acontece.

Esta pesquisa considerou as atividades sociais dos alunos que surgem nos contextos sócio-históricos-culturais que compõem os textos, ao elaborar as adequações feitas em algumas atividades de uma unidade do livro didático usado em um 8º. ano da rede pública, idealizada para que os alunos construíssem conteúdos e desenvolvessem autonomia durante

o processo ensino-aprendizagem.

A linguagem como prática social permite que os alunos se sintam seguros na sua habilidade de aprender; ou seja, que se identifiquem e reconheçam o que conhecem sobre um determinado assunto. Então, um tema que lhes interesse pode ser um elemento propulsor para que os alunos façam seu caminho para a construção do saber por meio de discussões, produções de textos, descobertas, interpretações de situações, pensamentos criativos e suposições com o objetivo de desenvolver a capacidade de comparar situações diferentes, fazer generalizações, perceber especificidades e melhorar a comunicação.

O uso de atividades que contemplem as considerações acima pode oferecer a participação social efetiva para que os alunos se comuniquem, tenham acesso à informação, defendam pontos de vista, construam visões de mundo e produzam conhecimento. A busca para que, durante as aulas, os alunos participassem e percebessem a importância de um processo sociointeracional de construção de significados contou com os PCN (Brasil, 1998:29) como um suporte importante em vários momentos desta pesquisa das seguintes maneiras:

a) apoio do *nível sistêmico da língua* pois, ao entendermos a organização linguística, podemos, por meio dos enunciados produzidos e recebidos, bem como escolhas gramaticais, produzir e participar harmoniosamente, e compreender os diversos processos dialógicos que compõem os textos;

b) *conhecimento de mundo*, pois temos nossas experiências de vida que ficam na nossa memória e lançamos mão delas ao interagirmos no engajamento discursivo, tanto em práticas orais quanto escritas;

c) *conhecimento da organização textual* pois, ao nos apropriarmos das formas utilizadas para organizar as informações nos textos orais e escritos, conseguimos nos envolver e participar dos diálogos de forma significativa;

d) *conhecimento atitudinal*, pois abrange a compreensão que deve acontecer ao nos comunicarmos, respeitando e valorizando valores e interesses de outras culturas e da nossa, à medida que queremos compreender e ser compreendidos.

Assim, as aulas podem oferecer aos alunos espaço para desenvolverem as habilidades comunicativas em contextos sociais significativos. De acordo com Freire (2014:79), os conteúdos presentes na narrativa de professores não podem ser estranhos ou exóticos, algo que não tenha significado para os alunos pois, se assim fosse, transformaríamos nossa linguagem em alienada e alienante.

Refletindo sobre tal argumento, veremos nesta pesquisa que a linguagem carrega

intenções, e os sujeitos precisam entendê-las para atuarem como cidadãos autônomos, que consigam entender a sua cultura e conhecer outras. Segundo Freire (2011:119), “A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo.”

Os alunos não apenas decodificam, mas também acionam o seu conhecimento de mundo para relacioná-lo aos temas, e é por isso que esta pesquisa evidencia a importância de se criar conexões nas aulas para que os alunos utilizem a linguagem e desenvolvam diálogos multiculturais, percebendo a cultura valorizada e as culturas locais. De acordo com Rojo (2009:44), ao lermos acionamos o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas dos textos, inclusive o conhecimento de outros discursos/textos para então, entender, criticar, dialogar com o texto e compreender diferentes pontos de vista. Uma das intenções, nesta pesquisa, é mostrar aos alunos que a cultura valorizada pode estar dialogando com as culturas dos contextos deles, e que a linguagem pode ajudá-los a compreender como valorizar e entender suas vivências no processo ensino-aprendizagem, para que consigam perceber criticamente outras culturas também. “Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo.” (Freire, 2011:94).

A professora-pesquisadora acredita que os alunos, ao participarem de atividades significativas; ou seja, nas quais possam entender as intenções de diferentes formas de textos e nas diferentes culturas apresentadas, consigam aprender os conteúdos linguísticos e ter opiniões sobre os assuntos em pauta. Assim poderão participar de diálogos mais conscientes, e consequentemente, poderão obter mais resultados das suas intenções ao interagirem socialmente de forma mais autônoma.

Conclui-se que, quando há interesse sobre o tema abordado em sala de aula, a linguagem passa a ter mais significado, pois é utilizada como uma prática social, e isso oferece segurança aos alunos para aprender. Enfim, ao identificarem e reconhecerem a relação entre o novo e seu conhecimento prévio, bem como a pertinência da linguagem, eles agem com mais segurança, favorecendo discussões, interpretações de situações e comparações, melhorando, dessa forma, a comunicação. Os alunos contam com o poder de acessar informações, expressar e defender seus pontos de vista, compartilhar opiniões e produzir e/ou ampliar conhecimentos. Como Freire (2014:26) ressalta, “*A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis*”.

1.2 Linguagem, contexto e identidade

Considerar que os usos da linguagem acontecem em função do contexto social e histórico específicos, e que estão diretamente ligados à identidade pode ajudar o professor a propiciar situações que permitam aos alunos agir de formas diferentes, como acontece no dia a dia ou em situações diferentes das que possam vir a participar, como afirma Harmer (2007:23). Então, cada sala de aula, ao redor do mundo, colabora para a língua franca pois, em alguma medida, é uma língua em uso em um contexto em que o inglês não é o primeiro idioma. Há mudanças naturais na língua inglesa original, provenientes dos diversos contextos.

Os PCN (Brasil, 1998) fizeram com que a professora-pesquisadora refletisse sobre a *identidade social* dos alunos e passasse a tentar conhecê-los melhor pois, desse modo, poderia preparar aulas pensando nos interesses deles, e promover seu engajamento discursivo. Desta forma, sabendo qual é o conhecimento de mundo deles e suas opiniões, poderia também ajudá-los a perceber as mensagens dos textos e discuti-las com eles. Essa percepção modificou a prática da professora-pesquisadora e a tornou uma professora que interage mais com os alunos, o que é inerente ao ser humano, que para isso faz uso consciente das diversas formas de linguagem.

Segundo Liberali (2009:9), a aprendizagem significativa pode redefinir o papel do aluno no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a linguagem usada nas práticas sociais é necessária para o exercício da cidadania.

Nesta abordagem, a professora-pesquisadora, ao elaborar as aulas a partir do conhecimento prévio do aluno, de forma a conseguir enfatizar o uso da linguagem, vislumbrando no discurso a identidade social dos alunos e como eles agem nas interações do dia a dia, busca garantir acesso aos saberes linguísticos para que eles se manifestem por meio de textos – e esse objetivo torna-se fundamental em sua prática docente.

Esta pesquisa evidencia que, ao adequar atividades do livro didático à necessidade de proporcionar espaços aos alunos para que possam mostrar suas crenças e valores e que, ao compreendê-los, podemos fazer movimentos positivos para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, a professora-pesquisadora considera como é importante mostrar aos alunos que as culturas locais e populares são essenciais, pois carregam em si a identidade de um povo, e que é por meio delas que este pode expressar seus pensamentos, crenças e intenções. A partir daí eles poderão entender sua cultura local e ter atitudes críticas em relação ao que acontece no seu contexto, assim vindo a compreender melhor a cultura dominante. Segundo

Rojó (2009:115), para que o diálogo multicultural aconteça, é preciso trazer para a escola todas as culturas; ou seja, dominante, local, objetos de estudo e crítica.

Dessa forma os alunos poderão ter a oportunidade de dialogar em contextos onde outras culturas estejam presentes. Segundo Freire (2011:155), os educadores devem fazer com que o aluno entenda que, quando a proposta for a “leitura do mundo” deles, existirão outras “leituras de mundo” que poderão ser divergentes. Como Rojo (2009:115) afirma: “... para transformar patrimônios em fratrimônios. Neste sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático, que seja multicultural na sua cultura e poliglota em sua língua.”

1.3 Língua inglesa no Ensino Fundamental da escola pública

Quando temos consciência dos três conhecimentos citados anteriormente (conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo, conhecimento da organização textual), podemos perceber o nosso potencial para entender e participar dos processos dialógicos e, por meio da prática destes, atingir nossos objetivos e proporcionar transformações. De acordo com os PCN (Brasil, 1998), “Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes.”

Segundo as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Ensino Fundamental II (São Paulo, 2007:31), alguns acham que o ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira seja algo desnecessário. Não vamos nos estender nesse argumento porque, por não ser o foco do presente trabalho, tal ideia, além de demonstrar preconceito, pode nos manter reféns da ignorância, que funciona como uma arma para que o *status quo* seja mantido.

Ao entender que o ensino de língua inglesa possibilita ao aluno transitar por meio da linguagem, junto a pessoas de diferentes culturas, significa entender que estará construindo bases para aumentar a capacidade de compreensão e de atuação dos seus alunos.

Nesse sentido, os alunos, ao terem conhecimento de vivências diferentes, poderão buscar a reconstrução de si e da sua própria cultura, valorizando essa última e desenvolvendo um olhar mais crítico em relação ao que acontece à sua volta. Portanto, durante esse processo, a professora-pesquisadora entende que trazer para a sala de aula atividades sociais, para que os alunos vivenciem, por meio da linguagem, o momento deles, social, histórico e ideológico ao interagirem uns com os outros, passou a ser uma das metas desta pesquisa.

Segundo Freire (2014:15), o alfabetizando, quando codifica e decodifica palavras do seu contexto existencial, redescobre, por meio das suas ações, o mundo que é expressado;

ou seja, o seu mundo. Então, há a significação da palavra e, como consequência disso, a conscientização carregada com a intenção do sujeito que pertence a um mesmo mundo com outros sujeitos que tenham as mesmas intenções.

A essa altura, o cenário parece complexo, pois temos acima ênfases diferentes em relação ao processo ensino-aprendizagem. As Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Ensino Fundamental II (São Paulo, 2007) enfatizam a importância de se conhecer e vivenciar diferentes culturas, pois ter parâmetros ajuda os alunos a entenderem sua realidade. Já Freire, em sua obra, enfatiza o contexto existencial do aluno, ressaltando o local em detrimento do global.

As considerações acima suscitaram a seguinte questão: Qual é o movimento da linguagem? A professora-pesquisadora acredita que seja infinito, pois é um fenômeno social, histórico e ideológico, que acontece em determinado lugar, momento, e com as intenções humanas desejadas naquele exato contexto.

A partir da resposta acima, o cenário deixou de ser complexo, pois a redescoberta do contexto do aluno e da sua atuação nele pode fazer com que ele entenda melhor outros contextos e vice-versa. Assim, essa pesquisa desenvolveu atividades que partiram dos conhecimentos prévios, de linguagem e de mundo, dos alunos.

Este estudo, de acordo com as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Ensino Fundamental II (São Paulo, 2007), pautou suas adequações de algumas atividades de uma unidade, sem pretender se limitar à aprendizagem do idioma inglês, mas tentando ir além, procurando oferecer espaços para que os alunos se tornassem mais críticos e criativos, assim conseguindo refletir sobre sua participação como cidadãos, social, histórica e politicamente constituídos.

Sendo assim, a professora-pesquisadora não pode diferenciar a aprendizagem da língua inglesa da de outras matérias que permeiam a vida de seus alunos, pois a eles urge usar a língua para expressar suas necessidades, expectativas e desejos. Podemos dizer que argumentar usando a linguagem faz diferença nas conquistas em nossas vidas, seja um aluno de escola pública ou particular. Então, uma dicotomia entre aprendizagens seria minimamente bizarra, contudo não podemos nos esquecer de partir do mundo do aluno, para depois nos aproximarmos de contextos diferentes. A professora-pesquisadora ousa afirmar que: só podemos nos apropriar do diferente se entendermos o que acontece a nossa volta, e como reagimos a isso. Alunos da escola pública, assim como os de escolas particulares, merecem todo o conhecimento do mundo; todavia convém tentar partir de conhecimentos familiares

para que eles possam se expressar na língua inglesa.

Segundo Rojo (2009:7), “*Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em som de fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto...*”. Portanto, esta pesquisa procurou saber os conhecimentos dos alunos com relação ao conteúdo temático e de linguagem, pois a bagagem dos alunos é vital, não só durante as aulas, mas também para o planejamento das mesmas e a elaboração de atividades.

A professora-pesquisadora pode dizer que, para seus alunos usarem o idioma inglês, terá de trazer para dentro da sala de aula textos contextualizados, que despertem o interesse deles, e que façam a linguagem utilizada ter significado.

1.4 Planejamento das atividades

Para planejar suas aulas e fazer as adequações das atividades, a professora-pesquisadora partiu da importância do diálogo democrático com seus alunos. Segundo Freire (2011), o educador deve oferecer espaço para que o aluno e ele, engajados no diálogo, cresçam democraticamente juntos, respeitando a liberdade do educando de usar sua capacidade de pensar criticamente. Assim, “*o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educando*” (Freire, 2011:163).

Para poder visualizar se a construção dos conteúdos e o diálogo crítico estavam literalmente acontecendo em suas aulas, ela utilizou modelo **PPP** (*Presentation-Practice-Production*) de sequência de atividades (Harmer, 1996, 2007 *apud* Criado, 2013:99).

Antes da exposição do referido modelo, é pertinente mencionar que, apesar de os dois primeiros **P**'s (*presentation* e *practice*) enfatizarem o controle do professor no processo ensino-aprendizagem, a professora-pesquisadora tomou o cuidado de flexibilizá-los, proporcionando espaços para que os alunos participassem do processo, especialmente ouvindo suas opiniões sobre cultura e ícones populares – assuntos abordados nas aulas ministradas, como explicitado adiante. Também, não se ateve ao aspecto de se preocupar tanto com a exatidão dos usos da linguagem apresentados, desde que a comunicação acontecesse sem mal entendidos.

Os três **P**'s correspondem, a:

- *Presentation* (**P1**), é a fase inicial da apresentação. O professor controla o processo ensino-aprendizagem. O material nesta fase contém os objetivos

linguísticos e as estruturas que compõem a unidade, além de exemplos com estruturas e vocabulário contextualizado, ajudando o aluno a perceber intuitivamente regras e significados;

- **Practice (P2)**, é a fase em que o professor verifica se seus alunos entenderam o que foi apresentado. As atividades têm o objetivo de perceber se os alunos estão usando corretamente a linguagem e adquirindo fluência para a aplicarem na fase de produção;
- **Production (P3)**, é a fase em que atividades mais autônomas e criativas acontecem por meio da fluência e do uso da linguagem; ou seja, do conteúdo linguístico que foi apresentado e praticado. O objetivo é que os alunos usem as estruturas de forma mais livre.

A linguagem não está presente apenas nos conteúdos e nas atividades propostas, mas também é usada a todo momento nos diálogos entre a professora-pesquisadora e seus alunos, mostrando criticamente as opiniões de todos envolvidos

De acordo com as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Ensino Fundamental II (São Paulo, 2007:71), precisamos ter consciência de que os gêneros aparecem de acordo com as atividades sociais. Lançamos mão dos gêneros para atingir nossos objetivos. Portanto a linguagem usada no dia a dia, carrega intenções, e os gêneros compõem a forma da linguagem utilizada. Dessa forma, os interesses e as necessidades dos alunos são elementos essenciais, e devem ser considerados quando planejamos e elaboramos as atividades a serem desenvolvidas durante as aulas.

Então, pelo exposto acima não há conflito entre a linguagem a ser usada e desenvolvida, contexto, identidade, necessidades e interesses dos alunos quando o planejamento das aulas é feito.

Segundo Ortiz³, algumas questões são relevantes para podermos planejar as atividades. Tais questões envolvem conhecer o público-alvo, os objetivos que queremos alcançar, e o conteúdo que os alunos devem aprender para se apropriarem da linguagem em uso. Isso envolve conhecimento de mundo, textual, sistêmico e atitudinal. Este estudo teve como semente para iniciar o planejamento das atividades o pré-conhecimento dos alunos, linguístico e de mundo, para então, elaborar procedimentos metodológicos que permitissem que todos

³ Orientações fornecidas pela Profª. Heloisa Ortiz, no Módulo Planejamento de ensino: necessidades, objetivos e conteúdos do Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública no 1º. Semestre de 2013.

os elementos acima mencionados sejam trabalhados harmoniosamente.

De acordo com as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Ensino Fundamental II (São Paulo, 2007:71), a aplicação de um questionário para verificarmos as necessidades e interesses dos alunos pode trazer informações para elaboração de um melhor planejamento e, para nos elucidar, mostra o exemplo do questionário elaborado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, no curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês: aprendendo e ensinando*, da PUC-SP, para professores de inglês das Redes Públicas Municipal e Estadual de São Paulo, utilizado desde 1998.

Mediante a tabulação dos resultados do instrumento citado acima, pode-se conhecer melhor os alunos, considerar e refletir sobre seus interesses, preferências, facilidades, dificuldades, necessidades e desejos no planejamento. Assim, em nível micro, viabiliza-se a aplicação de questionários para que os conhecimentos prévios dos alunos sejam investigados e influenciem diretamente o planejamento das aulas.

Diante dessa perspectiva, Hutchinson & Waters (1986:63) concluem que não é suficiente as “*target situations*” (situações-alvo) serem apresentadas e mostrarmos o que os alunos devem fazer. Precisamos ir além, ou seja, precisamos abordar as necessidades de aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento das competências dos alunos para saberem o que fazer nas “*target situations*”, ou seja, em situações específicas de interação.

Sendo assim, algumas perguntas elencadas abaixo devem fazer parte dos questionamentos que nos norteiam ao planejarmos as aulas:

- Como planejar um conjunto de ações dirigidas a fins específicos, a partir das necessidades e desejos de meus alunos?
- Como estabelecer os objetivos linguísticos a serem trabalhados, e os conteúdos relacionados a eles?
- Como planejar aulas que atendam a essa perspectiva de ensino, e mudar a própria prática que faz parte da nossa identidade?

A professora-pesquisadora tem consciência de que nenhum dos questionamentos conta com respostas prontas e corretas, mas pode-se, por meio dos conceitos teóricos aqui citados, vislumbrar, com este trabalho, a busca de mudanças que planejamento e práticas considerem como necessidades, desejos, objetivos e os respectivos conteúdos, sem deixar de envolver os aspectos intelectual, social e afetivo no contexto do ensino-aprendizagem na escola pública.

Em suma, a professora-pesquisadora acredita que as escolhas que o professor fizer de teorias, linguagens e métodos irão priorizar certos tipos de atividades, e que as adaptações necessárias serão feitas dependendo do contexto sócioeconômico-cultural-político-histórico dos alunos. Como afirma Thornbury (2009:4)

Faz sentido, todavia o professor seletivo permanece vinculado a uma teoria da linguagem, incorporada na maneira como o curso seleciona e descreve a linguagem, e a uma teoria da aprendizagem, expressa na maneira como o curso prioriza certos tipos de atividades em detrimento de outras.

Freire (2014), em seu método, desenvolvia a capacidade dos alfabetizandos de refletir sobre as palavras e perceber que elas têm existência em seu mundo e, como consequência, desenvolvia neles a criticidade para saber e poder dizer suas intenções.

Então, a professora-pesquisadora refletiu sobre essa percepção da linguagem e entendeu que a reflexão sobre as palavras propiciam oportunidades para os alunos argumentarem suas intenções em inglês e que a familiaridade com o tema abordado, oferece espaços para que eles discutam e alcancem seus objetivos. Portanto, ao entenderem o tema, conseguem expressar o que querem por meio das palavras deles; ou seja, da língua em uso, pois há significado e surge o movimento dialético que percebe o mundo em que vive. Essa linha de pensamento enfatiza o mundo dos alunos, e isso faz com que essa consciência da comunicação lhes permita uma via de encontro em outros contextos.

Ao ensinar uma língua estrangeira, no caso o inglês, o professor deve usar essa mesma língua na sua prática o quanto puder pois, quanto mais o aluno for exposto a uma atmosfera onde ela seja usada, mais apropriações poderão ocorrer. Sendo assim, os conteúdos são trabalhados usando o inglês em situações significativas em sala de aula.

A consideração acima torna a aprendizagem de inglês peculiar, já que as outras disciplinas usam o português no processo de ensinar e aprender. A partir dessa premissa, no planejamento, o professor de inglês deve ter a consciência de que o conteúdo e o uso da língua devem vir juntos. Portanto, um dos principais objetivos é propiciar espaço para que os conhecimentos e os usos façam parte do agir do aluno na sociedade. Como professora de inglês, ela enfrenta o desafio de conseguir, na prática, em sala de aula, construir o conhecimento e seu uso, de maneira a terem significado no âmbito social.

