

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA:
UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO *PEOPLE'S MUSEUM***

JACIANE GOMES SOUSA DE LIMA SILVA

RECIFE-PE
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JACIANE GOMES SOUSA DE LIMA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA:
UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO *PEOPLE'S MUSEUM***

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Pernambuco como exigência para obtenção do grau de Mestre em Linguística, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Cristina Damianovic.

RECIFE-PE

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S586e Silva, Jaciane Gomes Sousa de Lima
O ensino de língua inglesa na EJA: uma experiência a partir do People's Museum / Jaciane Gomes Sousa de Lima Silva. – Recife: O Autor, 2015.
182 f.: il., fig.

Orientador: Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2015.

Inclui referências, apêndice e anexos.

1. Linguística. 2. Língua inglesa. 3. Oralidade. 4. Autobiografia. 5. Educação – estudo e ensino I. Damianovic, Maria Cristina Caldas de Camargo Lima (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2015-126)

JACIANE GOMES SOUSA DE LIMA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA: Uma Experiência a Partir do
People's Museum**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA, em 24/3/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic
Orientadora – LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Joice Armani Galli
LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Diana Vasconcelos Lopes
LETRAS - UFRPE

Recife – PE
2015

A minha família, aos meus alunos e aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus que me ama, me sustenta, cuida de mim e me ilumina para que eu possa realizar com amor seus projetos em minha vida.

A minha querida mãe. Obrigada por me amar tanto, por me dar força e por cuidar sempre de mim. Amo você!

Ao meu pai (*in memoriam*) que sempre me amou e cuidou de mim. Obrigada meu pai! Amo você!

Ao meu marido Rogério César e minhas filhas Cecília e Clarice pelo amor, cuidado, apoio, força, carinho e paciência. Muito obrigada por estarem pertinho de mim nos momentos alegres e nos momentos difíceis durante este estudo. Obrigada por aceitarem e amarem a esposa e mãe que ama ficar com vocês, mas também gosta tanto de estudar e de trabalhar. I love you!

Aos alunos que participaram e tanto colaboraram para o desenvolvimento deste estudo e que viraram amigos. Grata por fazerem parte da minha vida de maneira tão linda! Obrigada pela paciência durante esta pesquisa.

De maneira especial, à Profa Dra Maria Cristina Damianovic por ter sido mais que professora orientadora, mas uma amiga, companheira, que acreditou e confiou em minha capacidade, me fez sentir capaz de ir além do que eu pensava conseguir alcançar. Muito obrigada pelo apoio, confiança, incentivo e direção neste trabalho através de orientações inteligentes e sinceras.

Às professoras participantes da banca examinadora, Doutoradas Diana Vasconcelos e Joice Armani Galli por aceitarem tão gentilmente o convite, pelo olhar apurado e por todos os conselhos no momento da qualificação.

À professora Fabiele Stockmans e ao professor Luiz Fernando, por terem de tão bom grado se disponibilizado a participarem da banca.

Aos meus amigos do Grupo LIGUE – Linguagem, Língua, Escola e Ensino, Coordenado pela Profa Dra Maria Cristina Damianovic, que tanto me inspiraram e compartilharam conhecimento e experiências e tanto me incentivaram.

Ao meu amigo Jorge Lira por todo o incentivo antes e durante este estudo.

A minha amiga Ana Cláudia pela versão do resumo em francês.

Aos colegas da pós-graduação pelas partilhas e valiosas contribuições em sala de aula, em especial a turma de Tópicos Especiais em Linguística Aplicada, turma 2014.1.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE – PPGL, pela contribuição na minha aprendizagem, pelo incentivo e valiosas sugestões que me enriqueceram como pesquisadora e professora. Professores, vocês são inspiração para mim!

Às Secretarias de Educação do Município do Recife e do Estado de Pernambuco, pela liberação das minhas atividades laborais durante a realização deste curso de mestrado.

À Lúcia e Margareth, gestoras da escola em que a pesquisa foi realizada, obrigada por permitirem que esta pesquisa acontecesse nesta unidade. E aos funcionários e amigos da escola, obrigada por todo o carinho!

Às professoras Paula, Mércia e Karla, obrigada pela disponibilidade das aulas para a realização desta pesquisa.

A Gerência de Educação de Jovens e Adultos nas pessoas de Cláudia Abreu e Jandy Feitosa, obrigada pelo apoio na reta final deste mestrado.