Nessa abordagem, ela procura planejar suas aulas de forma a conseguir aplicar atividades que desenvolvam o uso da linguagem, vislumbrando no discurso a identidade social dos alunos e como eles agem nas interações do dia a dia. Não é fácil alcançar esses objetivos,

mas quando percebe que seus alunos, por meio da linguagem, conseguem mostrar suas crenças e valores, consegue compreendê-los e fazer mais movimentos positivos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Expostos os suportes teóricos que fundamentam o estudo realizado, passamos ao próximo capítulo que detalha aspectos da metodologia da pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos durante esta pesquisa. Este capítulo está dividido em quatro seções para que possamos vislumbrar as ações que definiram o desenvolvimento da pesquisa. Na primeira seção é apresentada a orientação metodológica da pesquisa. Na segunda, é descrito o contexto, a comunidade, a escola e a turma participante. Na terceira, são abordados os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Na seção final, são apresentados os procedimentos de interpretação do material coletado, visando responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Como adaptar atividades didáticas com base nos conhecimentos prévios dos alunos do 8º. ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública?*

2.1 Orientação metodológica

Este estudo foi fundamentado no paradigma de pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2012:22), pois ele se aprofunda em um mundo dos significados, buscando interpretações para contextos dinâmicos; ou seja, as pessoas agem, e assim têm papel fundamental na construção da sua própria realidade.

Com base nesse paradigma, numa análise interpretativista direcionada a abordar os conhecimentos prévios dos alunos e suas ações diante da participação nas mudanças, podemos analisar o contexto e compreender como as transformações podem influenciar o caminho do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, durante essa pesquisa, reflete-se sobre os pontos de partida para as adaptações no material didático, o papel do professor e do aluno ao fazer as adequações que possam nortear a prática da professora-pesquisadora e conscientizar o aluno do seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Minayo (2012:46), a justificativa prática para a pergunta: Por que pesquisar? É construir subsídios para modificar a realidade em foco, atendendo as demandas sociais.

O caminho para a pesquisa tem como foco a pesquisa-ação, pois segundo Liberali e Liberali (2011:25), quando há um problema, a pesquisa pode revelar conhecimentos que modifiquem e tornem as ações conscientes do grupo para encontrar soluções.

Então, quando se fala que saber o que os alunos pensam, conhecem e vivenciam é imprescindível para adaptar atividades do livro didático, manifesta-se o acordo com Liberali e Liberali (2011:25), quando tais autores citam Kincheloe (1997:195) pois, segundo ele, por meio da pesquisa-ação podemos descobrir e analisar os sentidos que os participantes depreendem de suas vivências. De posse dessa percepção crítica, o pesquisador participante pode tomar decisões que busquem atender às necessidades do contexto.

Mattos, Rosseto Júnior e Blecher (2008:34), citam Thiollent (1985:14) que, nessa visão, esclarecem que a pesquisa-ação é uma pesquisa social realizada por meio de experiências associadas a uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de uma forma cooperativa ou participativa.

Magalhães (1994:72) também ressalta que o foco de tal concepção metodológica estaria centrada no poder de ação social que temos quando há o conhecimento crítico pois, assim, podemos nos tornar sujeitos que agem conscientemente e provocam mudanças sociais.

A observação participante é a orientação metodológica que acompanha este estudo, pois o grupo focal, os alunos do 8º. ano e a professora-pesquisadora estão desenhando as modificações a partir de suas ações e conhecimento compartilhados para transformar a própria realidade.

2.2 Contexto da pesquisa

Nesta seção, são detalhadas a comunidade e a escola na qual a pesquisa foi realizada, as quais correspondem ao contexto da presente investigação.

2.2.1 Descrição da comunidade

A escola pública em que a professora leciona está localizada em Campo Belo, São Paulo. A comunidade de Campo Belo é mista, residencial e comercial e conta com 95 mil habitantes. A geração mais velha é de comerciantes alemães, já os seus descendentes, que ficaram no bairro, são profissionais liberais. Há carência de escoamento de água, e existe um projeto para o bairro ter um evento comemorativo. A comunidade está voltada para o desenvolvimento da educação e da saúde. Há um Centro da Comunidade (CDC) muito atuante que oferece aulas de danças e balé, mas os alunos da escola não frequentam e não há subcomunidades.

2.2.2 Descrição da escola

Uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, no bairro Campo Belo é o contexto dessa pesquisa, a partir da participação dos alunos de uma turma de 8º. ano e da professora-pesquisadora no processo da adequação de algumas atividades do material didático e a aplicação das modificações em sala de aula.

A escola foi construída em 1967 e atende os níveis de ensino: Fundamental I (período vespertino) e Fundamental II (período matutino). No total, possui 405 alunos, distribuídos entre sete salas nos horário matutino e outras sete no horário vespertino.

No âmbito administrativo conta com uma Diretora, uma Vice-Diretora, uma Coordenadora Pedagógica, um Secretário, quatro Auxiliares Técnicos de Educação, sendo dois Inspectores e dois lotados na secretaria, além de 42 professores. A parte de limpeza e de alimentação são terceirizadas.

Na escola, há estacionamento, duas quadras esportivas, cozinha, um pátio coberto, um espaço com mesas e cadeiras para os alunos lancharem e almoçarem, banheiros e bebedouros. No primeiro andar ficam: diretoria, coordenação, secretaria, sala dos professores, sala de informática, sala de SAP para alunos especiais, laboratório de ciências em fase de organização, e um salão com TV e DVD. No segundo andar, há 10 salas de aula e a sala de leitura.

As salas de aula são amplas, têm janelas com cortinas, as carteiras não são velhas, mas apresentam danos provocados pelos próprios alunos. A porta é de ferro, há ventiladores novos, mural, mesa e cadeira do professor na frente da lousa, que é muito antiga.

2.3 Participantes

Desta pesquisa participaram a professora e os alunos de uma turma de 8º. ano (turma focal) que são descritos a seguir.

2.3.1 A professora-pesquisadora

No primeiro semestre do ano de 2014, a professora-pesquisadora era, então, aluna do último semestre do curso de especialização *Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública*, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), por meio da Coordenadoria Geral de Especialização Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), em parceria com a Associação Cultura Inglesa São Paulo. A professora-pesquisadora é graduada pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), no curso de Letras Inglês – Português, concluído em 1984. Atualmente é professora efetiva de língua inglesa

na Rede Pública de Ensino Municipal da cidade de São Paulo.

A professora-pesquisadora estudou inglês na escola regular em que cursou o Ensino Fundamental II e Médio. Teve mais contato com o idioma quando ingressou na faculdade em 1981.

Durante a faculdade lecionou inglês em algumas escolas particulares, mas só depois de formada percebeu que, para continuar a ensinar esse idioma estrangeiro, precisaria estudar mais, pois sua fluência não era boa. Assim, estudou no CEL-LEP, desde o básico até o curso de conversação.

Ministrou aulas em algumas escolas particulares desde a Pré-Escola até o Ensino Médio; portanto teve de planejar aulas e selecionar materiais para diferentes faixas etárias e perfis de alunos. Para tanto, buscava livros didáticos que motivassem os alunos. Por exemplo, quando lecionou no Supletivo e Ensino Médio, compartilhava com os alunos atividades que poderiam ser do interesse deles. Em outras vezes, quando trabalhou com alunos do antigo Ginásio, hoje Fundamental II, teve a oportunidade de ouvir sugestões dos próprios alunos e, muitas vezes, ao realizar atividades por eles propostas, percebeu que as aulas eram mais dinâmicas e os objetivos eram alcançados.

Em 1986, quando a professora-pesquisadora tinha 25 anos, começou a trabalhar no colégio Álvares de Azevedo onde, por 2 anos, conviveu com alunos que lhe ensinaram como o mundo deles pode contribuir para o planejamento das aulas. As turmas desse colégio eram formadas por trabalhadores da Eletropaulo, que podiam assistir às aulas em qualquer um dos períodos do dia. Nessa escola, em um dia da semana, trabalhava nos três períodos, ministrando as mesmas aulas. O período noturno era o mais concorrido. Às vezes, havia 50 alunos em sala de aula e a faixa etária deles era bastante heterogênea, de 18 a 40 anos.

Na época, a professora seguia, frequentemente, uma linha behaviorista e o método indireto; ou seja, trazia atividades repetitivas, objetivando à memorização e à tradução de textos, focando a gramática. Todavia, depois de um mês, percebeu a falta de interesse dos alunos e começou a trabalhar com textos contemplando temas que tivessem relação com a área deles e diálogos que envolvessem situações do dia a dia. Apesar dessa preocupação em dinamizar as aulas com conteúdos que fizessem sentido para eles, ministrava aulas expositivas de gramática e aplicava os exercícios tradicionais. Como a professora não entendia o trabalho dos alunos, foi com eles até uma subestação, local onde trabalharam e juntos fizeram um levantamento do possível vocabulário a ser ensinado em inglês durante as aulas. Esse trabalho, realizado intuitivamente, na ocasião, trouxe ao grupo conscientização de suas

necessidades de aprendizagem e dividiu a responsabilidade por alcançarem os objetivos das aulas.

Depois de lecionar por 10 anos, de 1981 a 1991, teve um convite para trabalhar como secretária de uma empresa de capital misto; ou seja, pública e privada. Depois de três anos passou a atuar como secretária bilíngue. Durante sete anos, teve aulas de inglês nas empresas em que trabalhou, para atender às exigências que faziam parte da sua rotina. Nesse período, percebeu a importância dos tópicos abordados para seu próprio crescimento e os caminhos que a dedicação além do idioma inglês poderiam lhe proporcionar profissionalmente.

Após dez anos atuando como secretária, decidiu que gostaria de voltar a lecionar e, para poder novamente se sentir segura, estudou inglês por um ano em uma das melhores escolas do idioma em São Paulo. Assim que terminou o curso, começou a trabalhar em uma escola particular, lecionando para alunos do Ensino Médio e em uma escola de idiomas. Na escola particular, o material de apoio era de cursinho vestibular e, por isso, os temas dos textos eram de diversas disciplinas. Assim, a professora tinha de estudar sobre os temas abordados nos textos para poder se apropriar de todo conteúdo que era contemplado nas aulas.

Além dos textos, as apostilas continham questionários de compreensão de textos e exercícios de múltipla escolha para verificar o conteúdo gramatical. No início, houve o desafio mas, depois, a professora percebeu o quanto esse tipo de ensino tinha como único objetivo o ingresso do aluno na faculdade e, por isso, dificultava uma abordagem mais comunicativa. Apesar disso, por meio de projetos compartilhados com seus alunos, envolvendo pesquisas sobre músicas e filmes, tiveram algumas aulas com situações mais comunicativas e relacionadas a outros interesses dos alunos.

Já na escola de idiomas, lecionou inglês para alunos do nível *basic* até *low intermediate*. Foi uma época de muito crescimento profissional, pois teve contato com materiais didáticos americanos e britânicos.

Em 2008 foi aprovada em Concurso Público da Prefeitura do Município de São Paulo e, em setembro do mesmo ano, começou a ministrar aulas em uma escola da rede pública.

Em 2009, os horários da escola particular e da escola da rede pública entraram em conflito e, por isso, para continuar trabalhando na escola particular, mudou o período em que lecionava e passou a ministrar aulas para os alunos do Fundamental I que utilizava de apostilas. Porém, como queria tornar as aulas mais interessantes começou a pesquisar e usar materiais diferentes.

Em 2011, o colégio terceirizou o ensino de inglês, e a escola de idiomas contratada utilizava um material britânico. A professora não teve dificuldades para ministrar aulas com esse material porque, muitas vezes, já o havia consultado para tornar suas aulas mais interessantes. Depois de um ano as mantenedoras do colégio, insatisfeitas com os resultados, cancelaram o contrato com a escola.

Assim no ano seguinte, em 2012, a professora teve a oportunidade de escolher o material didático. Optou por um americano, cuja primeira edição fora em 2010, com padrões baseados no programa para estudantes do idioma inglês - *English language learners (ELLs)*; os temas eram interdisciplinares e o conteúdo cultural era norte-americano.

A vivência que a professora-pesquisadora teve na escola particular contribuiu muito para sua prática pois em 2009, o primeiro ano que ministrou aulas para os alunos do Fundamental II na escola da rede pública, os professores de inglês tinham de preparar o material didático a ser usado durante as aulas, uma vez que não havia livro didático adotado de inglês.

Em 2013, decidiu fazer o curso de Especialização *Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública*, para o qual desenvolve a presente pesquisa.

2.3.2 Os alunos

A turma focal é um 8º ano do período matutino, composto de 34 alunos. Oitenta por cento deles são de uma comunidade próxima à escola: dez por cento de bairros distantes, com pais que trabalham perto da escola; e 10 por cento ingressaram na escola em 2013 vindos de escolas particulares e contando com maior conhecimento de inglês.

O relacionamento entre os alunos, às vezes, é um pouco tenso, pois sempre há dois ou três alunos que tentam impor o que querem, com ameaças. Muitas vezes, durante as aulas, os alunos xingam e se agriem, tentando resolver seus conflitos *no grito*.

A maioria dos alunos mora em favelas e convive com a população do bairro, que tem um nível social bem mais alto que o deles, o que gera contraste e conflitos entre os alunos e moradores. Infelizmente, os alunos só têm contato com o idioma inglês na escola, pois eles não têm condições de pagar um curso específico em uma escola de idiomas.

Muitos têm os pais ausentes, alguns deles presos, por isso, não recebem nenhuma orientação e praticamente assumem a responsabilidade pelas suas próprias vidas, até cuidando de irmãos menores e da casa. Além disso, na comunidade onde moram, convivem com o tráfico de drogas.

Essa turma apresenta problemas graves de disciplina. A maioria dos alunos não assume compromisso nos quesitos: participação, assiduidade, entrega e realização de atividades propostas em sala de aula. São muito agitados, mas em geral mantêm bom relacionamento com a professora em questão.

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de questionários, adaptações aos planos de aula do livro didático, filmagens, notas de campo da professora-pesquisadora, apreciação das produções dos alunos e planejamento de aula por aula. O conjunto dos instrumentos citados acima formou um alicerce para que, durante o processo da pesquisa, houvesse espaço para haver diferentes olhares para o desenvolvimento que se foi apresentando. De acordo com Minayo (2012:70), quando há várias formas concomitantes de observamos a realidade, o pesquisador fica mais livre de prejulgamentos, pois conta com um leque de formas para tentar compreender os fatos e suas representações.

Durante o processo de pesquisa, a professora-pesquisadora se colocou como observadora participante pois, além de compreender o contexto, buscou possibilidades para que a realidade deste pudesse ser mudada. Então, segundo Minayo (2012:70):

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade.

Antes de elaborar o processo de coleta de dados, a professora-pesquisadora escolheu uma unidade do livro didático, *Vontade de Saber Inglês*, utilizado em sala de aula. Essa escolha exigiu que ela entendesse detalhadamente as orientações didáticas e metodológicas das autoras Marina Killner e Rosana Amâncio. O estudo a ajudou a compreender os pilares teóricos para a elaboração das unidades, a abordagem comunicativa, os papéis do aluno e do professor, o processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil, as quatro habilidades linguísticas que devem ser desenvolvidas (*Reading, Writing, Speaking, e Listening*), o uso da língua materna nas aulas, a interdisciplinaridade, a importância da avaliação, as categorias dos conteúdos a serem considerados, a autoavaliação, a tecnologia, a educação e as atividades lúdicas que compõem o livro.

Após o estudo das orientações didáticas e metodológicas, e das unidades didáticas, escolheu a unidade 7 cuja temática é *Pop Culture*, pois os objetivos, comentários e sugestões

colaboraram para que este estudo fosse realizado. A professora-pesquisadora entendeu que, ao abordar o tema *cultura popular*, conseguiria encontrar uma possibilidade para envolver seus alunos, pois conversaria sobre celebridades que fazem parte da cultura deles, o que lhes despertaria o interesse de ler textos para conhecê-los melhor e entender o vocabulário para conversar e escrever sobre a vida de seus ídolos.

As primeiras adaptações das atividades do livro didático foram desenvolvidas a partir dos resultados do Questionário Inicial (ver apêndice 1), que objetivava detectar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema abordado. Durante o processo de coleta de dados, a professora-pesquisadora percebeu que os alunos seriam capazes de fazer algumas das atividades propostas no livro didático sem precisar de adequações. Portanto, no desenvolvimento da coleta de dados, fizemos novas propostas de coletas que trouxeram resultados que nos ajudaram no planejamento das aulas.

Cabe, aqui, mencionar que a professora-pesquisadora procurou, durante sua prática profissional, entender a melhor forma de trabalhar com livros didáticos, mas depois que começou o curso de Especialização *Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública*, conseguiu compreender melhor as várias considerações que devem ser levadas em conta ao utilizar o livro didático.

O Questionário Inicial aplicado aos alunos contém perguntas fechadas (respostas sim ou não) e perguntas abertas (em que as respostas a partir do conhecimento de mundo dos alunos ajudaram a professora-pesquisadora a elaborar as adaptações nos planos de aula). Já o questionário aplicado após as aulas, Questionário Final (apêndice 2), ministradas contém perguntas abertas (em que as respostas refletiram as opiniões dos alunos e as modificações que perceberam no contexto do dia a dia da sala de aula). Segundo Rizzini (1999:78), os questionários podem colaborar com a investigação quando por meio deles pudermos verificar a ocorrência de fenômenos no contexto.

Durante o processo de pesquisa, a professora-pesquisadora percebeu que as respostas dos alunos e as observações desses fenômenos, apesar de ela não ter pretensões de grandes descobertas, foram essenciais para ela compreender a realidade do que acontece em sala de aula, e descobrir como poderia melhorar sua prática.

A seguir, são apresentados os instrumentos utilizados detalhadamente.

2.4.1 Questionário inicial e Desenvolvimento da pesquisa

O início desta pesquisa teve como base os dados coletados por meio do Questionário

Inicial junto aos alunos. Esse questionário foi elaborado com base em Rizzini (1999:78), pois segundo a autora, o pesquisador deve estar consciente de que os participantes refletem a partir da sua referência cultural. No caso deste estudo houve, na elaboração do questionário, o cuidado para uma questão não contaminar a outra, já que as questões fazem parte de uma mesma temática, apesar da especificidade de cada uma.

No quadro a seguir, encontra-se o total de respondentes aos questionários inicial e final:

Quadro 1: Questionários aplicados aos alunos.

Questionários	Data	Participantes
Inicial	19 de maio – segunda-feira	23
Final	20 de agosto – quarta-feira	29

O cronograma foi construído passo a passo, ao longo da pesquisa, pois a professora-pesquisadora não sabia, no início, quanto tempo precisaria para entender o *feedback* dos alunos, a dinâmica que aconteceu nas aulas, os resultados e o tempo que levaria para preparar as atividades.

A seguir, é apresentado o cronograma das aulas com as atividades desenvolvidas e as datas em que as aulas foram ministradas:

Quadro 2: Cronograma das aulas.

Datas Aulas de 45 minutos	Atividades
Aula 1 2 de junho	Perceber algumas profissões que fazem parte da carreira artística, e a diferença entre artista e personagem. Ler e compreender informações sobre dois cantores e uma personagem familiares. Entender que esses artistas fazem parte da cultura popular.
Aula 2 04 de junho	Conversar sobre super-heróis. Ler e compreender um texto com informações sobre o Homem Aranha. Perceber que os personagens fazem parte da nossa cultura e têm a função de passar mensagens e os conhecemos tão bem que apenas ao descrevê-los sabemos quem são.

Aula 3 09 de junho	Ler e compreender três textos sobre jogadores de futebol e um sobre cultura popular e ícone popular. Responder um questionário sobre os textos e perceber como os jogadores são ícones da nossa cultura.
Aula 4 21 de julho ⁴	Ler o trabalho sobre o jogador de futebol e responder ao questionário sobre informações da vida e carreira dele.
Aula 5 28 de julho	Ler um texto sobre o ícone Jennifer Lopez e responder ao questionário sobre o texto.
Aula 6 30 de julho	Observar as imagens das celebridades, Conversar sobre cultura popular e seus ícones. Ler, copiar e entender os textos para concluir sobre quais celebridades os textos tratam.
Aula 7 4 de agosto	Entender e responder a questões que apresentam wh-questions, usando pronomes e adjetivos possessivos.
Aula 8 6 de agosto	Conversar sobre como os pop icons representam a pop culture. Observar as figuras e concluir quem são. Escrever um parágrafo sobre duas das celebridades apresentadas.
Aula 9 11 de agosto	Consultar o trabalho sobre o pop icon, observar o material disponível pela sala de aula e fazer a prova.
Aula 10 18 de agosto	Assistir ao vídeo editado das aulas. Alunos e professora-pesquisadora têm a oportunidade de observar se houve efetivamente o processo ensino-aprendizagem e mudanças.

Outro dado interessante, e que vem corroborar a fundamentação teórica que respalda a professora-pesquisadora, foi o contexto sócio-histórico-cultural que se apresentava em nosso país. Começaram em 17 de junho os jogos da Copa do Mundo de futebol e as férias escolares, que normalmente são em julho: neste ano, excepcionalmente, as férias foram antecipadas para junho, acompanhando o período da Copa.

⁴ Observação sobre a aula em 21 de julho: Esta aula foi ministrada após as férias de 12/06/14 a 07/07/14, porém os alunos começaram a faltar um semana antes do início das férias e a maioria só retornou no dia 14 de julho. No dia 7 de julho apenas 9 alunos estavam presentes e as aulas foram ministradas com as classes agrupadas. No dia 14 de julho, 26 alunos estavam presentes, a professora-pesquisadora aplicou atividades do livro didático sobre *When Disney was a child* e conversou com os alunos sobre a continuação desta pesquisa. No dia 16 de julho, houve reunião dos pais. Portanto, a professora-pesquisadora reiniciou as aulas desta pesquisa no dia 21 de julho. No dia 23 do julho, houve um jogo de futebol que fez parte de um campeonato com duração de uma semana.

A realização da Copa do Mundo no Brasil causou muitas mudanças na rotina do povo brasileiro e despertou um interesse, ainda maior, por futebol na maioria da população. Os alunos e a professora-pesquisadora estavam muito empolgados com a apresentação dos artistas na abertura e no encerramento da Copa, as informações sobre os jogadores, os jogos e as notícias que circulavam na mídia. Como a temática do planejamento das aulas era cultura popular e seus ídolos, esse cenário favoreceu a elaboração de atividades que facilitaram o engajamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Cabe, aqui, dizer que, a orientadora desta pesquisa, Prof^a. Dra. Maximina Freire, em conversa com a professora-pesquisadora, depois de duas aulas ministradas, teve o insight de aproveitar o cenário, citado anteriormente, para ajudar a professora-pesquisadora a planejar suas aulas durante esta pesquisa. Vale ressaltar, que foi uma ideia brilhante, pois os alunos estavam vivenciando dentro e fora da sala de aula a Copa do Mundo.

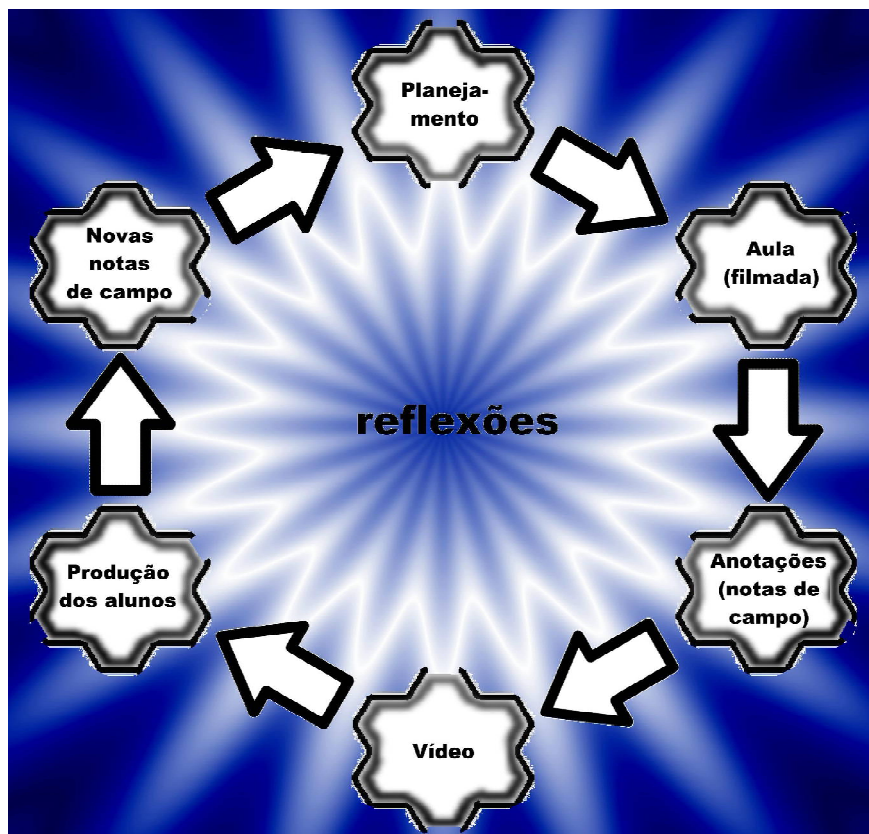
Para a professora-pesquisadora e seus alunos houve um intervalo na pesquisa, mas não houve problema para continuarem as atividades após as férias, pois ela e seus alunos estavam comprometidos com o trabalho iniciado.

2.4.2 Notas de Campo

No esquema de trabalho abaixo, observa-se como as reflexões sobre as notas de campo foram essenciais para a professora-pesquisadora desenvolver o planejamento das aulas e o seu esquema de trabalho pois, durante a pesquisa, ela adquiriu parâmetros de como conseguiria alcançar os objetivos das aulas por meio do processo de ensino-aprendizagem, observando e refletindo sobre as dinâmicas e atitudes nas aulas para então construir seu planejamento. Detalharemos todo o processo realizado pela professora-pesquisadora e seus alunos no terceiro capítulo, Atividades Desenvolvidas e sua Interpretação.

A professora-pesquisadora apresenta abaixo, na figura 1, os instrumentos que ela utilizou para refletir sobre as aulas, e como as interpretações dos resultados delas transformaram a sua prática, os alunos e o contexto. Observa-se que os procedimentos são interdependentes, formando um círculo com movimento de reflexões que modificaram todo processo, pois cada aula foi planejada depois dela refletir sobre cada etapa da figura 1. As reflexões são ampliadas para espaços além da sala de aula, já que os participantes desta pesquisa trouxeram para a sala de aula suas vivências, que foram compartilhadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1: Reflexões em movimento.



2.4.3 Questionário Final

Identificar se os planejamentos das aulas, elaborados a partir dos resultados dos questionários aplicados aos alunos para verificar o conhecimento prévio sobre cultura popular e parte do vocabulário que foi utilizado em textos nas atividades propostas, melhoraram a prática da professora-pesquisadora; ou seja, se as mudanças feitas no material didático foram pertinentes, e se as aulas planejadas de acordo com o *feedback* dos alunos, provocaram mudanças.

O questionário Final (ver apêndice 2) foi elaborado pela professora-pesquisadora, de acordo com os objetivos deste estudo, visando verificar se a investigação sobre o conhecimento prévio dos alunos contribuiu para que ela planejasse as aulas de forma mais consciente e alcançasse os objetivos dos conteúdos didáticos, transformando, junto com os alunos, o contexto da sala de aula, compartilhando vivências e propiciando espaço para que os alunos se apropriassem e utilizassem a língua inglesa para expressar suas intenções e opiniões durante as aulas. O foco central deste questionamento foi verificar se os alunos perceberam que eles foram os protagonistas do processo ensino-aprendizagem, como se sentiram durante as aulas e se a construção do conhecimento foi significativa.

2.5 Procedimentos e interpretação

Os dados foram interpretados para responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Como adaptar atividades didáticas com base nos conhecimentos prévios dos alunos do 8º. ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública?*

Para responder a esta pergunta, fez-se uma interpretação do Questionário Inicial, das gravações das aulas ministradas, das reflexões sobre as notas de campo, da elaboração das primeiras atividades, da elaboração de outras atividades depois de cada aula ministrada, das produções dos alunos, dos vídeos de cada aula, do vídeo editado de todas as aulas e do Questionário Final.

Segue abaixo uma tabela com a descrição dos instrumentos utilizados para a análise dos dados que compõem esta pesquisa.

Quadro 3: Instrumentos para interpretação dos dados.

Instrumentos para análise	Descrição dos procedimentos
Questionário Inicial (apêndice 1)	Por meio das respostas dos alunos a professora-pesquisadora conseguiu ter clareza dos conhecimentos prévios dos alunos sobre cultura popular e do vocabulário que estaria presente nos textos sobre os ídolos populares. A partir disso, preparou atividades que atingissem os objetivos das duas primeiras aulas.
Elaboração das atividades	Por meio de atividades que foram planejadas de acordo com os resultados de cada aula, a professora-pesquisadora percebeu que poderia, ao refletir sobre os as suas ações e resultados, planejar atividades que fossem progressivamente aumentando o nível de exigência. A importância dos conhecimentos prévios dos alunos na construção do processo de ensino-aprendizagem foi fundamental para a apresentação de novos conteúdos de cunho temático, assim como linguístico; ou seja, como o ensino da Língua Inglesa pode ser facilitado pelo contexto dos alunos. Foi de suma importância a contribuição de opiniões de alunos, as experiências vivenciadas por eles na língua em uso para a elaboração das atividades, pois eles sinalizaram como e o quanto estavam aprendendo.
Descrever as aulas vídeo-gravadas	Ao assistir as aulas filmadas, a professora-pesquisadora observou as trocas que aconteceram durante as aulas, sua prática e como os alunos estavam construindo conhecimento do conteúdo. Assim, descreve como foi o desenrolar das aulas.

Notas de campo	São as anotações feitas, sempre após cada aula pela professora-pesquisadora e ao verificar as produções dos alunos. Quando houve tempo, o fez durante as aulas como o intento de relatar como os alunos colaboram para que ela refletisse, elaborasse atividades que atendessem às suas necessidades e percebesse os resultados ao aplicá-las, para então encontrar subsídios na teoria que respaldassem suas ações, nas transformações que aconteceram na sua prática, nos alunos e no contexto para responder à pergunta de pesquisa.
Aplicação das atividades	Foram cruciais para que a professora-pesquisadora avaliasse o papel das colaborações dos alunos e suas reflexões diante dessa realidade para as adequações feitas em cada atividade
Elaboração das atividades	Foi levado em conta o feedback dos alunos em cada atividade, pois ele norteou todo o trabalho de elaboração das atividades subsequentes. O contexto dos alunos e o que estava acontecendo no Brasil fez parte do dia a dia deles e corroborou as adaptações realizadas.
Análise das produções dos alunos	A cada aula a professora-pesquisadora verificou produção dos alunos e conseguiu ter uma ideia de se os objetivos dos planejamentos das aulas estavam sendo alcançados.
Elaboração do vídeo editado	Foi crucial para que a professora-pesquisadora e os alunos percebessem conscientemente como agiram em parceria para modificar o <i>status quo</i> .
Questionário Final (apêndice 2)	Foi de suma importância para que houvesse dados para verificar se o caminho do processo ensino-aprendizagem, feito por meio dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e vocabulário propostos no livro didático, trouxe resultados positivos.

No próximo capítulo, o planejamento e desenvolvimento das aulas serão apresentados.

CAPÍTULO 3

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E SUA INTERPRETAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os caminhos que a professora-pesquisadora escolheu para planejar as adaptações das atividades didáticas, com base na construção de conhecimento dos alunos e nas reflexões após cada aula ministrada, bem como apresentar a discussão dos dados da pesquisa.

A seleção das informações teve como foco ações, procedimentos e reflexões que transformassem a sua prática. Teve a meta de caminhar rumo à resposta à seguinte questão da pesquisa: *Como adaptar atividades didáticas com base nos conhecimentos prévios dos alunos do 8º. ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública?*

A partir da interpretação dos questionários, dos conteúdos temáticos, dos resultados das atividades, dos recortes dos dados obtidos nas aulas gravadas em vídeo, das produções dos alunos e na pesquisa junto aos alunos, buscou identificar as considerações fundamentais para planejar as aulas subsequentes, os resultados que pudessem sinalizar transformações e indicar seu papel em sala diante da valorização da interação com os alunos para fazer escolhas que ajudassem a alcançar os objetivos das aulas planejadas.

A partir do envolvimento dos alunos nas aulas e da percepção aguçada deles, pode-se afirmar que os alunos colaboraram o processo ensino-aprendizagem. Eles e as reflexões da professora-pesquisadora são ingredientes essenciais para que a mágica da construção do saber aconteça. Sendo assim, ela apresenta como essa sinfonia da educação aconteceu no 8º. ano, numa escola municipal antes, durante e depois das dez aulas ministradas.

O primeiro passo desta pesquisa foi investigar o que os alunos sabiam sobre o tema *cultura popular*, os ícones que a representam, e do vocabulário dos textos que aparecem ao lado das figuras desses ícones; ou seja, as legendas.

Depois dessa investigação, tudo foi orquestrado numa comunhão entre os alunos e a professora-pesquisadora. Dessa forma, nada teria acontecido se os alunos não tivessem sido envolvidos para encontrar suas identidades na sala de aula, deixando a professora participar do contexto deles e das infinitas possibilidades de estar com eles nas mudanças que poderiam acontecer durante a construção do conhecimento.

Entender a história do ensino de línguas foi fundamental para a professora-pesquisadora

perceber a importância dos contextos onde as teorias de ensino surgiram. Assim, o artigo, *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*, de Vilson J. Leffa, (1999), fez com que ela percebesse como a história do ensino de línguas é fundamental para compreender os contextos em que surgiram as teorias de ensino.

O cenário atual vem causando mudanças no processo ensino-aprendizagem de línguas, o que nos leva a mencionar o pós-método, no qual o professor adapta sua abordagem de acordo com os fatores locais e contextuais, ao mesmo tempo sendo orientado por diversas macroestratégias. Assim a professora-pesquisadora percebeu o quanto é essencial os professores conhecerem e interagirem com os contextos dos alunos. Então, ela planejou as aulas, após refletir sobre suas próprias ações e por meio dos interesses deles, por exemplo, dos ícones populares escolhidos por eles, das formas que eles realizavam as tarefas, das opiniões deles durante as aulas, das interações entre todos, em suma, como os alunos estavam aprendendo, para decidir, quais seriam os procedimentos da aula seguinte. Sob esse prisma, Thornbury, (2009:1), cita Kamaravadivelu (1994) que ressalta:

Em lugar de subscrever um único conjunto de procedimentos, os professores do pós-método adaptam sua abordagem em função de fatores locais e contextuais, ao mesmo tempo sendo orientados por algumas macroestratégias.

Então, para adaptar as atividades didáticas, a professora-pesquisadora tentou buscar parâmetros nas teorias de ensino e seus contextos históricos, refletir sobre o momento atual, e vislumbrar os possíveis caminhos futuros no ensino.

Enfim, o contexto social e histórico está sempre em transformação, assim como o processo de ensino-aprendizagem. Portanto as análises e reflexões sobre o material didático devem fazer parte constante da prática do professor, ao criar espaços para que seus alunos venham a fazer uso da língua inglesa, de modo a terem uma participação social efetiva, garantindo o acesso aos saberes linguísticos fundamentais para o exercício da cidadania.

Como ressalta Freire (1974:28), as palavras traduzem nosso contexto, pois é por meio de seus significados e das nossas escolhas conscientes ao usá-las nos nossos discursos, que mostramos nossa identidade. Nossos comportamentos refletem nossa cultura e nos proporcionam espaço para uma reconstrução crítica do mundo, oferecendo caminhos infinitos para a construção do nosso mundo, no qual iremos interagir nas mais diversas situações. Então, planejar aulas para nossos alunos exige estarmos sempre atentos à construção de um mundo comum e como a práxis do diálogo pode trazer transformações, sendo que precisamos compreender que a língua também está viva e, portanto, é dinâmica.

Este capítulo é aberto com comentários sobre o questionário inicial e, a partir dele, está organizado de acordo com o fluxo e dinâmica das aulas, as quais são apresentadas conforme seu planejamento, atividades ministradas e reflexões que se seguiram às aulas. O capítulo é concluído com considerações sobre o questionário final.

3.1 Questionário Inicial

Depois de a professora-pesquisadora ter assistido ao vídeo da aula em que o Questionário Inicial foi aplicado, anotado suas reflexões e tabulado os resultados das respostas dos alunos, ela apresenta, a seguir, suas interpretações.

Por meio do Questionário Inicial a professora pesquisadora percebeu que:

- a) quase metade dos alunos não sabia o que é Pop culture, mesmo com a tradução para o português; porém mais da metade gostaria de saber mais sobre cultura popular;
- b) alguns não conheciam a dimensão da palavra artista, somente quando relacionada a atores e cantores;
- c) praticamente a metade não lia os textos com informações ao lado das figuras;
- d) apesar de quase a metade não saber o que era Pop culture e o significado de ícone, quase todos responderam que os artistas influenciam as pessoas e deram exemplos de como isso acontece;
- e) a maioria dos artistas preferidos dos alunos era uma celebridade;
- f) um número considerável de alunos não conhecia o nome do prêmio Oscar e muitos não conheciam o Grammy;
- g) alguns alunos estavam confusos para entender tempos verbais, e quase a metade das palavras em inglês não lhes eram conhecidas; e
- h) mais da metade gostaria de saber mais sobre um artista de outra geração.

Ao assistir ao vídeo da aula na qual o questionário foi aplicado, a professora-pesquisadora refletiu e fez algumas observações em suas notas de campo, resumidas aqui: a) por estar com um questionário em português, percebeu que ministrou a aula diferentemente de como costuma fazer: a comunicação foi toda em português. Não houve a preocupação de ensinar nada em inglês, todavia ela poderia ter aproveitado a aula para usar algumas expressões em inglês; b) as dúvidas foram além do que a professora-pesquisadora esperava, por exemplo, alguns alunos perguntaram qual diferença entre artista e personagem; c) durante a aula, os alunos perguntaram o que era *cultura popular*, *diva* e *ícone*; d) depois de os alunos

terem respondido ao questionário, a professora-pesquisadora perguntou quais eram os artistas famosos que conheciam, porém categorizando, por exemplo: cantor, cantora, ator e atriz. À medida que os alunos foram citando os artistas, ela percebeu que eles não haviam associado esses artistas a celebridades, seja por pertencerem à cultura deles, ou por os conhecerem. Em outras palavras, parece que não valorizam o que pertence à cultura deles nem o que sabem, pois a maioria não escreveu o nome de um desses artistas. A professora-pesquisadora se perguntou se não sabiam que a cultura deles é cultura popular também, e/ou se não consideravam o que apreciavam como cultura.

Depois de ter dado um exemplo de diferença de gerações. *“Michael Jackson foi um ícone da cultura pop quando eu era adolescente.”* Alguns alunos escreveram o nome dele na questão 14 do questionário, que indagava o nome de um ícone ou celebridade da cultura pop. Não houve transferência para a cultura e a geração deles. Novamente se questionou: esse comportamento refletiria baixa autoestima, facilidade para serem manipulados e/ou o fato de não valorizarem sua própria cultura?

O primeiro questionário, a gravação da aula em que este foi aplicado e as reflexões sobre as notas de campo trouxeram informações sobre o conhecimento prévio dos alunos e assim ajudaram a professora a adequar algumas atividades da unidade.

A partir do momento que ela conseguiu conhecer melhor seus alunos, começou a projetar a primeira aula levando em conta os dados coletados no Questionário Inicial; ou seja, durante o processo ensino-aprendizagem tentaria desenvolver o conteúdo sistêmico do idioma inglês e o conhecimento de mundo por meio das vivências dos alunos e das experiências apresentadas em diferentes contextos.

De acordo com Freire (2011:28), aprender com alunos, compreender suas falas, suas atitudes e como leem o mundo é fundamental para que haja troca de saberes. Foi isso o que fundamentou suas ações para planejar, pois seu jeito de ler o mundo foi transformado a partir do que o questionário e a gravação da aula ofereceram.

Assim os objetivos das aulas teriam no discurso, na sintaxe, na semântica, nos desejos e nos sonhos dos alunos, oportunidades para eles expressarem sua leitura de mundo e as transformações durante a sequência de atividades planejada para esta pesquisa.

3.2 Fluxo da dinâmica do planejamento das atividades

O objetivo desta seção é mostrar como a professora-pesquisadora, junto com e a partir de seus alunos, planejou as aulas. O trabalho de planejar não foi linear, pois ganhou

vida a cada passo que ela e seus alunos davam juntos, favorecendo mudanças na prática e criando, gradativamente novas dinâmicas para o planejamento.

Como explicado anteriormente, o Questionário Inicial foi essencial para o planejamento da primeira aula, e suporte para o início do processo ensino-aprendizagem. Refletir sobre as respostas dos alunos, assistir ao vídeo da aula, isto é, literalmente ver/rever como ela e seus alunos se comportaram durante a aula, ler as notas de campo feitas logo após a aula, depois de ter assistido ao vídeo e verificado as produções dos alunos, isso tudo ajudou a entender que esta dinâmica representou, na verdade, o início de mudança em sua prática, pois o que ficou registrado passou a fazer parte das suas ações.