A toda minha família querida, aos meus preciosos amigos, pelo apoio e carinho de sempre.

Agradeço a todos que de alguma maneira estiveram presentes na minha vida, influenciando de forma positiva naquilo que eu sou e no meu ofício de professora.

Thank you very much!

Merci!

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito auxiliar os alunos, de uma 4ª Fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual da cidade do Recife, a desenvolver a oralidade em Língua Inglesa e a melhorar a sua autoestima por meio um processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa baseado em uma atividade social (ENGESTRÖM, 1999) *Participation in a People's Museum*. Para isso foi aplicado um material didático, elaborado sob a perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999), na qual a pesquisa está embasada. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), os alunos da EJA são pessoas que buscam novas oportunidades, que querem se aperfeiçoar para o mercado de trabalho e serem incluídas no meio social, mas também apresentam uma baixa autoestima. A metodologia desta pesquisa está baseada na teoria sócio-histórico-cultural (TASHC) e na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2004), em que se procura estabelecer, por meio da reflexão crítica, mudanças da realidade. E para a discussão dos dados foram utilizadas as categorias argumentativas propostas por Liberali (2013), categorias enunciativas, discursivas e linguísticas. Esse tipo de pesquisa propõe intervenção direta na prática dos participantes, criando um espaço para a reflexão de suas ações, e possibilitando a compreensão da possível transformação pretendida. Portanto, acreditamos que, um ensino de Língua Inglesa atraente e significativo, com assuntos do interesse dos alunos, e que tenham a ver com a realidade em que vivem (BONFIN E ALVAREZ, 2008), despertará neles o interesse pelo estudo da língua estrangeira e os auxiliará a ter um melhor desempenho na Língua Inglesa, melhorando sua autoestima, desenvolvendo sua autonomia e auxiliando-os em sua formação pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. TASHC. Autobiografia. Produção oral.

ABSTRACT

This research intends to assist students in a 4th Stage of Youth and Adult Education (EJA) from a state school in the city of Recife, to develop oral communication in English language and improve their self-esteem through a process teaching and learning of English language of a social activity (ENGESTRÖN, 1999) "Participation in the Person's Museum". For this was applied a didactic material prepared from the perspective of the Theory of Socio-Cultural-Historical Activity - TASHC (VYGOTSKY, 2001; LEONT'EV, 1977; ENGESTRÖM, 1999), in which the research is based. According to the National Curricular Parameters (PCN, 1997), the students of EJA are persons that seeking new opportunities, want to improve their job market possibilities and to be included in the social environment, but they have low self-esteem. The methodology of this research is based on the socio-cultural-historical theory (TASHC) and Critical Research Collaboration - PCCol (Magalhães, 2004), which seeks to establish, through critical reflection, changes in the reality. And to the data analysis was used the analysis categories proposed by Liberali (2013), enunciative, discursive and linguistic. This type of research proposes direct intervention in the practice of participants, creating a space for reflection of their actions, enabling an understanding of the intended possible transformation. Therefore, we believe that an attractive and meaningful teaching English language with interesting topics, and close to the reality in which they live (BONFIN E ALVAREZ, 2008), awaken their interest in the study of a foreign language and help them to have a better performance in English language, improving their self-esteem, developing their autonomy and assisting them in their personal and professional training.

KEY WORDS: English language. TASHC. Autobiography. Oral communication.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à aider les étudiants, d'une 4^{ème} phase du niveau scolaire de l'éducation des jeunes et des adultes (EJA) d'une école publique dans la ville de Recife, à développer la communication orale en langue anglaise et à améliorer le estime de soi à travers un processus d'enseignement-apprentissage de la langue anglaise basée sur une activité sociale (ENGESTRÖM, 1999b) *Participation in a People's Museum*. Pour a faire, cette recherche est basé sur un matériel didactique élaboré à partir de la théorie de l'activité socio-historique est culturelle - TASHC (VYGOTSKI, 2001 ; LEONTIEV, 1977 ; ENGESTRÖM, 1999). Selon les paramètres du programme national (PCN, 1997). Les étudiants de l'EJA sont des gens qui cherchent de nouvelles possibilités, qui souhaitent optimiser leurs temps pour le marché du travail et être inclus dans l'environnement social, mais ont une faible estime de soi-même. La méthodologie de cette recherche est basée sur la théorie socio-historique et culturelle (TASHC) et *Pesquisa Crítica de Colaboração* - PCCol (MAGALHÃES, 2004), qui vise à établir, par une réflexion critique, le changement de la réalité. Pour la discussion des données ont été utilisées les catégories de l'argumentation proposées par Liberali (2013), catégories énonciatives, discursives et linguistiques. Ce type de recherche propose une intervention directe dans la pratique des participants, la création d'un espace de réflexion sur leurs actions et la compréhension d'une transformation attendue. Par conséquent, nous croyons qu'un enseignement attrayant et dynamique, basé sur des sujets d'intérêts pour les étudiants et qui sont en lien avec la réalité dans laquelle ils vivent (BONFIN ET ALVAREZ, 2008) éveillera en eux un intérêt pour l'étude de la langue anglaise. Ce type d'enseignement favorisera également l'amélioration de leur estime personnelle et le développement de leur autonomie. Enfin, ces méthodes éducatives les aideront dans leur formation professionnelle ainsi que leur développement personnel.