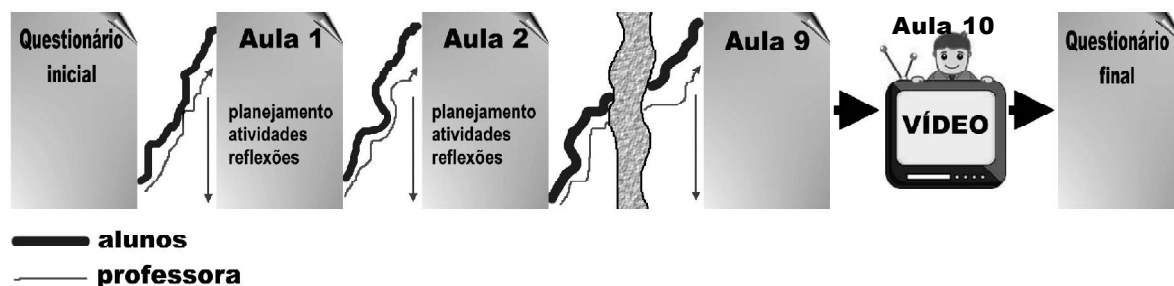
Para Perrenoud (2002:63), pode haver sentido na rotina que nos paralisa; ou seja, não sabemos o porquê de escolhermos determinados caminhos, mas as mudanças que acontecem no contexto escolar não permitem essa ilusão. Por essa razão, é essencial que a prática reflexiva se torne um hábito na vida do professor. Além das transformações na professora-pesquisadora durante o curso de *Especialização Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública*, o Questionário Inicial foi a representação concreta de que a professora-pesquisadora buscava esse hábito em sua prática. Como Perrenoud (2002:63) afirma:

Contudo, o passo decisivo só é dado quando a reflexão transforma-se em um componente duradouro do habitus – essa “segunda natureza” responsável pelo fato de que, a partir de certo limite, torne-se impossível não fazer mais perguntas, exceto depois de uma cura de desintoxicação! (grifo do autor)

O fluxo da dinâmica do planejamento das aulas proporcionou vivências e tempo para reflexões que revelam como o conhecimento prévio dos alunos pode ser a base para o professor, aprendermos a ver seus alunos como protagonistas efetivos de todo ciclo da sua prática e como o planejamento das aulas causa transformações no processo ensino-aprendizagem.

Podemos observar na Figura 2, a seguir, que cada aula era planejada depois de a professora-pesquisadora compreender como a aula tinha sido ministrada e se desenvolvido. Para isso, escreveu algumas notas de campo durante cada aula, logo depois, assistiu ao vídeo de cada aula, apreciou as produções dos alunos de cada uma delas, fez novas notas de campo e refletiu sobre como seus alunos estavam se apropriando do conhecimento e mudando, para poder prosseguir junto com eles na construção de conhecimento significativa para eles do idioma inglês:

Figura 2: Dinâmica de planejamento das aulas.



A dinâmica representada acima, além de ter facilitado a compreensão do processo ensino-aprendizagem desencadeado, de uma forma ampla, também ilustra como as ações da professora-pesquisadora sempre dependeram do modo e do ritmo em que os alunos davam significado às diferentes vivências em sala de aula, individualmente e/ou em grupo.

Segundo Freire (2011:56), quando o aluno percebe que, ao falar, pode expressar criticamente o que pensa do mundo, entende que a linguagem é fundamental para sua intervenção na sociedade. Sendo assim, a professora-pesquisadora não esteve sozinha durante todo este processo, pois os alunos a acompanharam para que novas aulas pudessem ser planejadas, como apresentadas na próxima seção.

3.3 Planejamento, atividades e reflexões

Antes do detalhamento de como as aulas foram planejadas, é importante ressaltar que a professora-pesquisadora assistiu a todas as aulas (que foram videogravadas), e escreveu notas de campo sempre após cada aula e ao ver as produções dos alunos. Quando houve tempo, e percebeu que o que algum aluno dissera seria importante para o planejamento da aula seguinte, e/ou quando alguma de suas ações provocou algo positivo ou negativo em um determinado momento, ela redigiu as notas durante as aulas. Depois as usou para refletir sobre o que aconteceu durante cada aula e escreveu novas notas de campo. Houve o consentimento⁵ prévio da direção e dos pais dos alunos para a filmagem das aulas.

A descrição de cada aula é fornecida nas subseções que seguem.

3.3.1 A primeira aula

A primeira aula aconteceu em 2 de junho de 2014, segunda-feira e contou com a

⁵ Todos os procedimentos de ética foram seguidos e devidamente aprovados pelo Comitê de Ética da PUCSP.

presença de 27 alunos. A seguir, estão detalhados o planejamento e as atividades desenvolvidas durante a mesma.

3.3.1.1 Planejamento

O quadro a seguir sintetiza o planejamento da primeira aula:

Quadro 4: Planejamento da primeira aula.

Organização da aula:

Apresentar o tema *Pop Culture* partindo do repertório do aluno, verificado na sondagem realizada por meio do questionário inicial;

Aplicar as atividades;

Os alunos devem preencher os espaços com nomes de celebridades, ler sobre os cantores e a personagem, percebendo os *pop stars* de vários segmentos, suas influências e o que eles representam ou representaram para suas gerações

Objetivos da aula:

Valorizar a própria cultura;

Perceber a cultura em que transitam e as outras que nos cercam;

Perceber algumas profissões que fazem parte da carreira artística e a diferença entre artista e personagem;

Ler e compreender os textos sobre dois cantores e uma personagem;

Conversar sobre os ícones e nomes representativos da cultura pop;

Conhecer os ícones representativos da cultura pop da geração deles;

Reconhecer expressões e verbos usados nas legendas/informações: *This is/was, appear, have, create, portray, held, come up, recognize, e como esses verbos são usados no past participle, por exemplo, she is recognized nowadays as one of the most popular singers in the world.*

Procedimentos:

Trabalhar em pares;

Preencher os espaços com nomes de celebridades;

Ler os textos sobre os cantores e a personagem. Completar os espaços, contando com o conhecimento prévio deles e dos colegas. Escrever em português o que entenderam do texto;

Conversar sobre a influência que os ícones da *pop culture* têm na sociedade.

3.3.1.2 Atividades

As atividades planejadas para a primeira aula foram as seguintes:

Write names of celebrities that you know.

cantor – <i>singer</i>	
cantora – <i>singer</i>	
ator – <i>actor</i>	
atriz – <i>actress</i>	
personagens – <i>characters</i>	

Bruno Cardoso

He is the lead singer of the Sorriso Maroto band.

This man is a singer of *pagode*. He is recognized nowadays as one of the most popular singers in Brazil. Among his most famous songs are _____

Demi Lovato

_____ and _____ are just two of her most famous songs. She is recognized as an actress and singer. She acts in the film *Camp Rock*. She plays the Mitchie Torres character. She is one of the most popular singers in the world.

Mônica

This character was created by Maurício de Souza. She first appeared in 1963 in the *Folha de S. Paulo* newspaper. Cebolinha is her friend and she has a blue bunny. She belongs to Monica's gang.

3.3.1.3 Reflexões pós-aula

Foi durante as reflexões sobre a primeira aula, depois de assistir à filmagem, que a professora-pesquisadora percebeu que ler as notas de campo e apreciar a produção dos alunos, poderia permitir que preparasse atividades diferentes, que enriqueceriam o processo ensino-aprendizagem pois, ao refletir sobre o que aconteceu durante a aula, entendeu que ao ver seu desempenho, a forma como seus alunos aprendiam e os resultados das produções, conseguiu ter informações e percepções riquíssimas para a elaboração da aula subsequente. Até mesmo reações inesperadas dela e dos alunos colaboraram didaticamente para os objetivos a serem alcançados. Por exemplo, um aluno, perguntou: “Qual a diferença entre personagem e artista?” A professora-pesquisadora percebeu como é importante respeitar e esclarecer dúvidas, mesmo supondo que o aluno já teria um ou outro conhecimento.

Após a experiência com a filmagem da aula da aplicação do questionário, os alunos não estranharam mais a presença da câmera, e a professora-pesquisadora pode aplicar as atividades elaboradas em língua inglesa, conseguindo manter a comunicação em inglês com os alunos durante quase toda a aula.

Freire (2014:56), considera que temos que entender o mundo e isso acontece por meio da linguagem, então, a linguagem vai além da simples leitura das palavras. Consideração que ajudou a professora-pesquisadora a perceber que, enquanto os alunos faziam a atividade, entendiam os textos com facilidade, pois apesar de estarem escritos em inglês, eram sobre dois artistas e a uma personagem mencionados por eles quando responderam o Questionário Inicial.

Ela pediu que os alunos formassem pares para realizar as atividades. Eles demoraram muito para se organizar e a professora-pesquisadora os orientou, em inglês, percebendo que tinha de repetir várias vezes, pois havia muito barulho. Foi um pouco cansativo para ela, mas por outro lado, os alunos foram expostos várias vezes às instruções em inglês.

Em seguida, explicou que deveriam preencher a tabela com nomes de cantores, cantoras, atores, atrizes e personagens. Depois, deveriam ler os três textos abaixo sobre as celebridades que haviam sugerido na aula de sondagem do conhecimento prévio e do Questionário Inicial, tentar preencher alguns espaços como nomes de músicas do cantor sobre o qual um dos textos falava, e escrever em português o que tinham entendido dos textos.

A responsabilidade de compartilharem com ela o processo de aprendizagem foi positiva, pois eles se sentiram valorizados ao falar nomes de celebridades e compartilhar entre eles o conhecimento que tinham sobre elas.

Os alunos fizeram várias perguntas sobre as atividades e, até mesmo, sobre coisas básicas, como por exemplo: Devemos colocar nossos nomes na folha a ser entregue? Ela entregou aos alunos duas folhas e pediu que preenchessem só uma para entregar, pois queria que eles ficassem com a outra, para sentirem que tudo estava sendo compartilhado. Todas as respostas aos alunos foram dadas em inglês e a professora-pesquisadora percebeu que eles a compreendiam. Não houve protestos, como usualmente acontecem nas aulas, nas quais os alunos pedem: “Professora, fale português”.

Percebeu que usou várias palavras em inglês e os alunos confirmavam a compreensão acenando com a cabeça para mostrar que estavam entendendo. Seguem exemplos dessas palavras e expressões, pois elas foram usadas de forma natural, como acontece no dia a dia: *yes, ok, let's do it, no problem, you can use it, girls, boys, please, no cell phones, only if you're using it to help you to do the activity, write down, thanks, you're welcome, I need more from you, people, bring it on the next class if you haven't finished yet, keep it with you, give it to me.*

A professora-pesquisadora observou que a forma organizada como escreveu parte do

vocabulário presente nos textos na lousa, em inglês e português, para ajudá-los na leitura dos textos, foi uma estratégia muito boa para que os alunos entendessem os textos sem dificuldade. Ela tomou a decisão de usar a lousa para ajudá-los por meio dos resultados do conhecimento prévio deles sobre o vocabulário aplicado no Questionário Inicial.

Houve um trio que se formou devido ao número de alunos não ser par, duas alunas novas, gêmeas, que começaram a frequentar a escola no dia 25 de maio e um aluno que tem defasagem na aprendizagem. Esse foi o único grupo que apresentou muita dificuldade para realizar as atividades.

Os alunos pareciam motivados, pois trocaram ideias entre os pares algumas vezes e não queriam parar para ouvir mais explicações, pois estavam focados no que faziam. Em nenhum momento a professora-pesquisadora foi para sua mesa, pois os alunos a solicitaram o tempo todo, para esclarecer dúvidas ou confirmar se estavam fazendo as atividades corretamente.

Ao assistir ao vídeo, percebeu que a câmera ficou muito tempo no tripé gravando somente algumas duplas, mas houve momentos em que circulou pela sala filmando.

Houve muita colaboração entre as duplas, os alunos checaram juntos os resultados atingidos e ela percebeu que também estava mais envolvida, pois os alunos não estavam esperando respostas prontas dela. Estavam interessados no que seus colegas sabiam, e ela percebeu que estava aprendendo com eles também. Enfim, percebeu que ensinar pode ser mais do que apenas dar, e que poder entrar no mundo deles e também receber é muito bom.

Essa aula foi ministrada antes do intervalo e os alunos não saíram correndo, como de costume, quando o sinal tocou, ficaram uns cinco minutos a mais para entregar as atividades e organizar a sala.

No final dessa aula, solicitou um trabalho para ser entregue em 15 dias. Para as meninas pediu: “traga uma foto do jogador de futebol mais bonito da copa e algumas informações sobre ele” e para os meninos o mesmo, mas do melhor jogador.

A solicitação do trabalho acima e a elaboração da atividade a ser aplicada no dia 04 de julho teve a colaboração da Prof^a. Dra. Maximina Freire, orientadora desta pesquisa. Em conversa com ela, a professora-pesquisadora contou com sua visão e mais experiente sobre a cultura e suas influências. Ela trouxe a ideia de abordarmos as celebridades do futebol, já que a Copa do Mundo teria início em 12 de junho. Com efeito, a professora-pesquisadora achou que não poderia trazer para a sala de aula nada mais próximo dos diversos contextos, de linguagem tão divulgada e de pré-conhecimento tão espalhado pelo mundo. Como disse

Galvão Bueno⁶ durante a Copa: “*O futebol e o esporte mais popular do mundo*”

Vinte e cinco alunos entregaram as atividades e, ao corrigi-las, a professora-pesquisadora percebeu que os alunos haviam citado artistas e personagens de diferentes culturas populares e que haviam compreendido os textos. Apenas o trio que mostrou muita dificuldade para realizar as atividades não conseguiu compreender os textos.

Dois alunos não fizeram as atividades, mesmo com a professora-pesquisadora argumentando que seria *legal* eles participarem.

Refletindo sobre essa aula, a professora-pesquisadora decidiu que seria interessante propor uma atividade sobre um super-herói, pois queria utilizar o vocabulário da aula anterior e apresentar novas palavras. Ela achou que os alunos poderiam compartilhar conhecimentos sobre o conteúdo didático e o que achavam dos super-heróis. Assim, escolheu um texto do livro didático sobre o Spider Man.

3.3.2 A segunda aula

A segunda aula aconteceu em 4 de junho de 2014, quarta-feira, e contou com a presença de 28 alunos. A seguir, estão detalhados o planejamento e as atividades desenvolvidas durante a mesma.

3.3.2.1 Planejamento

O quadro a seguir sintetiza o planejamento da segunda aula.
Quadro 5: Planejamento da segunda aula.

Organização da aula:

Conversar com os alunos sobre super-heróis;

Os alunos devem copiar e ler um texto sobre o Spider Man e responder a pergunta: *Who is he?*

Objetivos da aula:

Conversar sobre super-heróis e compreender o texto, para entender que os personagens fazem parte da nossa cultura e têm a função de transmitir mensagens;

Compreender que conhecemos bem os personagens que fazem parte da nossa cultura, e que, ao descrevê-los, sabemos de quem se trata.;

Concluir quem é a personagem;

Perceber as semelhanças de vocabulário entre o texto em inglês e português: *created, appeared, famous, superhero* - e que nos dois idiomas o texto é uma legenda com informações sobre a celebridade;

Notar que algumas palavras em inglês são familiares: *character, first, fantasy, amazing, movies, cartoon, etc*;

⁶ Galvão Bueno é locutor de esportes da rede de TV mais assistida no momento, no país.

Reconhecer expressões e verbos usados nas legendas: *this is/was, appear, have, create, portray*;

Entender a pergunta: *Who is he?*

Procedimentos:

Trabalhar individualmente;

Copiar e ler o texto em inglês e em português da lousa;

Observar a linguagem utilizada;

Perceber palavras familiares e/ou similares ao idioma português;

Compartilhar opiniões com a classe;

Chegar a uma conclusão.

3.3.2.2 Atividades

As atividades planejadas para a segunda aula foram as seguintes:

Copy the text below:

This character was created by Stam Lee and Steve Ditko. He first appeared in 1962, in the “Amazing Fantasy # 15” and he’s undoubtedly the most famous superhero created by Marvel Comics. The character is frequently portrayed in movies, cartoons and even plays.

Esse personagem foi criado por Stam Lee and Steve Ditko. Ele apareceu pela primeira vez em 1962, em “*Amazing Fantasy Nº 15*” e, sem dúvida, é o super-herói mais famoso criado pela Marvel Comics. Este personagem é frequentemente retratado em filmes, desenhos animados e até mesmo em peças teatrais.

3.3.2.3 Reflexões pós-aula

Logo no início da aula, três alunas vieram entregar o trabalho solicitado. A professora-pesquisadora gostou muito deles e os mostrou para toda a turma, elogiando-os. Por meio deles, teve novas ideias que ajudaram na elaboração da aula seguinte, pois as alunas trouxeram informações que enriqueceram o material didático a ser usado. Foi acrescentado ao material um texto sobre o jogador Neymar⁷ com a linguagem e o formato de texto utilizados no trabalho das alunas. Assim, o material ficou com características mistas; ou seja, textos já elaborados no formato do livro didático e o formato de texto apresentado nos trabalhos.

Pedi que os alunos copiassem individualmente um texto da lousa em inglês e colocou a tradução do texto em português. Decidiu colocar em português as frases do texto na lousa também porque, assim, foi possível fazer uma comparação entre as frases nos dois

⁷ Neymar é considerado o melhor jogador da seleção brasileira no momento.

idiomas, uma vez que havia várias semelhanças de estrutura e léxico.

Normalmente os alunos parecem copiar de forma mecânica, mas ela pediu que copiassem prestando atenção, pois teriam de, ao final da leitura, responder à seguinte questão: *Who is he or she?* Essa pergunta aguçou a curiosidade dos alunos.

Infelizmente, dessa aula somente 5 minutos foram gravados. Há um aluno na sala que nunca faz as tarefas, apesar da insistência da professora-pesquisadora, e ele desligou a câmera. A professora-pesquisadora e os alunos estavam envolvidos na aula e só se deram conta que a câmera estava desligada no final da aula. Então, contando com sua memória e os resultados da atividade, a professora-pesquisadora fez as anotações e reflexões tão logo terminou a aula.

Durante a aula, a comunicação foi em inglês entre ela e os alunos. Notou que eles conseguiram entendê-la para tirar suas dúvidas. Os alunos mostraram interesse para descobrir rapidamente sobre quem o texto falava, e fizeram algumas tentativas bem próximas do personagem retratado no texto como, por exemplo: o Super-Homem, o Fantasma e *The Flash*. Os alunos estavam curiosos para saber sobre quem era o texto e, mesmo antes de acabarem de ler, tentaram adivinhar. A professora-pesquisadora teve de explicar que só conseguiriam saber de quem se tratava se lessem até o final.

Depois de todos os alunos terem copiado e tirado suas conclusões, voltamos ao texto procurando as frases em inglês que poderiam nos ajudar nas hipóteses levantadas. Quando descobriram que o texto era sobre o Homem Aranha, começaram a mencionar em inglês as frases que davam as dicas para que descobrissem. Fato interessante, pois as mesmas dicas também se encontravam na lousa em português.

Ela notou que os alunos capricharam na cópia, usando cores diferentes de canetas para cada um dos dois idiomas. Verificou e carimbou todos os cadernos. As transformações na prática da professora-pesquisadora contribuíram para que os alunos também mudassem suas atitudes e a construção do conhecimento acontecesse com o que estavam vivenciando em sala de aula.

Conversaram sobre como esses jogadores populares podem influenciar as pessoas. Assim, falaram do estilo de cabelo do Neymar e de alguns outros. Esse assunto já havia sido abordado no Questionário Inicial. Assim, a professora-pesquisadora pensou em aprofundar um pouco mais essa abordagem cultural e suas influências na sociedade, e elaborou a terceira aula.

A professora-pesquisadora não avisou que esta atividade deveria ser entregue, pois

queria verificar quantos alunos realmente estavam motivados e interessados. Só pediu a tarefa após o retorno das férias e pode verificar que 16 entregaram a tarefa. Alguns alunos explicaram que haviam trocado de caderno.

A aula foi interessante porque se pode observar que não copiaram apenas por copiar, pois muitas vezes os alunos copiam e no final não sabem o que copiaram e nem o devem fazer. Ao fazer isso, durante essa aula eles se concentraram para copiar e compartilharam suas opiniões.

Então, os alunos interagiram com o texto e conseguiram, ao final da cópia, expressar suas opiniões. Nesse sentido, Ribeiro (2008:61) ressalta: “Isso posto, é possível afirmar que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e seus conhecimentos prévios.”

Embora o texto estivesse nos dois idiomas, não houve dificuldade para os alunos descobrirem qual era o super-herói do texto. Depois de terem descoberto que era o Homem Aranha, perceberam semelhanças entre os dois idiomas, palavras familiares e que o texto era uma legenda.

Refletindo sobre essa aula, a professora entendeu que, na aula seguinte, seria interessante abordar *Wh-questions* pois, ao ler os trabalhos entregues, percebeu que o formato da linguagem utilizado oferecia oportunidade para diferentes tipos de perguntas. Até então a professora-pesquisadora havia proposto textos/legendas sobre os artistas e personagens; já os trabalhos entregues continham informações sobre os jogadores em tópicos como, por exemplo, *age: 23 years*. Assim, a professora-pesquisadora aproveitou a forma do trabalho dos alunos para elaborar a atividade da terceira aula sobre o jogador.

3.3.3 A terceira aula

A terceira aula aconteceu em 9 de junho de 2014, segunda-feira, e contou com a presença de 19 alunos. A seguir, estão detalhado o planejamento e as atividades desenvolvidas durante a mesma.

3.3.3.1 Planejamento

O quadro a seguir sintetiza o planejamento da terceira aula.

Quadro 6: Planejamento da terceira aula

Organização da aula:

Ler e compreender o kit com quatro textos sobre jogadores e mais um sobre cultura popular e ícones populares.

Aplicar o questionário sobre o texto.

Objetivos da aula:

Compreender o significado de cultura popular e ícone popular;

Ler os textos e perceber as duas estruturas dos textos sobre os jogadores; ou seja, informações selecionadas em itens e fotos com um parágrafo informativo/legenda.

Conversar sobre os ícones e nomes representativos da cultura pop;

Conhecer os ícones representativos da *cultura pop* da geração deles e anteriores;

Reconhecer expressões e verbos usados nas legendas: *This is/was, appear, have, create, portray, held, come up, recognize*, e de como esses verbos são usados no *past participle*, por exemplo, *she is recognized nowadays as one of the most popular singers in the world*;

Compreender *Wh-questions: who, what, when, where*, etc. e os tempos verbais *Present Simple* e *Simple Past* presentes nos textos e questionário.

Procedimentos:

Trabalhar em grupo com quatro participantes;

Ler todos os textos;

Responder ao questionário.

3.3.3.2 Atividades

As atividades planejadas para a terceira aula foram as seguintes:

A cultura popular é o conjunto de manifestações de um povo, onde suas crenças, hábitos e valores são demonstrados.

Pop icon é uma celebridade ou um personagem característico da cultura pop. Michael Jackson, Lady Gaga, Homem Aranha, Superman, Batman, Mônica, Ivete Sangalo, Roberto Carlos, Demi Lovato, etc.

Edson Arantes do Nascimento, PELÉ

This soccer player is recognized as the best soccer player of the history of soccer. He acted in ten films and recorded CDS. He participated of 4 Soccer World Cups. In 1997, he received the title of Sir - a honorary knight of British Empire - from the hands of the Queen Elizabeth II, and the title of the best Soccer Player of the century in 1999, by Unicef, in Austria.

Raí Souza Vieira de Oliveira

This soccer player is recognized as one of the most handsome soccer players in Brazil. He played in the Soccer World Cup in 1994 and he wore the t-shirt number 10 like Pelé. He was Sócrates' brother. Nowadays, he is a front guy in advertisements.

This is Neymar. He is recognized as one of the best soccer players in the world. He plays for FC Barcelona. His girlfriend is Bruna Marquezine. He is going to play in the next Soccer World Cup in Brazil.



Name: Neymar da Silva Santos Júnior

Date of birth: February 5th, 1992

Place of birth: Mogi das Cruzes

Age: 22 years old

Height: 1m 74cm

Team: FC Barcelona

Position: strike

Men are copying Neymar's hairstyle.

Names: 8º.ano

Numbers: Answer the questions in Portuguese.

What is pop culture? _____

1) Write the name of a Pop icon _____

Answer in English

1) Who plays for FC Barcelona? _____

2) Who was born in 1992? _____

3) What was the number on Pelé's shirt? _____

4) What titles did Pelé receive? _____

- 5) When did Pelé receive the title of best soccer player of the century? _____
- 6) Where was Neymar born? _____
- 7) How old is Neymar? _____
- 8) How many World Cups did Pelé play? _____
- 9) Who has different hairstyles? _____
- 10) Who was Socrates' brother? _____

3.3.3.3 Reflexões pós-aula.

Nessa aula, os alunos mostraram maior comprometimento com sua colaboração para o trabalho que estava sendo realizado, e com os resultados que estavam sendo apreciados pela professora-pesquisadora. Mais seis alunos entregaram o trabalho e a professora os elogiou.

A aula começou com os alunos calmos, parecendo mais silenciosos que o habitual. Estavam enfileirados, a professora-pesquisadora pediu para que formassem 5 grupos e distribuiu para cada grupo um kit com 5 folhas (texto sobre Pelé, texto sobre Raí, texto sobre Neymar, texto sobre Cultura Popular, e um questionário). Os grupos leram todos os textos e responderam ao questionário. Os alunos formaram rapidamente os grupos, leram os textos com entusiasmo, comentando uns com os outros sobre as figuras e informações.

Durante a aula, a professora-pesquisadora falou em inglês quase o tempo todo e os alunos se esforçaram para entendê-la; ela circulou com a câmera e fez perguntas como Any questions? Os grupos trabalharam sem atrapalhar uns aos outros; ou seja, tiveram um comportamento de respeito para com os colegas, falaram baixo e não provocaram os colegas, como às vezes faziam jogando bolinhas de papel ou fazendo outras provocações.

Em dois momentos, quando a professora-pesquisadora percebeu que os alunos estavam se desconcentrando, falou: *“Do your work, don't get me nervous, please. Let's do the work!”* e eles, acataram a solicitação dela, voltaram a fazer a atividade, mostrando que a respeitavam.

Um fato interessante aconteceu. Pode parecer estranho, mas, às vezes, somos interrompidos durante os quarenta e cinco minutos de aula, por volta de 4 vezes. Uma professora interrompeu a aula, perguntando se poderia entregar os uniformes. A professora-pesquisadora explicou que o momento não era apropriado, notou que a feição da professora estava estranha, então, percebeu que estava falando inglês. Isso demonstra o envolvimento gerado

pela aula, inclusive em relação à professora-pesquisadora.

Os alunos discutiram para encontrar as respostas, circularam as folhas com os textos e mostraram uns para os outros, o que conseguiam encontrar nos textos, pois precisavam descobrir em que texto estavam as respostas corretas.

Ela sentiu que os alunos aceitaram melhor sua colaboração e seu carinho. Quando os alunos perguntavam onde poderiam achar as respostas, respondia: “*Where? Look in the text... and try to find the answer.*” Percebeu que os alunos a escutavam com atenção e tentavam encontrar as respostas lidando com os textos de forma tranquila e feliz, pois sabiam o que estavam fazendo.

A professora-pesquisadora presenciou o amadurecimento dos alunos, pois fez um caminho do maior para o menor; ou seja, começou com a investigação, depois só um texto, para então, entregar textos diversos. Eles estavam confiantes, até mesmo o distanciamento entre um aluno, com o qual ela tem dificuldade de interagir, desapareceu durante essa aula, a confiança gerou uma atmosfera propícia para ela se sentar ao lado dele e dar algumas explicações.

Essa mudança de atitude mostrou para a professora-pesquisadora que o espaço pedagógico deve desenvolver alicerces para o desenvolvimento da capacidade que professores e alunos têm para mudar o *status quo*. Talvez possa parecer pequeno o que acontece em uma sala com aproximadamente 30 alunos, mas como afirma Gadotti (2004:75), o processo ensino-aprendizagem pode fazer parte da luta contra uma ideologia dos dominantes que desejam que o que lhes convém permaneça.

O grupo que terminou antes dos outros brincou com a câmera como se estivessem registrando a felicidade deles. O mesmo grupo que teve dificuldade na aula anterior teve problemas para finalizar o trabalho, mas uma aluna muito comprometida, ao terminar, e a pedido da professora-pesquisadora, foi ajudá-los. A professora-pesquisadora ao olhar pela janela, ficou feliz ao ver que o dia estava ensolarado e fez uma analogia com o que estava acontecendo na sala de aula, realmente tudo em harmonia. Já não era uma conquista só dela, pois os alunos estavam colaborando. As emoções e o conhecimento estavam caminhando juntos.

Enquanto a maioria dos grupos estava entretida na atividade, o grupo que terminou ficou conversando com ela e comentou que o almoço de quarta-feira era o melhor, pois tinha frango e estavam felizes porque poderiam sair rapidamente da sala, tendo terminado o trabalho. Foi o tipo de conversa que ela nunca tinha tido com os alunos.

Apesar de os textos serem em inglês, apenas dois grupos responderam em inglês e os outros três o fizeram em português. A maioria das respostas em inglês estava correta. A professora-pesquisadora percebeu que, embora não tivesse explicado os tempos verbais, a gramática estava sendo internalizada. De acordo com Travaglia (2002:34), os falantes usam a língua naturalmente para se comunicar e a gramática que faz parte desse uso aparece de forma internalizada.

Portanto começaram a ocorrer em sala de aula diálogos em inglês nos quais a competência linguística adquirida se mostrou presente. Essa observação me remete a Freitas (2002:133) quando aborda o ato individual da fala ou o sistema da língua e cita Bakhtin (1988:92), quando este afirma: “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.”

A próxima aula acontece após as férias de 12/06/14 a 07/07/14. Os alunos começaram a faltar uma semana antes do início das férias, apenas nove alunos compareceram, por isso, tiveram as aulas com alunos de outras classes. A maioria só retornou no dia 14/07/14.

A aula do dia 14/07/2014 contou com 26 alunos e a professora-pesquisadora decidiu ministrar uma aula regular; ou seja, optou pela sequência do livro. Assim, trabalhou com outra unidade, cujo tema é *When I was a child*, e seguiu as orientações do planejamento do livro didático. Como esta aula não fazia parte da pesquisa, não foi filmada. O objetivo era ler e compreender uma biografia de Walt Disney.

Após a aula, ela fez algumas anotações de campo e percebeu:

- a) A importância de sondar o conhecimento prévio e o interesse do aluno sobre o tema antes de planejar a aula. Os alunos não sabiam quem era Walt Disney. Então, conversar com eles sobre o gênero bibliográfico, Walt Disney, Walt Disney Company, mídia e entretenimento não fez sentido para os alunos. Acreditamos que, se tivéssemos investigado o conhecimento prévio dos alunos, a aula poderia ter fluído melhor, pois o que estava sendo apresentado não favoreceu a interação comunicativa;
- b) Fazer anotações de campo e refletir sobre o que aconteceu na aula tornou-se parte da sua prática;
- c) A bibliografia de Walt Disney não motivou os alunos, mas eles perceberam semelhanças entre as legendas/informações e os dados na bibliografia. Tanto as legendas quanto a bibliografia continham fotos das celebridades mencionadas. Enquanto liam o texto, reconheceram boa parte do léxico e o tempo ver-

bal, *Present Simple*.

- d) Com o tratamento dado a essa unidade, a professora-pesquisadora compreendeu como o processo ensino-aprendizagem pode ser fragmentado, tanto pela divisão de conteúdo didático como pelos fatores citados anteriormente, que quebram a rotina do dia a dia na vida escolar.

Ela lembrou aos alunos que ainda não tivessem entregue o trabalho solicitado sobre os jogadores, que deveriam fazê-lo até a semana seguinte.

Refletindo sobre essa aula, a professora-pesquisadora percebeu que poderia ter alcançado os objetivos da aula com mais facilidade, se tivesse investigado o conhecimento prévio dos alunos sobre Walt Disney. Por isso, entendeu que foi fundamental o Questionário Inicial, aplicado antes de começar a planejar as aulas, e acreditou que as produções sobre os jogadores dos trabalhos dos alunos alcançariam os objetivos da aula do dia 21/07/14, pois os alunos trariam as informações sobre os jogadores. No dia 16/07/14 houve reunião de pais.

3.3.4 A quarta aula

A quarta aula aconteceu no dia 21 de julho de 2014, segunda-feira e contou com a presença de 29 alunos. A seguir, estão detalhados o planejamento e as atividades desenvolvidas durante a mesma.

3.3.4.1 Planejamento

O quadro a seguir sintetiza o planejamento da quarta aula.

Quadro 7: Planejamento da quarta aula

Organização da aula:

Conversar com os alunos sobre o trabalho que entregaram e mencionar que apenas 9 alunos haviam entregue o trabalho;

Ler com um colega um dos trabalhos entregues;

Aplicar o questionário sobre o jogador apresentado no trabalho.

Objetivos da aula:

Entender o léxico, os tempos verbais e as intenções das perguntas;

Escrever um parágrafo em inglês sobre o jogador, usando o léxico e a gramática abordados nas três aulas anteriores.

Procedimentos:

Trabalhar em grupo;

Ler o trabalho;

Responder ao questionário;

Pedir para os alunos fazerem um trabalho sobre um ícone popular, similar aos nove trabalhos feitos sobre os jogadores, e de preferência em inglês, pois o trabalho será usado para uma prova individual, composta de um questionário e a elaboração de um parágrafo/legenda.

3.3.4.2 Atividades

As atividades planejadas para a quarta aula foram as seguintes:

Names: _____ 8º. ano

Numbers: _____

Answer the questions below:

- 1) What's his name? _____
 - 2) How old is he? _____
 - 3) Where is he from? _____
 - 4) How tall is he? _____
 - 5) What is his weight? _____
 - 6) What's his position? _____
 - 7) What team does he play for? _____
 - 8) What's the number on his shirt? _____
 - 9) What national team does he play in? _____
 - 10) What else do you know about him? _____
- _____

3.3.4.3 Reflexões pós-aula.

Como apenas 9 alunos entregaram o trabalho sobre o jogador de futebol mais bonito/melhor, o questionário foi respondido em grupo. A professora-pesquisadora entregou a cada grupo um dos trabalhos feito por um dos colegas, e os alunos mostraram interesse em lê-lo para poderem responder a atividade a ser realizada.

Durante a aula, todos os grupos chamaram a professora para esclarecer dúvidas e compreenderam as respostas dadas em inglês. A professora-pesquisadora sentiu que, a cada aula, os alunos a compreendiam melhor e se tornavam menos resistentes ao uso da linguagem. Em suma, ela estava conseguindo orientar os alunos, utilizando o inglês.

De acordo com Travaglia, (2002:33), o usuário da língua, ao se comunicar faz escolhas e constrói seu texto para se adequar à situação e transmitir suas intenções. Então a professora-pesquisadora entendeu que suas escolhas estavam fazendo parte do discurso que acontecia entre ela e seus alunos. Quando os alunos compreendiam, ela enfatizava sua satisfação tecendo elogios e, quando não encontravam a informação no texto para resposta, procurava junto com eles.

Os alunos fizeram a atividade com mais tranquilidade, pois estavam familiarizados com a maior parte do léxico e das estruturas gramaticais; ou seja, a estrutura sistêmica da língua. As perguntas foram apenas sobre o vocabulário que não haviam utilizado nas aulas anteriores, como *weight*, pois já estavam dominando a maior parte do léxico no questionário; novamente a gramática havia sido internalizada.

Apesar de ter orientado os alunos para responderem às perguntas em inglês, seis grupos responderam em inglês e três em português. Quatro grupos responderam à última questão sobre o que mais sabiam sobre o jogador em inglês, dois deles em português e dois não responderam.

A professora-pesquisadora percebeu que precisaria apresentar outras formas de respostas com os alunos, por exemplo, quando não há informação sobre altura/peso podemos usar adjetivos como: *tall, short, fat, and thin*.

Muitas respostas começavam sem o sujeito *it*, por exemplo: *What's the number on his shirt? Is 8.*

Os parágrafos sobre os jogadores foram bem elaborados e apresentaram alguns erros no uso dos *possessive adjectives*.

Assistindo à aula filmada, a professora-pesquisadora percebeu que falou quase o tempo todo em inglês e, em comparação com as aulas anteriores, os alunos estavam mais pacientes e ela quase não precisou traduzir suas falas. Até mesmo as chamadas de atenção estavam sendo dadas em inglês, como por exemplo: *"You're not collaborating!"*

Os alunos perceberam que quem havia feito o trabalho teve mais facilidade para transferir o conhecimento do português para o inglês. Embora todos os trabalhos fossem no idioma português, eles tiveram facilidade para encontrar as respostas. Ela notou que, apesar

de encontrarem as respostas com facilidade, quando precisavam escrevê-las em inglês, às vezes surgiam dúvidas. Então teria de mostrar para os alunos outras possibilidades de resposta na aula seguinte; ou seja, quando em um texto sobre um uma pessoa ou personagem, não houver uma informação específica, podemos, às vezes, usar as imagens para dar a resposta: como por exemplo, se o texto não menciona o peso da pessoa, mas a figura dela pode mostrar que é magra.

Ao terminarem a atividade, estavam calmos e pareciam felizes. Então, a professora-pesquisadora aproveitou o momento para solicitar o trabalho sobre um ícone popular para a próxima aula. Os alunos entenderam como o trabalho deveria se feito, pois conseguiram fazer silêncio enquanto ela explicava, dava exemplos e esclarecia dúvidas. Esse momento foi muito importante, pois esta aula aconteceu antes do intervalo, quando os alunos normalmente estão mais preocupados em sair correndo ao toque do sinal do que em ouvir a professora.

Nesse momento, a professora-pesquisadora obteve a confirmação de que o interesse dos alunos estava evoluindo junto com o conhecimento adquirido paulatinamente nas aulas, pois eles prestavam mais atenção quando ela os orientava e, ao circular pelos grupos enquanto faziam as atividades, percebeu que entendiam as perguntas propostas.

Ainda em relação ao envolvimento dos alunos e os aspectos da comunicação, quando a professora-pesquisadora elogiou os trabalhos dos alunos, acabou, na verdade, respeitando as escolhas deles; ou seja, os jogadores que eles escolheram. Freire (2014:60) nos diz a esse respeito que:

O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos e das alunas – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a orientação sexual do outro a capacidade intelectual do outro; que implica a habilidade para estimular a criatividade do outro.

A professora-pesquisadora presenciou que a realidade citada acima estava acontecendo em suas aulas, mas ousa dizer que foi além, pois a reciprocidade acontecia na reação de seus alunos, uma vez que, a partir do momento que ela respeitou as escolhas dos alunos e a forma de texto utilizada nos trabalhos deles, os alunos começaram a se interessar mais pelos textos propostos nas atividades, às vezes sobre ícones que nem todos eles gostavam e/ou de outra geração.

Refletindo sobre essa aula e aproveitando o clima da Copa de futebol, a professora-pesquisadora resolveu apresentar informações/legenda sobre o ícone popular Jennifer Lopez, que tinha se apresentado na abertura da copa, apreciada pela maioria dos brasileiros. Assim,

achou que os alunos entenderiam o texto e conseguiriam responder em inglês o questionário sobre ela.

3.3.5 A quinta aula

A quinta aula aconteceu em 28 de julho de 2014, segunda-feira, e contou com a presença de 29 alunos. A seguir, estão detalhados o planejamento e as atividades desenvolvidas durante a mesma.

3.3.5.1 Planejamento

O quadro a seguir sintetiza o planejamento da quinta aula.

Quadro 8: Planejamento da quinta aula

Organização da aula:

Os alunos devem ler o texto sobre Jennifer Lopez;
Aplicar o questionário sobre a artista mencionada acima.

Objetivos da aula:

Compreender o texto sobre Jennifer Lopez e perceber a importância da sua presença na Copa, bem como as várias culturas que estavam sendo mostradas durante a copa.
Reconhecer *wh-questions* usados nas perguntas;
Entender as perguntas do questionário.

Procedimentos:

Trabalhar em grupo.
Ler e entender o texto.
Responder ao questionário.

3.3.5.2 Atividades

As atividades planejadas para a quinta aula foram as seguintes:

Jennifer Lopez and Pitbull hit the stage at the World Cup opening ceremony.



This is Jennifer Lopez. She's an American actress, singer, composer, dancer, author, fashion designer, and producer. She was born on 24th July, 1969 in New York, USA. She has two children. Among her famous songs are On the Floor and I Luh Ya Papi.

She lives in Los Angeles, California, USA.

She's recognized as one of the prettiest actresses in the world. She's 1.65 m tall, and she weighs 59 kg.

She sang with Pitbull and Claudia Leitte the song "We Are One (Ole Ola)" in the World Cup opening.

Answer the questions:

- 1) What's her name? _____
- 2) How old is she? _____
- 3) Where is she from? _____
- 4) What does she do? _____
- _____
- 5) How tall is she? _____
- 6) How much does she weigh? _____
- 7) Where does she live? _____
- 8) How many children does she have? _____
- 9) Who did she sing with in the World Cup opening? _____
- _____
- 10) What else do you know about her? _____
- _____

3.3.5.3 Reflexões pós-aula.

As aulas com o 8º. ano são ministradas às segundas-feiras na 3ª. aula e quartas-feiras na 6ª. aula. Em todas as classes, a última aula é muito difícil de ser dada, pois os alunos estão indóceis. Assim, a professora-pesquisadora costuma preparar uma atividade na qual os alunos percebam que terão tempo limitado para terminar e se organizem para sair imediatamente quando o sinal tocar.

Ela ficou surpresa quando chegou e os alunos estavam sentados esperando por ela. Um aluno chegou a comentar: “Nossa! Você chega tão rápido que nem nos deu tempo para levantar.” Eles estavam mudando de comportamento pois, assim que soa o sinal, eles correm para a porta tentando achar alguma distração e o professor, quando chega, leva cerca de cinco minutos para fazê-los sentar novamente. Os objetivos da professora-pesquisadora e alunos parece que passaram a ser comuns. Esse fato me faz retomar Freire (1992:65) quando esse autor afirma: “O educando se reconhece conhecendo os objetivos, descobrindo como é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo vai tornando também significador crítico.”

A professora-pesquisadora, educadora progressista, explicou a atividade e um aluno que não entendeu disse: “*I don't understand*”. Ela explicou novamente, feliz pelo aluno ter usado o idioma inglês para se expressar. Segundo ela, a língua inglesa passa a ser usada de

forma natural, revelando estar sendo internalizada pelos alunos.

O interesse pelo idioma estava aumentando, pois os alunos perguntaram se poderiam usar o celular para traduzir. Fizeram perguntas para confirmar se estavam respondendo corretamente, mostrando que estavam fazendo a atividade e que achavam importante não cometer erros. As respostas em inglês pareceram naturais para eles.