MOTS-CLÉS: Langue anglaise. TASHC. Autobiographie. Production orale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da teoria da atividade da primeira geração	26
Figura 2: A estrutura hierárquica da atividade	27
Figura 3: Modelo da teoria da atividade da segunda geração	28
Figura 4: Modelo da teoria da atividade da terceira geração	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Componentes da Atividade segundo Liberali (2009)	29
Quadro 02: Componentes da Atividade Social <i>Presentation in a People's Museum</i>	29
Quadro 03: Alunos participantes da pesquisa.....	82
Quadro 04: Unidade 1- <i>Presentation in a People's Museum</i>	86
Quadro 05: Unidade 2 - <i>Presentation in a People's Museum</i>	93
Quadro 06: Unidade 3- <i>Presentation in a People's Museum</i>	99
Quadro 07: Unidade 4- <i>Presentation in a People's Museum</i>	106
Quadro 08: Performance 1- <i>Talking about me!</i>	111
Quadro 09: Performance 2- <i>My timeline!</i>	114
Quadro 10: Performance 3- <i>Things that I have and things that I can do!</i>	117
Quadro 11: Performance 4- <i>My autobiography</i>	120

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Nas transcrições das entrevistas do PB:

Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento, interrupção discursiva	/ (ex.: a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...
Alongamento de vogal e consoante (como r, s)	: ou :: (se for muito longo)
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúsculas (Ex.: ela quer UMA solução, não qualquer solução)
Silabação	- - (Ex.: Eu estou pro-fun-da-men-te chateada)
Aspas	Discurso direto
Superposição, simultaneidade de vozes	[[(ligando as linhas) Obs.: Se o primeiro locutor continuar falando sem parar, apesar da superposição de vozes, colocar um sinal de = ao fim da linha e recomeçar, após a fala superposta, com um sinal de =, para indicar a continuação. Exemplo: L: eu gosto muito de histórias infantis... [sempre que eu = D: [sei L: = posso leio pros meus netos

Fonte: http://www.concordancia.lettras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58

SUMÁRIO

	PRÓLOGO	14
1	INTRODUÇÃO	17
2	APORTE TEÓRICO	22
2.1	A Linguística Aplicada	22
2.2	A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)	25
2.2.1	Mediação, ZPD e prática pedagógica	33
2.3	A Educação de Jovens e Adultos- EJA	38
2.4	O Ensino de Língua Estrangeira	45
2.4.1	O Ensino da Língua Inglesa na EJA	49
2.5	A Língua Inglesa e a TASHC: As perspectivas de aprendizagem e o ensino de línguas	54
2.5.1	O ensino de línguas por meio de atividades sociais	55
2.5.2	Performance.....	56
2.6	Os gêneros	58
2.6.1	O gênero autobiografia	62
2.6.2	O gênero exposição oral	67
2.6.2.1	A oralidade no ensino de Língua Estrangeira	71
3	METODOLOGIA	76
3.1	A PCCol.....	76
3.2	O contexto da pesquisa	78
3.2.1	Os participantes	80
3.2.2	Os instrumentos de coleta de dados	82
3.2.3	Os procedimentos para a análise dos dados	83
3.2.4	Credibilidade	84

4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	85
4.1	O material didático	85
4.2	As performances	110
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	124
	EPÍLOGO	128
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICES	140
	APÊNDICE A - Questionário inicial	141
	APÊNDICE B - Questionário final	142
	APÊNDICE C - Guide of visit	143
	APÊNDICE D - Unidades Didáticas	144
	ANEXOS	178
	ANEXO A- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE	179
	ANEXO B- Transcrição das performances	181