A professora-pesquisadora explicou que as respostas das perguntas sobre a Jennifer Lopez estavam no texto e, mesmo não solicitando que fosse respondido em inglês, os alunos assim o fizeram, sem perguntar que idioma deveriam usar, e até fizeram perguntas em inglês. Nota-se que inglês está se tornando a língua em uso espontâneo nessa aula.

Quando entregaram a atividade, agradeceram à professora-pesquisadora em inglês. Estavam felizes por terem conseguido realizá-la, e ela estava se sentindo melhor por vê-los felizes. Ela notou que a aula passou muito rápido, pois havia interagido com os alunos o tempo todo.

Somente três alunos não realizaram a tarefa, os mesmos dois que normalmente não fazem as atividades e um das alunas gêmeas das quais já falamos anteriormente, sendo que a irmã faltou nesse dia.

Mesmo diante dos acontecimentos positivos deste dia, ela se incomodou com o barulho que os alunos faziam, mas, ao assistir à filmagem, percebeu que os alunos estavam calmos e fazendo o trabalho.

Durante a correção dos trabalhos, ficou feliz com a produção dos alunos em inglês: dos sete grupos apenas dois usaram algumas palavras em português em duas respostas. Percebeu que em algumas repostas eles omitiram os verbos e começaram sem pronome, e pensou em encontrar alguma forma para que pudessem desenvolver mais o conteúdo das respostas.

De fato, a professora-pesquisadora estava questionando sua forma de pensar e agir no contexto, para então verificar se estava oferecendo aos alunos espaço para que o pensar crítico se manifestasse.

Um tipo de reconstrução está presente nesta pesquisa desde o Questionário Inicial, pois a professora-pesquisadora buscou, por meio das respostas dos alunos e das reflexões sobre suas ações, novos caminhos para planejar as aulas. Pode-se afirmar que as reflexões proporcionaram um espaço de conscientização sobre a própria prática e, ao mesmo tempo, abriram espaço para reconstrução do que, nela, se mostravam frágil ou inadequado.

Para reconstruir a sua prática durante esta pesquisa, refletiu após cada aula e, conse-

quentemente planejou suas aulas de outra maneira; ou seja, compartilhou opiniões com os alunos, apresentou os conteúdos de forma mais próxima dos seus objetivos, observando como os alunos estavam construindo os novos saberes e mudou, junto com os alunos, sua postura, pois os alunos ajudaram a nortear a elaboração das atividades. Segundo Liberali (2010:81), quando reconstruímos, somos agentes do que acontece em sala de aula e, por isso, passamos a ter mais controle sobre nossa prática, decidindo como agiremos e pensaremos as práticas acadêmicas.

Fica nítido que a professora-pesquisadora começou a compreender suas ações a partir das experiências e conhecimento de mundo suas e de seus alunos, portanto, percorrendo o caminho cíclico entre a reflexão e a ação.

Essa forma de refletir sobre a ação, trouxe para a sua prática a reflexão crítica; ou seja, valorizou os critérios morais e as análises de ações pessoais em seu contexto. Ao refletir criticamente sobre as questões éticas, foi possível perceber transformações e passou a participar da formação de cidadãos críticos.

Refletindo sobre essa aula, a professora-pesquisadora percebeu que os alunos estavam prontos para realizar a atividade do livro didático sobre ícones populares pois, por terem feito diversas atividades sobre super-heróis, jogadores de futebol, personagens e artistas, conseguiam entender os textos e responder os questionários em inglês. Além disso, tinham feito dois trabalhos sobre ícones que eles haviam escolhido, consequentemente respeitaram as escolhas uns dos outros e já haviam respeitado as escolhas da professora-pesquisadora quanto aos ícones apresentados nas atividades. Então ela acreditou que eles se interessariam pelas escolhas das autoras do livro didático.

3.3.6 A sexta aula

A sexta aula aconteceu em 30 de julho de 2014, quarta-feira, e contou com a presença de 27 alunos.

A atividade planejada para esta aula seria individual e com os trabalhos sobre um ícone popular, mas apenas metade da sala havia entregue o trabalho. Então, a professora solicitou novamente o trabalho e avisou que este seria utilizado para fazerem uma prova.

Sendo assim, a professora resolveu verificar como seria a aula com a proposta de atividade inicial da unidade do livro didático. Devido ao processo de ensino-aprendizagem que já estava sendo desenvolvido desde o dia 02/06/2014; ou seja, ela já havia ministrado 5 aulas sobre cultura e ídolos populares, resolveu pedir que os alunos lessem os textos, copi-

assem e tentassem adivinhar quem eram as celebridades, individualmente. O livro sugeria que a professora lesse os textos com eles, mas ela achou que eles poderiam fazer está atividade sem sua ajuda.

3.3.6.1 Planejamento

O quadro a seguir sintetiza o planejamento da sexta aula.

Quadro 9: Planejamento da sexta aula

Organização da aula:

Ler e copiar três textos sobre celebridades da pop culture de outra geração e adivinhar quem são.

Objetivos da aula:

Reconhecer os parágrafos/legendas;

Reconhecer ícones e nomes representativos da cultura pop.

Procedimentos:

Chamar a atenção dos alunos para as imagens das celebridades;

Conversar sobre o significado de cultura popular e ícones populares;

Trabalhar individualmente;

Ler, copiar e entender os textos.

Adivinhar sobre quais celebridades os textos contêm informações.

3.3.6.2 Atividades

As atividades planejadas para a sexta aula foram as seguintes:

unit
7

Pop culture

 Track 24 Look at these pictures and read the information.



Spiderman

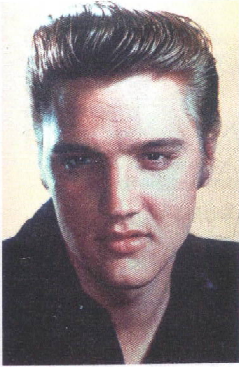
This character was created by Stan Lee and Steve Ditko. He first appeared in 1962, in the "Amazing Fantasy #15", and he's undoubtedly the most famous superhero created by Marvel Comics. The character is frequently portrayed in movies, cartoons and even plays.

undoubtedly ■ sem dúvida
portrayed ■ retratado
plays ■ peças de teatro



Cher (born as Cherilyn Sarkisian)

This diva has sung, danced and acted for more than 50 years. Some of the prizes she holds are an Oscar, a Grammy, a Golden Globe and an Emmy.



Elvis Presley

◀ Love me tender and A little less conversation are just two of the famous songs that came up, respectively, in the middle of the 50's and at the end of the 60's. He is recognized as the king of rock.



Madonna

▶ This woman is recognized nowadays as one of the most popular singer in the world. Among her most famous songs are *Material girl* and *Holiday*.

There are plenty of stars in pop culture areas (TV, movies, music, comics), but just a few icons. People all over the world say their names with respect and excitement, imitate their style (clothes, hair, accessories and attitude), recognize their work, buy everything that represents their image and work. Pop culture icons are very remarkable even in different generations.

Let's get started!

1 Answer the questions below.

a) Do you know the icons above? *Pessoal.*

b) In your opinion, which other artist or what character can be considered a pop culture icon? *Peça que os alunos leiam o boxe que explica as principais características dos ícones da cultura pop.*

Veja, nas **Orientações para o professor**, alguns comentários sobre este tema.

As respostas encontram-se abaixo das imagens. É possível que alguns alunos reconheçam o personagem *Spider-man*, um herói de história em quadrinhos, as cantoras Cher e Madonna, ícones dos anos 80, e o cantor Elvis Presley, consagrado como o rei do rock (anos 50 a 70).

87

3.3.6.3 Reflexões pós-aula.

Quando os alunos responderam ao questionário inicial, na questão sobre se gostariam de conhecer ídolos populares de outra geração, 70% responderam que sim; por isso, quando perceberam que os textos eram sobre ícones populares de outras gerações, todos demonstraram interesse.

A professora-pesquisadora acredita que isso aconteceu porque um dos textos era sobre o Spider Man, do qual eles haviam lido a respeito na atividade da segunda aula e achado interessante. Então, podem ter pensado que conhecer mais sobre outros ícones populares poderia ser interessante. Além disso, ela manifestara interesse pelos jogadores e artistas que eles haviam escolhido, por isso quando falou sobre a atividade que fariam e que gostava dos artistas sobre os quais os textos tratavam, houve reciprocidade.

Os alunos copiaram os textos em silêncio e estavam concentrados para adivinhar quem eram as celebridades. Inúmeras vezes a professora-pesquisadora pediu para que os alunos copiassem prestando atenção ao conteúdo do texto, pois percebeu que eles copiavam automaticamente, sem se preocupar com a intenção que havia nos textos.

Ela passou pelas carteiras perguntando se tinham dúvidas, e ficou surpresa ao perceber que, ao copiarem, estavam entendendo os textos, familiarizados com o léxico e a gramá-

tica. Ficou feliz com a autonomia que os alunos revelaram nessa atividade. Como durante as aulas a professora-pesquisadora apresentou celebridades de gerações anteriores e atuais, um dos resultados foi que os alunos conseguiram ler e compreender as legendas que utilizavam o tempo verbal passado, tanto quanto as que utilizavam o presente.

Embora a atividade solicitada fosse individual, à medida que os alunos terminavam de copiar cada parágrafo, naturalmente compartilhavam suas percepções. Assim, sem perceber, reconheceram os ícones populares em grupo.

Foi interessante a mudança de atitude dos alunos, a comunicação fluiu durante a aula, não em grupos pequenos, mas todos os alunos ficavam em silêncio quando os colegas falavam que haviam conseguido descobrir a celebridade descrita no texto. Neste sentido, a professora-pesquisadora, concorda com (Freire, 2011:153) quando fala sobre importância do conteúdo: a mudança nos alunos fortaleceu a prática da professora-pesquisadora, pois as escolhas dos conteúdos podem ser democráticas, deixando de ser apenas algo que passa aleatoriamente do educador para os educandos.

A professora-pesquisadora ficou impressionada com o capricho dos alunos. Todas as folhas tinham nome, número, ano, numeraram os textos, não havia rasuras nem erros, escreveram os nomes das celebridades acima de cada parágrafo e tiraram as rebarbas das folhas. Quando entendem o que estão fazendo, eles conseguem se organizar internamente, e isso se reflete no resultado da atividade.

Essa aula mostrou que o caminho didático realizado pela professora com a colaboração de seus alunos, acompanhando naturalmente o ritmo dos alunos para se apropriarem do conhecimento sistêmico da língua, de mundo e da organização textual, refletiu positivamente na motivação para realizar a tarefa e no sucesso dos resultados.

As transformações citadas anteriormente fizeram a professora-pesquisadora ter uma conscientização mais aguçada das suas ações em cada aula ministrada e refletida. Dessa maneira, tornou sua prática mais ativa, crítica e autônoma. Segundo Perrenoud (2002:65), a prática reflexiva “depende mais da postura do que de uma escrita competência metodológica.”

Constata-se que a reflexão sobre a ação se faz para que o aluno se torne curioso, então a prática da reflexão do professor pode ser uma ferramenta para que o aluno faça uma rede de conexões no seu intelecto e na relação com a vida.

Refletindo sobre essa aula, a professora-pesquisadora percebeu que, durante a realização dessa atividade individual, os alunos estavam mais seguros, falando as opiniões deles sobre quem eram os ícones populares, e os resultados das produções mostraram que eles

entenderam os textos. Todavia decidiu aplicar mais uma atividade com perguntas e respostas no presente simples antes da prova. Dos 27 alunos, 23 entregaram a atividade que seria usada para eles fazerem a prova.

3.3.7 A sétima aula

A sétima aula aconteceu em 4 de agosto de 2014, segunda-feira, e contou com a presença de 28 alunos. Nesse dia, quase todos os alunos que faltavam entregar o trabalho sobre um ícone popular o fizeram, e a professora-pesquisadora quis avaliá-los antes de preparar a prova. Então, para esse dia, planejou uma aula contendo perguntas similares às que poderiam estar na prova a ser aplicada na próxima aula. Essa atividade propiciou espaço para que a criatividade, colaboração e interação dos alunos não seguissem modelos prontos de respostas.

3.3.7.1 Planejamento

O quadro a seguir sintetiza o planejamento da sétima aula.

Quadro 10: Planejamento da sétima aula

Organização da aula:

Fazer questões similares aos tipos utilizadas durante as cinco aulas anteriores, e que farão parte da prova;
Aplicar a atividade.

Objetivos da aula:

Com a ajuda de ilustrações, responder às questões;
Perceber que a utilização de dos pronomes pessoais e dos adjetivos possessivos facilitam respostas mais longas;

Exemplos: *Where is she from?* Respostas: *She is from Brazil. / Brazil.*

What is it? Respostas: *A house. / It's a house.*

Reconhecer *wh-questions*;

Completar as respostas.

Procedimentos:

Trabalhar individualmente;

Dar alguns exemplos na lousa de perguntas e respostas;

Desenhar e fazer as perguntas na lousa;

Ajudar verbalmente a professora a colocar as respostas na lousa e corrigir as suas tarefas.

A professora avisou que a próxima aula, 6 de agosto, seria o último dia em que ela aceitaria o trabalho sobre uma celebridade/ícone popular.

3.3.7.2 Atividades

As atividades planejadas para a sétima aula foram as seguintes:

A atividade tinha 11 perguntas no presente simples.

- 1) What is it? It is _____
- 2) What's his name? His name is _____
- 3) What's her name? Her name is _____
- 4) Where is she from? She's from _____
- 5) What does she do? She is a _____
- 6) What does he do? He's _____
- 7) Where does he live? She lives in _____
- 8) What's her weight? 50 kg./She is fat/thin _____
- 9) What's his weight? 80 kg./he is fat/thin _____
- 10) How tall is he? 1.80 tall/He is short/tall _____
- 11) How tall is she? 1.60 tall/She's short/tall _____

3.3.7.3 Reflexões pós-aula.

Os alunos se animaram quando perceberam que entendiam as perguntas e, ao observarem os desenhos, conseguiam responder com completa autonomia às questões. Parecia mais uma brincadeira do que uma tarefa.

A professora-pesquisadora observou as transformações nos alunos e entendeu que tinha realizado, durante as aulas, ações que puderam ajudá-los a construir conhecimento sobre a cultura popular, seus ícones e dos conteúdos apresentados em inglês, pois refletiu após cada aula sobre como os alunos estavam aprendendo, para então elaborar atividades para melhorar sua prática. Sob esse prisma, os *PCN Ensino Fundamental and English as a Foreign Language – Adapted by Angela Lessa*⁸, falam que o professor deve sondar o conhecimento do aluno, ensinar o idioma como uma prática social, propor atividades para o aluno, permitindo que tenha segurança na sua habilidade de aprender, usar temas interessantes para eles, dar a oportunidade de realizarem atividades cooperativamente, mostrar como identificar e reconhecer o conhecimento dele, aproveitar o interesse dele para aprender o idioma estrangeiro, estimular a autonomia e as discussões para que o aluno possa comparar situações diferentes, fazer generalizações, melhorando sua comunicação.

⁸ Adaptação fornecida pela Profa. Maria Fachin Soares, no Módulo Linguagem e Letramento, do Curso de Especialização *Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública*.

Alguns alunos quiseram ajudar a professora-pesquisadora, por exemplo:

Student: "I can draw better than you."

Teacher: "Ok. Come here and do it."

Student: "I don't think so."

Teacher: "You can change the drawings in your notebook, mine are only examples to guide you. You may do it better than me."

Todos os alunos entregaram a tarefa. Até mesmo um aluno que nunca fez nada desde o começo do ano participou desta atividade.

Estavam tão motivados que, quando respondiam, falavam alto para os colegas a resposta e assim mais alunos confirmavam as respostas. Não chegou a ser uma competição, mas uma constatação de que estavam respondendo em inglês, pois falavam a resposta completa em inglês. Foi uma aula muito divertida.

Os trabalhos estavam organizados, caprichados e realmente muitos desenhos dos alunos estavam bem melhores que os da professora-pesquisadora. Ela estava consciente de que a tarefa era simples, mas o objetivo que era vê-los escrevendo e falando em inglês e isso ocorreu durante toda a atividade.

Depois de corrigir as tarefas percebeu que 4 alunos não entregaram a lição. Dois destes alunos apresentam problemas disciplinares; um deles raramente faz as atividades e, nesse dia, a professora-pesquisadora pediu para que saísse da sala de aula, porque não queria atender aos seus pedidos para colaborar. O outro nos surpreendeu, pois foi a primeira vez que fez a atividade, mas não quis entregar e as irmãs gêmeas que são alunas novas, e muitas vezes desistem de fazer as tarefas.

A professora conversou com as alunas, argumentando que sabia que elas têm muita dificuldade em entender o que é para fazer e que não têm conhecimento do idioma inglês, mas que poderiam se esforçar para realizar as tarefas. Apesar de conversar e explicar mais vezes para estas duas alunas o que deveria ser feito, elas não tentaram realizar o trabalho. Não acreditamos que seria desinteresse, mas sim a dificuldade para acompanhar a turma e a frustração que isso lhes causa.

Refletindo sobre essa aula, a professora-pesquisadora percebeu que os alunos conseguiram fazer ligações entre as figuras e as perguntas, entenderam o vocabulário, e se expressaram mais em inglês. Muitos alunos queriam responder em voz alta, compartilharam respostas, chamaram a professora-pesquisadora para mostrar as respostas e se expressaram em

inglês. Como doze alunos ainda não tinham entregado o trabalho, ela achou que poderia preparar uma atividade do livro didático para a aula seguinte, pois queria verificar mais uma vez se, por meio dela, conseguiria atingir os objetivos traçados no planejamento do livro didático.

3.3.8 A oitava aula

A oitava aula aconteceu em 6 de agosto de 2014, quarta-feira, e contou com a presença de 27 alunos. Foi o último dia em que a professora-pesquisadora aceitou os trabalhos sobre um ícone popular e quase todos os alunos entregaram.

Nesse dia desenvolvemos mais uma atividade do livro didático, pois a experiência da aula 6 – 30/07/2014 – tinha sido boa e contribuído para o processo ensino-aprendizagem que estava sendo desenvolvido.

3.3.8.1 Planejamento

O quadro a seguir sintetiza o planejamento da oitava aula.

Quadro 11: Planejamento da oitava aula

Organização da aula:

Verificar se lembravam da definição de *pop icons*; se eles haviam entendido o conceito; Aplicar a atividade.

Objetivos da aula:

Compreender as legendas;
Perceber quem são os *pop icons*;
Perceber porque eles representam a *pop culture*;
Escolher dois deles.

Procedimentos:

Conversa sobre como os *pop culture icons* representam a *pop culture*;
Trabalhar individualmente.
Observar as figuras;
Ler os textos;
Responder: *Who are they?*
Escolher entre os cinco *pop icons*, dois para escrever um parágrafo sobre eles.

3.3.8.2 Atividades

As atividades planejadas para a oitava aula foram as seguintes:

The World of Words

Pop Icons

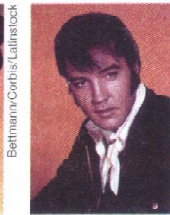
- 1 An American artist named Andy Warhol painted some pop icons in the sixties. Read the text about him.

Andy Warhol (1928-1987)

"In 1962, he transferred objects and celebrities like Marilyn Monroe and Elvis Presley to canvas, and rapidly became the quintessential Pop Artist."

Extraído de: 20th Century Art. Museum Ludwig Cologne: Taschen, 1996, p. 740.

- 2 Take a look at the photos below and answer the question.

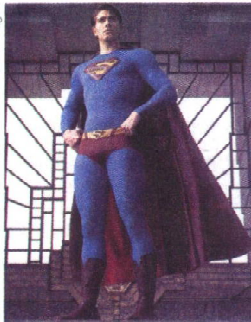


- a) Who are the celebrities painted by Andy Warhol?

- ☐ Lady Gaga
☒ Elvis Presley
☒ Marilyn Monroe

- 3 Look at the photos below. They represent pop culture icons. Who are they?

Filme de Bryan Singer. Superman - O Retorno, 2006. EUA. Foto: Arquivos do Arquivo Warner Bros./Photo 12/ Glow Images



- ▲ This is the most famous superhero ever. In the story, he comes from a planet called Krypton. One of his nicknames is "The Man of Steel".
Superman

Janet Mgrm/Corbis/Latinstock



- ▲ This singer has a beautiful voice. She's also recognized for her unusual clothing style. One of her famous songs is "Poker Face".
Lady Gaga

Age fotostock/Keystone



- ▲ He is known as the "King of pop music". One of his famous songs is "Beat it".
Michael Jackson

Stock Photos/Glow Images



- ▲ This English rock band was formed in 1960 and became the most acclaimed rock band in the world. The band consisted of John Lennon (rhythm guitar, vocals), Paul McCartney (bass guitar, vocals), George Harrison (lead guitar, vocals) and Ringo Starr (drums, vocals).
The Beatles



Filme da Walt Disney. Fantasia, 1940. EUA. Foto: Stock Photos/Glow Images

- ▲ This cartoon character was created in 1928. He has a dog called Pluto and he's the symbol of the Walt Disney Company.
Mickey Mouse

3.3.8.3 Reflexões pós-aula.

A professora-pesquisadora percebeu que suas aulas planejadas correspondiam ao número de aulas que normalmente compõem as aulas ministradas numa unidade; ou seja, 8 aulas/um mês de aula, mas que essas 8 aulas foram ministradas de forma não sequenciada, de 02/06/2014 a 06/08/2014, pois os alunos tiveram férias, o campeonato de futebol interno e a reunião dos pais.

O trabalho realizado nas aulas anteriores à aula 5 facilitou o uso do livro didático nas aulas 6 e 8. O conteúdo sistêmico da língua, o conhecimento de mundo e a organização textual dos textos tornaram-se familiares para os alunos, passaram a fazer parte de seu contexto. A adequação do material didático possibilitou o uso do mesmo. A Professora-pesquisadora e alunos encontraram caminhos para construir uma rede de estudos que os nos ajudou a entender alguns dos contextos apresentados no livro didático.

Desde o início da aula os alunos estavam receptivos, pois queriam ouvir a professora-pesquisadora e saber o que deveriam fazer. Pela conversa inicial, os alunos mostraram que haviam entendido o conceito de *pop icons*.

Os alunos realizaram a tarefa com facilidade, pois entenderam os textos e, quando não conseguiam lembrar o nome da celebridade, perguntavam para a professora ou para os colegas. Por exemplo: “Como se escreve o nome da banda?” – não sabiam dizer em inglês. Portanto a professora-pesquisadora continuava percebendo que comentários, observações e dúvidas dos alunos, podiam transmitir *o quê* e *como* ela deveria considerar ao planejar as aulas posteriores. Alguns alunos responderam e a professora escreveu na lousa os nomes, depois que mostravam que sabiam quais eram.

Durante a atividade, muitas vezes falaram no idioma inglês e, quando não conheciam alguma palavra, perguntavam o significado. Ela sentiu que o texto não era em um idioma que eles não conseguiam entender, mas havia apenas algumas palavras desconhecidas. Portanto durante as aulas eles haviam se familiarizado com o uso dos pronomes e verbos em inglês das atividades realizadas, construindo o conhecimento necessário para se tornarem mais autônomos.

Depois dessa aula, a professora-pesquisadora ficou confiante de que, por meio do processo ensino-aprendizagem desenvolvido durante as aulas, atingira bons resultados, mas só poderia confirmar isto depois de uma avaliação mais pontual.

A interação entre ela e seus alunos melhorou; antes quase não conversavam. Algumas alunas, quando terminaram a atividade, vieram conversar com a professora sobre o almoço

na escola e falaram em inglês: “*You are pretty!*”

Foi no diálogo com as alunas que os resultados das transformações de suas ações em sala de aula mostraram que o mundo dela e o de seus alunos haviam sido reciprocamente invadidos. Estavam interagindo em um mesmo contexto sem o poder da liderança da visão da professora, pois a aula já havia terminado. Como menciona Freire (2014:240), “A síntese cultural não nega diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas”.

Refletindo sobre essa aula, a professora-pesquisadora concluiu que a investigação feita, por meio das respostas do Questionário Inicial, tinha ajudado no planejamento da primeira aula. Depois, as reflexões posteriores a cada aula nortearam os planos de aula, os resultados mostraram que as atividades haviam sido significativas e, portanto, houve a construção do conhecimento. Assim, entendeu que os alunos estavam preparados para prova.

3.3.9 A nona aula

A nona aula aconteceu em 11 de agosto de 2014, segunda-feira, e contou com a presença de 25 alunos. A seguir são detalhados o planejamento e as atividades desenvolvidas durante a mesma.

3.3.9.1 Planejamento

O quadro a seguir sintetiza o planejamento da nona aula.

Quadro 12: Planejamento da nona aula

Organização da aula:

Afixar nas paredes alguns dos trabalhos realizados pelos alunos nas aulas anteriores, o significado de *pop culture* e de ícone em inglês.

Aplicação da prova.

Objetivos da aula:

Verificar os resultados das 8 aulas ministradas sobre *pop culture and pop icons*.

Procedimentos:

Consultar o trabalho sobre o *pop icon*;

Observar o material distribuído nas paredes e lousa da sala.

Realizar a prova.

3.3.9.2 Atividades

As atividades planejadas para a nona aula foram as seguintes:

Name:

Number:

8º. ano

PART A - Answer the questions

1) What's popular culture? _____

2) What's a pop icon? _____

PART B - Answer the questions about your popular icon/your idol:

1) What's her/his name? _____

2) Where is she/he from? _____

3) When was she/he born? _____

4) What does she/he do? _____

5) Where does she/he live? _____

6) What's her/his weight? _____

7) How tall is she/he? _____

8) What else do you know about her/him? _____

PART C - Write a caption for her/his picture.

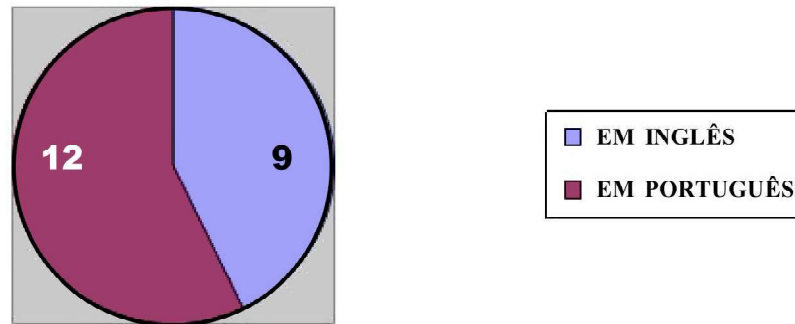
3.3.9.3 Reflexões pós-aula.

É importante ressaltar que os resultados das produções dependiam praticamente do que os alunos aprenderam em sala de aula nas 8 aulas anteriores e do trabalho que entregaram. A professora-pesquisadora recolheu os trabalhos, mas só foi apreciá-los juntamente com os resultados desta aula.

Podemos perceber que parte das tarefas desta aula foi, como nas outras aulas, guiada pela professora. Mesmo ela não interferindo na hora da produção, algumas perguntas eram modelos já vivenciados pelos alunos. A parte onde o aluno deveria escrever uma legenda sobre seu ícone representou uma produção livre. A professora, quando solicitou o trabalho sobre um ícone popular, pediu que se pudessem pesquisassem em inglês e entregassem o

trabalho em inglês. Dos *vinete e um* trabalhos entregues *nove* foram feitos no idioma inglês, como indica o gráfico abaixo:

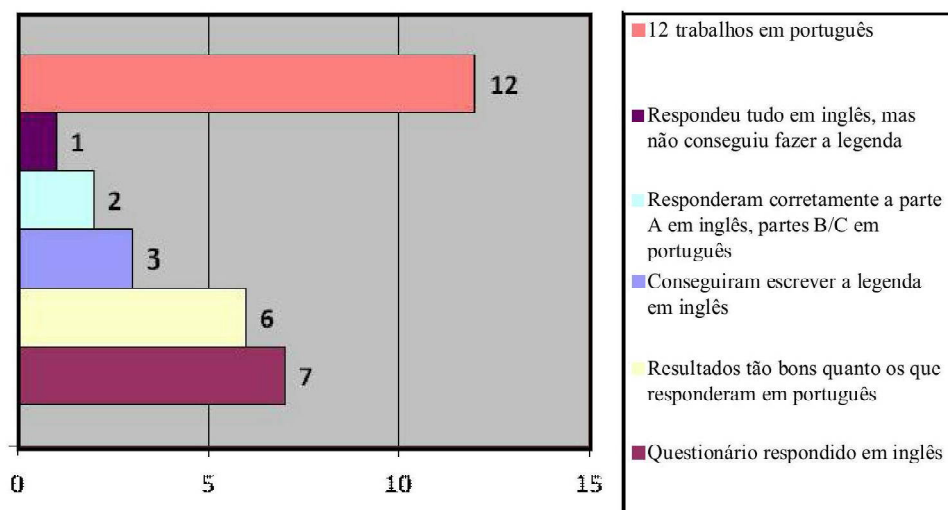
Gráfico 1: Idioma usado nos trabalhos entregues.



Os *nove* alunos que entregam o trabalho em inglês fizeram todas as três partes da atividade em inglês e escreveram as legendas em inglês. Os resultados foram muito bons; ou seja, os alunos entenderam as perguntas e responderam quase sem cometer erros.

Apesar de os outros *12* trabalhos estarem escritos em português, *sete* alunos responderam ao questionário em inglês, e desses, *seis* alunos tiveram resultados tão bons quanto os que fizeram os trabalhos em inglês, sendo que *três* conseguiram escrever a legenda em inglês. *Dois* alunos responderam corretamente à Parte A em inglês, mas entregaram as partes B e C totalmente em português. *Um* aluno respondeu tudo em inglês, mas não conseguiu escrever a legenda em inglês. O gráfico a seguir sintetiza esses resultados:

Gráfico 2: Trabalhos em português e os resultados.



Apenas dois alunos não conseguiram responder o que é um ícone popular. Um deles é o aluno que tem muita dificuldade com o idioma (como mencionado anteriormente) e que, também, teve problemas em ser aceito pelos grupos. O outro aluno que não respondeu, deixou somente essa pergunta sem resposta, embora tenha feito todas as outras em inglês e escrito a legenda em inglês.

Quatro alunos não entregaram o trabalho. Foi a primeira vez que a professora-pesquisadora viu alunos terem ficado chateados por não conseguirem participar de alguma atividade em sala de aula. Um deles foi o aluno que raramente faz as atividades. Dois alunos tentaram fazer o trabalho para poder participar, escreveram rapidamente numa folha de caderno algumas informações sobre um jogador de futebol. O aluno que participa conseguiu fazer todas as atividades em inglês, inclusive a legenda. Já no caso do outro, ele conseguiu fazer apenas a parte B.

Infelizmente, as irmãs gêmeas não entregaram o trabalho. Uma delas respondeu corretamente às primeiras quatro questões da parte B e a outra a parte A. A professora-pesquisadora acredita que elas, ao começarem a frequentar a escola com a pesquisa já sendo aplicada, e com a defasagem de aprendizagem em relação aos outros alunos podem ter ficado desmotivadas.

Os fatos acima não isentam a professora-pesquisadora de ter consciência de que um trabalho mais próximo das alunas poderia fazer diferença no seu processo de construção de conhecimento. O mesmo pode ser aplicado aos dois alunos que apresentam problemas disciplinares e não quiseram participar desta aula, mostrando que estavam se sentindo deslocados.

Os alunos gostaram de ver algumas de suas produções expostas nas paredes da sala de aula e o material que usamos durante nossas aulas. Fizeram comentários sobre os trabalhos de colegas e, quando algum aluno reconhecia o seu, mostrava como estava feliz.

Ficaram muito concentrados durante toda a atividade. Alguns pediram permissão para usar o celular para pesquisa; fizeram perguntas para confirmar se estavam fazendo corretamente; pediram o dicionário e estavam muito concentrados.

Estavam conscientes de como o trabalho que tinham feito era importante para a atividade. Muitos se esforçaram para responder da melhor forma possível, estavam centrados e entendendo o que tinham a fazer, e todo conteúdo da atividade em inglês. A atividade foi a única coisa importante para eles durante essa aula. Foi gratificante para a professora-pesquisadora.

Houve uma dificuldade na parte B, pois somente dois alunos conseguiram responder

a “*When was she born?*” Nesse caso, a falta de exposição anterior em relação a essa questão fez com que os alunos não conseguissem respondê-la pois, em nenhum momento, a professora-pesquisadora informou que tal pergunta poderia questionar, praticamente, a mesma informação que *How old is she/he?* – muito praticada nas aulas.

A professora pesquisadora percebeu que a pergunta, na forma como apareceu nessa atividade, tinha sido utilizada em sala de aula somente uma vez, no texto sobre o Pelé. Então, se deu conta de que estava correta quando projetou que a construção do conhecimento deve ser vivenciada, que a linguagem acompanha nossas descobertas de mundo e as escolhas que fazemos quando nos comunicamos para atingir nossas intenções. Além disso, o professor não pode achar que alunos farão associações, se não lhes oferecemos momentos em que interajam e nos quais lhes sejam apresentadas diversas opções para atingir seus objetivos.

Esta etapa da pesquisa, produção final dos alunos, representou a primeira parte dos resultados finais. A partir das considerações acima, a professora-pesquisadora acredita que a investigação feita sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e o léxico no começo da pesquisa ajudou na organização das atividades propostas e buscou no planejamento das aulas a síntese cultural. Percebe-se no fluxo da dinâmica do planejamento das aulas que suas ações foram transformando sua prática a partir das reflexões feitas sobre como os alunos estavam vivenciando todas as propostas em sala de aula. A atmosfera no contexto propiciou possibilidades para os alunos se tornarem sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Por isso é que, durante toda esta pesquisa, não houve invasão cultural; ou seja, respeitamos nossas diferenças. Segundo Freire (2014:248), a investigação pode ser uma ação que permita síntese cultural, oferece um clima de criatividade e norteia as etapas seguintes do processo de ensino-aprendizagem.

Refletindo sobre essa aula, a professora-pesquisadora entendeu que os resultados revelaram que as transformações em sua prática; ou seja, a maneira como planejou suas aulas, as mudanças de interação entre ela e os alunos no contexto de sala de aula foram muito positivas, pois 21 alunos fizeram os trabalhos que precisavam para realizar a prova, 16 responderam ao questionário em inglês e 12 escreveram a legenda em inglês. Embora, a professora-pesquisadora estivesse satisfeita, ainda faltava saber como os alunos se sentiram durante o período desta pesquisa.

A Prof^a. Dra. Maximina Freire, orientadora desta pesquisa, em conversa com a professora-pesquisadora, sugeriu que ela mostrasse aos alunos um vídeo editado das aulas fil-

madras, pois assim teriam a oportunidade de ver como foram as aulas, a professora, eles mesmos, e se houve transformações no contexto. Esta sugestão foi posta em prática na décima aula.

3.3.10 A décima aula

A décima aula aconteceu em 18 de agosto de 2014, segunda-feira, e contou com a presença de 26 alunos. A seguir é detalhado o planejamento da mesma.

3.3.10.1 Planejamento

O quadro a seguir sintetiza o planejamento da décima aula, cuja atividade central foi o visionamento de trechos dos vídeos gravados ao longo das aulas ministradas.

Quadro 13: Planejamento da décima aula

Organização da aula:

Exibir para os alunos o vídeo editado.

Objetivos da aula:

Alunos e professora-pesquisadora assistirem, juntos, partes das aulas desta pesquisa.

Procedimentos:

Assistir ao vídeo.

3.3.10.2 Reflexões pós-aula.

A professora-pesquisadora percebeu que os alunos queriam muito ver as aulas, pois se acomodaram rapidamente na Sala de Leitura, onde há os recursos necessários para a exibição de filmes, e fizeram silêncio esperando o vídeo começar.

Depois de uns 5 minutos, começaram a fazer comentários. A seguir, alguns exemplos:

Aluno A: *“Olha, estou falando inglês, que legal!”*

Aluno B: *“Quero aparecer mais.”*

Aluno C: *“Que divertido!”*

Aluno D: *“Estou entendendo tudo”.*

Aluno E: *“Olha, a teacher rindo!”*

Aluno F: *“Nossa, estou fazendo a atividade!”*

Aluno G: *“Estou entendendo!”*

Aluna H: *“Veja como ela ri!”*

Aluno I: *“A Aluna B está falando inglês.”*

Alunos e professora-pesquisadora riram e compartilharam opiniões sobre o que estavam vendo. Os alunos gostaram de ver como estavam aprendendo a ler, escrever e falar em inglês e a professora-pesquisadora percebeu que o barulho das aulas, que às vezes a incomo-

da, faz parte do processo ensino-aprendizagem, pois foi isso que aconteceu durante as aulas. Todos destacaram seu envolvimento nas atividades e sua comunicação em língua inglesa.

3.4 Questionário Final

A professora-pesquisadora inicia esta seção relatando a participação de uma de suas alunas muito interessada em aprender inglês. Quando terminou de responder o questionário perguntou se poderia sentar-se na cadeira da professora-pesquisadora e olhar alguns questionários que já estavam preenchidos.

A professora estava verificando se algum aluno precisava de ajuda e deixou a aluna ler os questionários. Quando ela se aproximou da aluna percebeu que ela estava muito feliz e demonstrou isso quando disse: *“Os alunos gostaram muito das aulas. Alguns falaram que algumas atividades foram um pouco repetitivas, mas eu, em cada uma delas, aprendi algo novo. Repetitivo, mas sempre tinha algo novo como palavras.”*

O sentimento entre professora e aluna foi de cumplicidade, pois as duas perceberam que nada foi feito sem que professora-pesquisadora e alunos estivessem juntos. Tinha sido um longo caminho e todos os envolvidos queriam que desse certo.

Embora a aluna tivesse dado um retorno animador sobre alguns Questionários Finais, ter editado os vídeos e visto as mudanças positivas nos alunos e na sua prática, acompanhado os resultados bons das produções dos alunos, ter refletido para poder planejar suas aulas, a professora-pesquisadora demorou duas semanas para verificar os resultados do Questionário Final.

Ele representava o término de um ciclo de comunhão entre ela e os alunos e mostraria se ela estava vendo o esforço e empenho de todos da perspectiva correta; ou seja, esta pesquisa traria uma resposta para: *Como adaptar atividades didáticas com base nos conhecimentos prévios dos alunos do 8º. ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública?*

A professora-pesquisadora afirma que os resultados de partir dos conhecimentos prévios dos alunos mudou todo processo ensino-aprendizagem, pois foi a construção significativa de conhecimento mostrada pelos alunos que norteou suas ações; ou seja, os conhecimentos dos alunos foram a primeira investigação, mas passaram a ser o foco durante toda pesquisa. Durante todo o trabalho, os alunos foram orientados para responder o máximo que conseguissem em inglês.

Tão logo os 25 alunos receberam os questionários, ficaram entusiasmados porque leram as perguntas e comentaram que estavam entendendo tudo. Apenas três alunos pediram

ajuda da professora para traduzir algumas palavras: as gêmeas e um aluno que participou de poucas aulas, não estavam entendendo o que deveriam fazer. Quando algum aluno começava bagunçar, falavam, espontaneamente: *“Be quiet!/Silence, please”*. Os alunos estavam usando o tempo verbal imperativo, e o please, tão importante na cultura americana. Assim, pode-se observar o uso da língua de forma natural; ou seja, a linguagem utilizada é agora, parte da sua vida. Segundo Travaglia (2002:34), quando o usuário da língua utiliza de forma automática a sua gramática internalizada, essa passa a fazer da sua história de vida.

Dos 25 questionários respondidos, uma aluna não respondeu do que não gostou e o que é pop culture, mas respondeu todo questionário em inglês. O aluno que assistiu a poucas aulas não respondeu à questão sobre o vídeo, porque não esteve presente no dia e não conseguiu perceber o que um *pop icon* significa.

Não podemos deixar de pontuar a importância do envolvimento dos alunos e a construção do conhecimento no processo proposto. Então, é compreensível, mas não aceitável, que um aluno faltoso não se aproprie da cultura proposta nas aulas.

No questionário há perguntas sobre o conteúdo desenvolvido durante as aulas e perguntas para os alunos expressarem suas opiniões. Portanto, a professora-pesquisadora esperava respostas em inglês sobre o conteúdo em português sobre as perguntas pessoais, mas duas alunas responderam e completaram tudo em inglês

Respostas em inglês das duas alunas para a questão 7 do Questionário Final: *What do you think about our pop culture classes?*

Aluna A: *“Yes, because learned a lot and learned more about Miley Cyrus”*⁹

Aluna B: *“Yes, because I love pop culture. I like very much. Pop culture is a pice on word.”*

Na questão 8 sobre a percepção delas de si mesmas no vídeo completaram:

Aluna A: *“I behaved the whole lesson!”/“I messed up a lot”*

Aluna B: *“I love classes of pop culture. I though behaved still very much messed cooperation. eu achei que cooperei nas aulas e achei que tirei minhas duvidas, I thoug didn’t do my best. But I need best effort more.”*

Pode-se notar que há erros nas frases como, por exemplo, o uso de word para significar mundo, falta dos pronomes I and it, falta do artigo definido e a aluna B misturou os dois idiomas, mas sem dúvida as alunas se arriscaram a escrever em inglês, mostrando que o idioma passou a fazer parte da linguagem em uso.

⁹ As respostas dos alunos estão, aqui, transcritas literalmente, sem qualquer tipo de edição.

Seguem, abaixo, os resultados das questões 1 a 6:

Quadro 14: Resultados das questões 1 a 6 do Questionário Final.