PRÓLOGO

Ora, transformar implica sofrimento, angústia. Será que já observamos uma lagarta, no seu estado de transformação? Ao depararmos com a bela borboleta, esquecemo-nos do período do casulo, em que não era nem uma coisa nem outra. Esse estágio do vir a ser é penoso, doído. No entanto, essa angústia é sadia, porque não nos deixa acomodados, inertes, fracos. O sofrimento nos fortalece interiormente, dando-nos coragem para investigar as razões de ser de uma realidade e tentar mudá-la. (SOUSA, 2003, p.201)

Minha história com o ensino começa em 1989 com o ingresso no Magistério. Ser professora era meu sonho de infância. Ainda lembro das minhas colegas e minha irmã mais nova sendo minhas alunas na escolinha no terraço da minha casa. Em 1991 torno-me professora, porém para ensinar apenas em salas do Fundamental I. Comecei a perceber que só o Magistério não era suficiente. Eu precisava de algo mais. Eu amava as aulas de línguas, principalmente as aulas de Língua Inglesa. Então decidi ser professora de Inglês.

Em 1992 presto vestibular na UFPE e sou aprovada no curso de Letras. No mesmo ano, passo em um concurso para professora da rede estadual de Pernambuco. Assumi ao mesmo tempo minha vaga na universidade e minha vaga como professora. Então o inglês entrou na minha vida assim. Logo no início das aulas comecei a sentir uma grande dificuldade nas aulas de Língua Inglesa, pois eram bem diferentes das aulas que eu conhecia. Muitos professores só falavam inglês na sala. Mas fui acostumando os meus ouvidos e fui gostando cada vez mais da Língua Inglesa.

O tempo passou e algumas dificuldades chegaram. Terminei a faculdade e passei a dar aulas de línguas (portuguesa e inglesa). Porém na escola em que eu lecionava a Língua Inglesa não era tão valorizada, como não o é em muitas outras. Eu queria dar aulas de inglês, mas a direção da escola sempre sugeria que eu ficasse com as aulas de Língua Portuguesa que era uma disciplina mais importante. Comecei a me afastar do inglês, porque só tinha algumas aulas para complementar a carga horária. Sem tanto tempo para estudar, fui perdendo aos poucos minha proficiência na Língua Inglesa, mas nunca a minha paixão por esta língua.

Salas de aula lotadas, pouco tempo para preparação de aulas e muito cansaço pelas inúmeras tarefas que eu precisava preparar e corrigir (português, literatura, redação e algumas de inglês), muitas atividades para orientar os alunos para o vestibular, além das disciplinas que eu lecionava no município como professora polivalente, comecei, então, a me angustiar.

Sempre procurei fazer o melhor que eu podia, pois sempre amei ser professora. Mas comecei a perceber que eu estava adotando uma postura tradicional de ensino, repetidora de práticas convencionais e subordinando-me ao ensino de regras gramaticais, com uma visão behaviorista da aprendizagem. Eu queria ser diferente. Queria preparar aulas interessantes para meus alunos. Mas estava conseguindo muito pouco.

Celani (2003) diz que a prática de sala de aula acaba, muitas vezes, distanciando o professor de seu fazer e tornando difícil uma reflexão transformadora de sua ação. Para a autora, os problemas do dia a dia da escola tomam o tempo do professor e este fica sem tempo para pensar criticamente sobre sua ação e sugerir mudanças.

Eu procurava participar de toda formação oferecida pelas instituições às quais eu estava vinculada. Procurava atualizar-me. Lia e pesquisava autodidaticamente, mas isso não estava sendo suficiente. Eu reconhecia uma lacuna na minha prática docente. Apesar de tentar buscar o interesse do meu aluno, de aplicar atividades diversificadas, eu não estava vendo resultados muito positivos. Eu estava inquieta, angustiada por querer transformar meu aluno, minha sala de aula, minha escola, a sociedade, mas não saber como fazer isso.

Cansada de pesquisar sozinha, resolvi em 2012 concorrer a uma vaga no mestrado em Linguística na UFPE. E, como presente divino, fui selecionada! E a partir daí uma nova história começa a surgir. Comecei a encontrar respostas e também pessoas que partilhavam comigo das mesmas ideias. Para muitos o mestrado é um curso árduo e cansativo, mas para mim, que além das aulas, das leituras, dos trabalhos, dos 50% em sala de aula na rede estadual de ensino, ainda estava com uma bebê de 9 meses, cuja única fonte de alimentação era a amamentação, eu sentia uma sensação de prazer e felicidade. As aulas reacenderam em mim as teorias de ensino e aprendizagem, tão importantes para que eu pudesse refletir criticamente sobre as teorias e a minha prática. Para Magalhães (1992), a reflexão representa um autoquestionamento constante do professor, a partir da análise de exemplos concretos de sua própria prática, para entender como propósito e prática de sala de aula se relacionam para introduzir modificações que se façam necessárias.

Meu objetivo era pesquisar algo na área de Língua Inglesa, pois além de poder auxiliar meus alunos no uso dessa língua estrangeira, eu estaria ajudando também a mim mesma, tendo mais contato com a língua. Mas meu projeto de pesquisa inicial foi em Língua Portuguesa, sobre o uso do computador nas aulas de Língua Portuguesa. Porém tive dificuldade de encontrar uma escola com um laboratório de informática funcionando e,

quando encontrei uma com poucos computadores que poderiam ser utilizados para o trabalho, descobri que quem dava as aulas no laboratório eram os estagiários do laboratório, ou seja, o professor não acompanhava a sua turma. Resolvi mudar a pesquisa. Vários temas surgiram em minha mente.

Certo dia, em uma aula de Tópicos Especiais em Linguística Aplicada, conheci a TASHC. Fiquei impressionada. Era o que eu queria. Intervenção! Auxiliar meus alunos a serem o que eles podiam ser, e ao mesmo tempo ajudar a mim mesma como professora de Língua Inglesa. Um trabalho colaborativo que, segundo Magalhães (2012), focaliza a análise das relações colaborativas entre os sujeitos que agem para a compreensão e transformação de si, dos outros e do mundo.

Como no momento eu trabalhava com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e percebendo a importância da valorização dessa modalidade de ensino, a necessidade de aumentar a autoestima dos meus alunos e melhorar o desempenho deles nas aulas de Língua Inglesa, decidi por um tema que poderia contribuir para atingir esses objetivos.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da minha própria prática enquanto professora de Inglês de turmas de EJA. Foi realizada em uma escola estadual na cidade de Recife- Pernambuco, com os alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA)- 4ª Fase.

Podemos dizer que os estudantes dessa modalidade de ensino representam dois grupos: o primeiro formado pelos adultos que pararam de estudar há algum tempo. É bem variável o tempo que esses alunos passaram distante da escola. Alguns abandonaram a escola há 20 anos, outros há 15 anos, 10 anos, 5 anos. O outro grupo é formado pelos jovens menores de 20 anos que, devido ao número de repetições, ou devido à necessidade de trabalhar cedo para ajudar na renda familiar, ou por outros motivos, abandonaram a escola e agora são colocados nessas turmas de EJA por não estarem na faixa correta da idade/série.

Essas turmas, em sua maioria, são formadas por alunos trabalhadores. Nesta turma participante da pesquisa temos trabalhadores que desempenham as seguintes funções: motoboy, agente de limpeza, operador de máquina, conferente de empresa multinacional, babá, cabeleireira, costureira e dona de casa. Esses alunos estão voltando para a escola muitas vezes por exigência do mercado de trabalho. Alguns dos alunos da turma disseram que, se já tivessem pelo menos o ensino médio concluído, teriam um melhor emprego e, conseqüentemente, estariam em uma melhor condição social.

Muitos desses alunos afirmam sentir algumas dificuldades nessa volta. Dificuldades essas relacionadas à vida social, educacional, emocional (autoestima) e ao conhecimento da Língua Inglesa. Os mais jovens, por exemplo, dizem ser difícil adaptarem-se às salas com colegas mais velhos, da mesma forma os mais velhos expressam os mesmos sentimentos em relação aos mais jovens. Os que trabalham, no caso da turma em questão é a maioria, têm que sair correndo do trabalho para não se atrasarem na escola. Algumas alunas que têm filhos pequenos precisam conseguir ajuda de alguém para ficar com eles enquanto elas vão à escola. Há ainda a dificuldade de organização do tempo para estudar em casa e também há uma dificuldade de concentração nas aulas por, em algumas situações, não estarem interessados nos conteúdos que, muitas vezes, não dizem respeito ao que eles vivem lá fora, ou seja, o encapsulamento da aprendizagem escolar (ENGESTRÖM, 2002).