Perguntas de 1 a 6	Respostas Corretas	Respostas em inglês
1) <i>What's the difference between an artist and a character?</i>	24	3
2) <i>What's pop culture?</i>	21	3
3) <i>Write the name of a character:</i>	23	-
4) <i>Write the name of an artist:</i>	22	-
5) <i>Write in English what you know about your favorite idol/artist:</i>	22	22
6) <i>Write a name of a pop icon:</i>	22	-

Infelizmente as irmãs gêmeas não conseguiram responder às questões 4, 5 e 6. Falaram para a professora-pesquisadora que perceberam que eram as únicas que não estavam envolvidas, mas que estavam começando a gostar das aulas e iriam tentar mudar de atitude.

Segundo Minayo (2012:71) entendemos que, refletindo sobre o *porquê* e *como* o processo ensino-aprendizagem literalmente acontece, poderíamos perceber os alunos da turma-alvo como protagonistas, a professora-pesquisadora como facilitadora/mediadora e as 10 aulas como consequência dialógica que deve acontecer no nosso contexto. Então, “*Toda a estrutura de uma sociedade encontra-se incorporada no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano*” (Malinowski, 1984:40 apud Minayo, 2012:71).

Diante disso, a professora-pesquisadora conclui que os alunos, ao assistirem ao vídeo editado das aulas, reconheceram seu papel e expressaram suas percepções nas respostas às perguntas 8 e 9 do questionário final, comentadas abaixo.

8) Watching the video, I thought I _____

9) Watching the video, I thought I didn't _____

Noventa por cento dos alunos responderam que acharam que haviam se comportado, dedicado, esforçado, interessado, achado legal sua participação, e dado o melhor de si. A seguir alguns exemplos do que os alunos escreveram:

Aluno A: “*Eu achei que eu me dediquei mais*”

Aluno B: “*Eu achei muito legal o vídeo. A professora é muito boa.*”

Aluno C: “*Eu me achei que entendi mais inglês e eu também me achei engraçada no vídeo. Eu não gostei do vídeo porque eu não apareci direito.*”

Aluno D: *“Muito legal, interessante e divertido. Curti bastante”*

Aluno E: *“Melhor. Eu aprendi mais inglês. Eu sabia pouca coisa. Agora sei mais que antes”*

Aluno F: *“Que eu estava me esforçando bastante e que super-interessado.”*

Aluno G: *“Eu me comportei e fiz toda lição. Prestei a atenção nas aulas.”*

Três alunos reconheceram que *bagunçaram* um pouco; um aluno achou que *bagunçou* muito. O importante, no entanto, é o discurso após essa constatação, pois escreveram:

“Eu achei que fui muito bem, mas posso melhorar.”

Relataram que perceberam seu potencial ao verem seus colegas participando, aprendendo e mudando. Um aluno completou:

“Fiz as atividades e prestei mais atenção às aulas.”

Uma aluna disse:

“Estava animada com a dinâmica das aulas ao longo da pesquisa.”

A professora-pesquisadora se sentiu recompensada ao ler comentários de 8 alunos sobre ela e suas aulas na questão 8, tais como:

“A professora é muito boa, aprendi muito, entendi mais inglês, estava interessado porque as aulas foram legais, divertidas e interessantes, aprendi o que é cultura popular.”

Além de terem completado as questões comentando sobre suas atitudes e o que aprenderam, falaram de como se divertiram enquanto estudavam, como por exemplo, duas alunas escreveram:

“Achei que eu estava brincalhona e engraçada.”

Três alunas adoraram tudo, uma comentou:

“Conversou muito, mas aprendi.”

Os alunos se perceberam como grupo, pois um deles escreveu:

“A classe melhorou muito com o passar do tempo: antes, eu e meus colegas não prestávamos atenção.”

Perceberam mudanças de comportamentos, revelado ao afirmarem:

“Eu não gritei. Não baguncei. Não deixei de fazer nada.”;

“Eu deveria de falar tanto.”;

“Eu dei o melhor de mim.”;

“Falei muito e preciso mudar para prestar mais atenção nas aulas. Perdi o foco algumas vezes.”;

Apenas quatro alunas comentaram sobre a parte física dos vídeos, por exemplo:

“Eu me senti feia.”;

“Me senti totalmente à vontade.”;

“Queria ter aparecido mais.”;

“Não queria ter sido filmada”.

Uma das gêmeas não soube completar as questões 8 e 9, e a outra comentou:

“Eu achei as aulas legais, não aprendi, mas quero participar mais das aulas”.

A professora-pesquisadora constatou que, ao trabalhar os objetivos dos conteúdos do idioma em inglês em comunhão com uma temática que partiu do conhecimento prévio e interesse dos alunos, conseguiu criar espaços para que os alunos se envolvessem e compartilhassem opiniões sobre ídolos populares em vários âmbitos da cultura popular.

Percebe-se que a mudança na prática contribuiu com o processo ensino-aprendizagem, porque os alunos conseguiram perceber o papel deles e da professora em sala de aula; ou seja, protagonizaram, vivenciaram, refletiram e mudaram.

Os dados mostram que a pesquisa foi importante pois, além de perceberem o potencial deles para aprender, os alunos entenderam que as aulas podem ser divertidas, interessantes e capazes de fazê-los crescer intelectual e socialmente.

A professora-pesquisadora conclui que o professor precisa saber respeitar o conhecimento do aluno, suas vivências, seus interesses e descobrir os caminhos para envolvê-lo no processo ensino-aprendizagem, para que possa planejar aulas que atinjam os objetivos específicos do idioma inglês e motivem os alunos a transformarem seus contextos.

Pode-se afirmar isso, considerando que esta pesquisa começou com a intenção de investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre cultura popular e vocabulário específico do idioma inglês para adaptar atividades, refletir e transformar a prática da professora-pesquisadora no contexto de sala de aula.

Os alunos ajudaram a professora-pesquisadora a entender que as atividades em sala de aula são vivências essenciais para que o planejamento das aulas seja elaborado em congruência com o caminho que os alunos percorrem para aprender o conteúdo didático e construir saberes a partir dele, para que seus discursos atinjam suas intenções quando se expressarem no idioma inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar estas considerações posso deixar de usar a terceira pessoa do singular ao me referir à professora-pesquisadora, assumindo minha voz e meu lugar, para afirmar que, depois da investigação realizada, posso me considerar uma professora e pesquisadora reflexiva. Os estudos que fiz possibilitaram o meu aperfeiçoamento e me fizeram querer alunos como os que conheci durante este estudo; porém, muitas coisas dependem de mim. Assim, apresento minhas reflexões finais com a percepção das vivências que eu tive na minha prática durante esta pesquisa.

Ao investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre cultura popular e o vocabulário do idioma inglês que usaria nos textos das atividades propostas, além de obter material para desenvolver o conteúdo para preparar as aulas para a turma focal, construí um caminho que viabilizou possibilidades para os alunos trazerem para a sala de aula contextos que faziam parte da vida dos alunos, bem como ofereceu espaços para que compartilhassem opiniões, desejos e críticas.

Freire (1974) esclarece que pesquisadores trazem ao contexto de investigação um conceito valorativo, presente na percepção deles do observado, e que se espera que se faça comum aos participantes cuja temática se busca investigar, pois tal conceito é da percepção crítica do contexto deles, o que implica o método correto de aproximação do concreto para desvendá-lo.

Antes desta pesquisa e conversando com os alunos, tinha eu a percepção de que se as aulas não alcançavam os objetivos propostos, isso era devido à falta de interesse deles, à indisciplina, à falta de conhecimentos prévios em relação aos assuntos abordados e às minhas ações. No entanto, eu sabia que poderia me tornar uma professora melhor. Assim, expliquei para os alunos, que esta pesquisa poderia nos transformar para que o processo ensino-aprendizagem realmente acontecesse de forma mais plena.

Portanto, entendi que para haver transformações, todos nós teríamos que ter nossas percepções, espaços e vozes valorizadas. Por isso, conhecer os ícones populares admirados por eles, respeitar suas escolhas e ouvir suas opiniões fez com que eu conhecesse um pouco sobre os contextos deles, sobre sua realidade cotidiana “Nesse sentido é que, desde o começo, a investigação temática se vai expressando como um quefazer educativo. Como ação cultural” Freire, (2014:155).

As interpretações feitas depois da aplicação do Questionário Inicial foram extremamente importantes pois, a partir delas, planejei a primeira aula com mais consciência dos objetivos, e da forma como os conteúdos didáticos seriam desenvolvidos para alcançá-los.

Essa mudança inicial foi se consolidando durante as aulas seguintes. Entender o que acontecia com os alunos em cada aula fez com que eu conseguisse observar as necessidades e os desejos deles. Compreender como eles estavam se desenvolvendo e, por isso, a ação de pesquisa, a postura investigativa e reflexiva foi moldando minha prática.

Da mesma forma que eu me aproximei dos alunos para conhecê-los melhor, passei a compreender que minhas ações em sala de aula poderiam causar mudanças. A partir daí, nada mais poderia ser aleatório na minha prática. Minha experiência profissional ajudou, em algumas ocasiões, a ter o *feeling* necessário para decidir qual seria a melhor escolha ao planejar as atividades; contudo nada mais foi feito em modo automático, porque questionar-me em cada etapa do plano de aula a ser elaborado, tornou-se um hábito.

Faziam parte do processo de planejar as aulas: definir o conteúdo; elaborar estratégias; estudar as orientações do livro didático; buscar nas teorias de ensino, metodologias e abordagens de linguagem os alicerces para fundamentar minhas ações. Entretanto, só entendi a dimensão de movimentos mais conscientes em direção aos alunos, de se aproximar para compreender como eles aprendem e de refletir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem na minha prática, depois de ter interpretado as respostas ao Questionário Inicial, o que foi um passo fundamental para começar a entendê-los melhor.

Ao promover espaços para os alunos e eu encontrarmos, na sala de aula, contextos familiares e novos para podermos compartilhar vivências que pudessem enriquecer as aulas, teve corroborada a noção de que não há receitas prontas. Assim, conclui que há olhares diferentes nos contextos em que alunos e professores se propõem a construir conhecimentos.

Por isso a reflexão passou a ser o norte para eu desenvolver quaisquer bases para o planejamento. Procurei compreender minha prática durante as aulas, transformei, aos poucos, minha postura, fiz escolhas mais conscientes, refleti sobre os questionários aplicados, as produções dos alunos, sobre cada aula ministrada e sobre minhas notas de campo.

Por meio das reflexões, fiz mudanças que foram desenhando um novo contexto comum da sala de aula; ou seja, aos poucos, todos os envolvidos também começaram a ter posturas diferentes diante das propostas, e me surpreendi com a mudança: estava aprendendo uma nova maneira de ensinar e conviver com os alunos.

As mudanças no contexto da sala de aula foram transparecendo nas atitudes de todos,

por exemplo, a receptividade ao idioma inglês cresceu tanto, que o uso do vocabulário apresentado nas aulas passou a estar presente ao se expressarem, a fazer parte dos seus discursos ao se comunicarem; a compreensão dos textos, que antes eram impossíveis de serem lidos, passou a ser algo interessante. Os alunos construíram conhecimento sobre vocabulário, a gramática foi internalizada e, quando tiveram que escrever sobre os ídolos da cultura popular, o inglês tornou-se a língua em uso.

A prática dialógica esteve presente nas aulas, surgiram perguntas em inglês, as respostas que dei em inglês foram compreendidas e recebidas com respeito pois, antes de começar esta pesquisa, os alunos não aceitavam que eu me expressasse em inglês.

Os alunos tiveram participação efetiva no processo ensino-aprendizagem por meio da comunicação, pois trouxeram para sala de aula seus conhecimentos, interesses, preocupações e desejos, suscitando interações e trocas para o crescimento cultural deles e meu. Ao reconhecerem que entre eles há diferenças, isso fez com que o respeito e a disposição de dialogar crescessem, possibilitando o uso do idioma inglês de forma mais natural e espontânea.

A proposta de partir do conhecimento prévio do aluno para preparar as aulas pavimentou o caminho, para que eu propusesse atividades significativas para os alunos e, realmente, conseguisse propiciar essas vivências durante as aulas, desenvolvendo ações no seu fazer, oferecendo segurança para que os alunos se arriscassem a, por meio do idioma inglês, falar, ler, escrever, compartilhar opiniões, falando de seus ídolos preferidos e respeitando as opiniões dos colegas.

No início, eu achava que não conseguiria alcançar meus objetivos, tentando fazer os alunos expressarem o que pensam em inglês sobre o que nunca tinham vivenciado ou sequer ouvido falar. Portanto, adaptar atividades didáticas, para alunos inseridos em um contexto social e historicamente determinado, é trazer o processo ensino-aprendizagem para mais perto do aluno e, assim, deixar que ele expresse o que faz parte de sua identidade, facilitando a construção do novo conhecimento. De acordo com Freire (1992:231), devemos pensar numa educação que respeite a compreensão do mundo dos alunos, e que os desafie a pensar criticamente; uma educação no qual o ensino do conteúdo não se dicotomize do ensino de pensar certo.

O pensar crítico é que deve ser desenvolvido e, para que isso aconteça, nada pode ser improvisado. Por isso, o esforço do professor em perseguir sua formação científica, exigindo de si um empenho sério e coerente superando o elitismo, estará no caminho para tentativa de mudança da escola no sentido de democratizá-la.

Eu, ao valorizar o que os alunos conheciam, trouxe para a sala de aula a democracia, pois os alunos caminharam junto comigo na tarefa de planejar as aulas; o conteúdo fez parte dessa dinâmica; os alunos foram norteando o meu trabalho.

A partir dos resultados das interpretações dos dados, foi possível perceber mudanças no desempenho dos alunos. Aos poucos eles evoluíram, conforme as atividades se tornaram mais complexas, conseguindo acompanhar. Progrediram da compreensão de algumas palavras dos textos e da leitura em grupo para a leitura individual de textos mais longos e a produção escrita.

Ficou evidente, durante as aulas, que se os alunos estavam aprendendo o conteúdo de forma tão prazerosa e enriquecedora foi porque estavam falando, escrevendo e lendo sobre o que estavam entendendo, embora tudo estivesse no idioma inglês; ou seja, a temática foi se desenvolvendo junto com o conteúdo didático. Assim a linguagem fluiu naturalmente, sem aulas expositivas para explicar porque deveriam usar esta ou aquela forma sistêmica da língua.

A interpretação das questões sobre as aulas e o vídeo com recortes das aulas mostraram que os alunos gostaram mais das aulas ministradas com as mudanças, pois as adaptações favoreceram a realidade das condições em que o idioma estrangeiro foi utilizado. Assim, as atividades comunicativas abrangeram tanto o conjunto de enunciado (conhecimento prévio) que lhes deu origem, quanto as condições em que foram produzidas.

Durante a construção do conhecimento significativo, no processo ensino-aprendizagem nas aulas, tive um papel de orientadora/mediadora. Essa postura fez com que eu corrigisse os alunos somente quando a comunicação fosse prejudicada. Ao instigar os alunos e oferecer espaço para que se engajassem em discursos e no agir, coloquei-os no texto, de forma mais próxima da realidade possível para ajudá-los a pensar no contexto deles, no seu mundo, de modo a se tornarem cidadãos mais críticos.

Eu, ao refletir, entendi que cada situação trazida em sala de aula como uma prática social, os usos de linguagem podendo vir a fazer parte dela, o contexto social que a envolvia, tendo os alunos como protagonistas, o engajamento discursivo dos alunos por meio de textos e a possibilidade de que, a partir de uma situação de aprendizagem, tudo poderia criar espaços significativos para que os alunos pudessem aprender a agir de forma diferente na sociedade.

A premissa de que nada em sala de aula deve acontecer de forma aleatória me tornou mais consciente de que tudo está presente em uma determinada concepção de língua, de suas funções, de uso e de aprendizagem e que tudo isso precisa estar presente na sua prática para que a construção de conhecimento seja significativa.

Esta pesquisa me mostrou a possibilidade de ser uma educadora que, por meio de estudo, dedicação, respeito e empatia, ajudar os alunos a construírem conhecimento de maneira a conseguirem expressar suas intenções, compartilharem opiniões e terem uma visão crítica do seu entorno. Assim, os alunos poderão ser agentes de mudanças nos contextos e das pessoas que neles transitam.

Em suma, ao final desta pesquisa, alunos e eu, no contexto de uma escola pública, descobrimos juntos que podemos conseguir transformar a realidade. Uma professora reflexiva que transforme sua prática ensinará para alunos engajados, planejará aulas interessantes e significativas e será recompensada com transformações que seus alunos serão capazes de fazer. O que estava na minha pretensão se concretizou na sala de aula e, em cada passo para essa realização, mudei minha prática, uma mudança que refletiu na profissional, nos alunos e em quem eles são. Mais do que refletir, passei a dialogar com os alunos, pois eles, protagonistas do processo ensino-aprendizagem, abriram caminho para suas próprias mudanças e mostraram o caminho para as mudanças na minha prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CRIADO, R. **A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching.** Murcia: Edit.um, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014, p. 55-83.

FREITAS, M. T. A. Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia e educação:** Um intertexto. 4. ed. Minas Gerais: UFJF, 2002.

GADOTTI, M. **Pedagogia de Práxis.** 4 ed. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2004, p. 69-7.

HARMER, J. **The Practice of English Teaching.** Logman, 2007, p.13-24.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes:** a learning-centred approach. Cambrige: Cambrige University Press, 1897, cap. 6, p. 53-65.

KILLNER, M.; Amancio, R.. **Vontade de Saber Inglês 8º. ano.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2012. FNDE/PNLD Professor, 2012.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contextura, APLI-ESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2009, p.31-43.

_____. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009. FNDE/PNBE Professor, 2010.

LIBERALI, F. C.; LIBERALLI A. R. A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas.** Santo André, SP: Inter FAINC, Santo André, SP, v. 1, n.1, p. 17-33, jun./dez., 2011.

MAGALHÃES, M.C.C. **Theoretical-Methodological Choices in AL Research:** critical research of collaboration in teacher education. Santo André, SP: Inter FAINC, Santo André, SP, v. 1, n.1, p. 34-45, jun./dez., 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.); Gomes S. F. D. R. G. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Armed, 2002, p. 47–69.

POLATO, Amanda; Menegueço, B (col), **Além da Gramática.** Revista Nova Escola, São Paulo, ago.,2008, p. 76-81.

RIZZINI, I. et al. **Pesquisando...: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais.** Rio de Janeiro: Universitária Santa Ursula, 1999, p. 61-79.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Inglesa /** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.

SPARANO, M. E. (org.). **Práticas Discursivas na Sala de Aula**. 1. ed. São Paulo: AllPrint, 2008.

THORNBURY, S. **Methods, post-method, and methods**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática no 1º e 2º grau**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 9-41.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário Inicial respondido pelos alunos

Nome:

Data:

8º. ano

Responda as questões abaixo.

- 1) Você conhece o Homem Aranha? ☐ sim ☐ não
- 2) Você sabe a diferença entre personagem e artista? ☐ sim ☐ não
- 3) Se sim , escreva o nome de uma personagem. _____
- 4) Você sabia que em inglês o nome do Homem Aranha é Spiderman?
☐ sim ☐ não
- 5) Você gostaria de ler e conhecer um pouco mais sobre o seu artista favorito?
☐ sim ☐ não
- 6) Qual o nome do seu artista favorito? _____
- 7) O seu artista favorito é uma celebridade? ☐ sim ☐ não
- 8) Você gostaria de conhecer uma celebridade de outra geração? ☐ sim ☐ não
- 9) Você costuma ler os textos com informações que aparecem ao lado das figuras?
☐ sim ☐ não
- 10) Você assiste aos programas de entrega das premiações aos artistas?
☐ sim ☐ não
- 11) Você sabe o que é cultura pop? ☐ sim ☐ não
- 12) Gostaria de saber mais sobre a cultura pop? ☐ sim ☐ não
- 13) Você conhece alguma celebridade que seja um ícone da cultura pop?
☐ sim ☐ não
- 14) Se sim, qual é o nome dele ou dela? _____

15) Você acha que os artistas podem influenciar as pessoas, ou seja, a maneira delas serem?

☐ sim

☐ não

16) Se sim, dê um exemplo. _____

17) Quando você fala de uma pessoa para outra que tempo verbal você usa?

18) Assinale com um x as palavras que você conhece.

☐ this

☐ character

☐ have

☐ appear

☐ create

☐ portray

☐ dance

☐ act movies

☐ cartoons

☐ plays

☐ comics

☐ Oscar

☐ song

☐ Grammy

☐ Golden Globe

☐ superhero

☐ king

☐ diva

☐ famous

☐ singer

☐ recognize

Apêndice B: Questionário Final respondido pelos alunos

Name:

Date:

8º. ano

Answer or complete:

1) What's the difference between an **artist** and a **character**?

2) What's pop culture? _____

3) Write the name of a character: _____

4) Write the name of an artist: _____

5) Write in English what you know about your favorite artist/idol.

6) Write the name of a pop icon: _____

7) What do you think about our pop culture classes?

a) You liked the pop culture classes because _____

b) You didn't like the pop culture classes because _____

8) Watching the video, I thought I _____

9) Watching the video, I thought I didn't _____