Eles retornam também com muitas dúvidas, às vezes achando que já não tem mais idade para aprender. Alguns alunos questionam: *Será que eu vou conseguir aprender alguma*

coisa depois de tanto tempo longe da escola? Será que não vão zombar de mim por eu já ser tão velho(a)? Vou conseguir acompanhar as aulas?

Segundo Moita Lopes (1996), os alunos da EJA se acham incapazes de aprender algo, e principalmente em se tratando de uma língua estrangeira (doravante LE). Percebemos como a motivação do aluno no aprendizado de uma língua é um elemento importante. Eles chegam cansados. O horário das aulas no turno da noite, que é o turno em que eles estudam, começa às 18h40min e vai até às 22h. Muitos alunos só conseguem chegar a partir das 19h30min, por conta do trabalho. Mas chegam cheios de histórias e vivências. Logo, é necessário que o ambiente da sala de aula de LE seja autêntico e proporcione atividades voltadas aos interesses desses alunos, e também valorize seus conhecimentos prévios (MIRAS, 1997), pois eles precisam ser vistos como portadores de cultura e saberes. Assim, o grau de motivação será alto, eles melhorarão sua autoestima e o ensino será significativo (AUSUBEL, 1982).

A Língua Inglesa (doravante LI) é uma língua mundial e conquista a cada dia diversos campos da atividade humana, como informática, jogos, TV, filmes, músicas, dentre outros. Como bem disse Terra (2008, p. 173), “o status ocupado pelo inglês, na atual conjuntura, nacional e internacional, é inquestionável”.

Para Berger (2005, p. 97), “a maior quantidade de informação que circula hoje pela Net encontra-se em inglês”, prevalecendo como “a língua mais usada para a comunicação global” e também, como “a mais presente no mundo da tecnologia”. Alguns autores até a consideram a língua da globalização.

O ensino do inglês como LE deve, portanto, possibilitar ao aluno uma tomada de consciência da diversidade que há no mundo. “As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais”, tornam o aluno mais consciente de si próprio, em relação ao seu contexto local e global (JORGE, 2009, p. 163).

Para Pennycook (1994, 1995), a expansão do inglês pelo mundo não é só a expansão de uma língua, mas a expansão de um conjunto de discursos que espalham ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização. Reforçamos esse pensamento com as palavras de Norton e Toohey (2004), quando dizem que

a linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação, antes, preferencialmente, é uma prática que constrói e é construída pelos modos como entendemos a nós mesmos, nosso ambiente social, nossas histórias e possibilidades de futuro. (NORTON E TOOHEY 2004, p. 1)

Portanto, pensando em um ensino de língua que valorize o conhecimento que o aluno da EJA adquiriu ao longo de sua vida, sua visão de mundo e de si mesmo, e também auxiliá-lo a melhorar o seu desempenho na LI, focando a produção oral, resolvemos aplicar um trabalho com foco em uma atividade social. Para Liberali (2009, p. 12), atividades sociais são “atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes”. É “a vida que se vive” (MARX E ENGELS, 2006, p. 26). Para valorizar a vida que eles vivem, poderem mostrar que o que eles são, o que eles sabem, o que eles sonham, a atividade social escolhida foi *Presentation in a People's Museum*. O Museu da Pessoa é um museu virtual e colaborativo fundado em São Paulo, em 1991, que objetiva registrar, preservar e transformar em informação histórias de vida de pessoas da sociedade. Ele revela a diversidade de experiências e visões de brasileiros e brasileiras, de uma forma muito humana e pessoal.

Para Damianovic e Fuga (2010, p. 182), o ensino de línguas, que foca a atividade social é um ensino que leva o aluno não apenas a saber a matéria, mas “ver-se na e agir na LI”, e isso por meio de performance. Nessa atividade há

um engajamento na atividade social como um todo tendo em mente a imitação criativa para o desenvolvimento conjunto com pares socialmente mais experientes para a construção de novos significados ao mesmo tempo em que estão aprendendo a usar os significados que já existem (DAMIANOVIC; FUGA, 2010, p. 182).

Nessa atividade social os alunos terão a oportunidade de, através da linguagem, expor suas vidas, experiências, vivências, seus sonhos. Eles mostrarão a importância de ser aluno da EJA, e que o aluno da EJA também pode falar inglês. Como bem disse Weiler (2012, p. 97), “para melhorar a autoestima dos alunos, é importante investir e acreditar no potencial que eles têm para se comunicar em inglês, começando com o falar”.

Conforme Liberali (2009, p. 14), “os gêneros são vistos como instrumentos para a participação efetiva dos sujeitos”, e para a realização da atividade social em questão, dentre os gêneros, foram escolhidos autobiografia e exposição oral (performance). A autobiografia é um gênero entendido como “vida de um indivíduo contada por ele próprio” (LEJEUNE, 2008, p. 53). E o gênero exposição oral (autoexposição) é uma atividade autêntica e comunicativa, em que se faz uso da língua em uma situação semelhante a uma situação real de fala (UNDERHILL, 1987).

Esta pesquisa toma como base o quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (VYGOTSKY, 1934/2001; LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1999). A TASHC tem função transformadora, pois reconhece e assegura, pelo diálogo e colaboração, a relação entre o sujeito, sua historicidade e sua realidade, em uma rede de relações culturais (MAGALHÃES, 2012). Encontramos na TASHC o potencial de mudança nas práticas orais na EJA, processo em que o aluno é visto como um sujeito cultural, histórico, ativo e agente de seu desenvolvimento.

A professora-pesquisadora do grupo (doravante PP) realizou a pesquisa partindo de um objetivo, o desempenho oral do aluno da EJA nas aulas de LI. Foram utilizadas atividades escritas (unidades didáticas elaboradas pela PP) e também performances realizadas pelos alunos (LIBERALI, 2009; DAMIANOVIC; FUGA, 2010; HOLZMAN, 1997), visando possíveis mudanças na vida deles. De alunos que pensam que não tem capacidade de aprender a LI, e com medo de expor suas experiências, suas vidas, por acharem que não são importantes, para alunos que falam inglês e que valorizam sua experiência de vida, reconhecendo seu papel de cidadão e agente transformador de sua realidade, do meio em que vive.

Este estudo pretende responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- Há expansão da produção oral do aluno da EJA na aula de Língua Inglesa? Se sim, como? Se não, por quê?

Para tanto, organizaremos o presente estudo da seguinte forma:

O capítulo 2 traz os conceitos que embasam teoricamente esta pesquisa. Falaremos sobre a Linguística Aplicada, com algumas reflexões a respeito de suas contribuições para o estudo e análise das práticas de ensino de línguas (ROJO, 1999). Veremos em seguida a TASHC (LIBERALI, 2009; LIBERALI *et al*, 2012), e abordaremos a ZDP, com base nos estudos de Vygotsky (2008). A seguir, abordaremos a EJA, o ensino de LI, ensino de Inglês na TASHC, atividades sociais (LIBERALI, 2009, 2012b), performances e também será discutida a importância do trabalho com a linguagem, considerando os gêneros textuais e discursivos, tomados aqui como instrumentos para a participação em atividades sociais. Serão abordados os gêneros autobiografia e exposição oral.

O capítulo 3 disserta sobre a escolha metodológica, que se caracteriza como uma pesquisa crítica e de colaboração (PCCol) pelo seu caráter reflexivo e de reconstrução do objeto de estudo (MAGALHÃES, 2012), versando sobre o contexto da pesquisa, seus

participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos para análise dos dados, considerando o trabalho com as categorias argumentativas (aspectos enunciativos, discursivos e linguístico-discursivos) que envolvem a atividade social em foco. O capítulo traz ainda a credibilidade da pesquisa junto ao CE, Conselho de Ética da UFPE.

O capítulo 4 apresenta a análise e discussão das unidades didáticas, elaboradas pela PP, e das performances realizadas pelos alunos a partir das categorias de análise e de interpretação propostas por Liberali (2013), categorias enunciativas, discursivas e linguísticas. Na conclusão do trabalho, apresentamos algumas considerações e o epílogo.

2 APORTE TEÓRICO

Iniciaremos este capítulo com um breve histórico sobre a Linguística Aplicada, com algumas reflexões sobre a sua importância no ensino de língua. Em seguida, discutiremos a TASHC (Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural), teoria tomada como base para este estudo. Discorreremos sobre a EJA, com sua história no Brasil e sua importância na sociedade. Em seguida, discutiremos sobre o ensino de inglês, o ensino de inglês na EJA e o ensino de inglês na TASHC, com as concepções de atividade social e performance. Logo após traremos a discussão sobre gêneros, com a abordagem dos gêneros autobiografia e exposição oral. E por fim abordaremos a oralidade no ensino da LI.

2.1 A Linguística Aplicada

Segundo Damianovic (2005), a Linguística Aplicada (LA), surgiu em 1940. Em 1946, de acordo com Bohn e Vandresen (1988), a LA já figurava no elenco de disciplinas da *Universidade de Michigan*. Em 1948, houve a fundação e publicação do primeiro número do *Journal of Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* responsável pela divulgação de pesquisas na área de LA.

Grabe (2002 *apud* DAMIANOVIC, 2005), diz que na década de 50 há dois marcos relacionados aos estudos da LA: em 1956, a abertura da *Escola de Linguística Aplicada* na *Universidade de Edinburgo* e, em 1959, a criação do *Centro de Linguística Aplicada* nos *Estados Unidos*. Nessa época, o linguista aplicado poderia ser chamado de aplicador de saberes, pois o termo LA comumente refletia *insights* de linguistas com abordagens estruturais e funcionais que poderiam ser diretamente aplicados ao ensino de uma segunda língua e da língua materna. A influência do paradigma estrutural privilegiando o sincrônico sobre o diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas, e com uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade afetou a LA nesse momento histórico (DAMIANOVIC, 2005, p. 183).

Em 1º de março de 1966, de acordo com Damianovic (2005), ocorre no Brasil a primeira institucionalização da Linguística Aplicada com o estabelecimento do *Centro de*

Linguística Aplicada Yázigi, em São Paulo, por recomendação do Programa Interamericano de Linguística y Ensenanza de Idiomas. O termo LA ainda era associado à aplicação dos *insights* dos linguistas ao ensino de línguas e a assuntos práticos sobre línguas. O linguista aplicado passou a tratar de assuntos referentes à avaliação, às políticas educacionais e a um novo campo da aquisição de uma segunda língua ou de língua estrangeira, que focalizava mais a aprendizagem do que o ensino. Observou-se o aparecimento do interesse da LA por estudos a respeito do ensino de segunda língua e uma expansão para outros campos do uso da língua (DAMIANOVIC, 2005, p. 183,184).

Spinassé (2006) define Segunda Língua (SL) como uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e interação social. Para o domínio dessa língua é necessária uma situação favorável como um novo meio, um contato intenso, diário com essa língua. Já na aprendizagem de uma LE não se exige um contato tão intenso pelo fato da LE não servir necessariamente à comunicação e não ser fundamental na interação. Para Spinassé a diferença entre a SL e a LE está na função social dessa língua na cultura do falante.

Em 1970, a LA chega formalmente ao Brasil. É fundado na PUC-SP, o primeiro programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* em Linguística Aplicada. Em 1971, o *Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas* (LAEL) é reconhecido como centro de excelência pelo CNPq, e em 1973, o mesmo é credenciado pelo Conselho Federal de Educação (DAMIANOVIC, 2005, p. 184).

Segundo Damianovic (2005), nessa época, Rojo (1999), Kleiman (1991,1992, 1998) e Celani (1998, 1992) ressaltam que a LA dependia da Linguística pelo fato de

os linguistas propriamente aplicados terem sido precedidos historicamente por linguistas com uma vocação para as aplicações, que utilizavam seus saberes, suas descobertas, sua formação, seus resultados em práticas e contextos sociais, predominantemente, em questões práticas de ensino. (DAMIANOVIC, 2005, p. 185)

Para Rojo (1999), Kleiman (1991, 1992, 1998) e Celani (1992, 1998), a LA era entendida como uma aplicação de sucessivas teorias ao estudo de contextos de uso, uma aplicação dos estudos linguísticos ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e materna, sendo submissa e sem direito de desenvolver pesquisas e teorizações.

Na década de 80 o foco da LA eram a questões e problemas de linguagem à medida em que eles ocorriam no mundo real. Áreas como a Psicologia (em geral Cognitiva) e a Psicolinguística (do Processamento; da Aquisição) passaram a fornecer as bases antes

buscadas exclusivamente na Linguística. Outros campos passaram também a ser invocados, como a Sociologia, a Antropologia, a Etnografia, a Sociolinguística, a Estética e a Estilística e a Teoria da Literatura. Conforme Celani (1998), a LA é vista como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento que se preocupam com a linguagem.

Na década de 90 o foco das pesquisas do linguista aplicado passou a ser os problemas sociais suficientes para exigir respostas teóricas que trouxessem benefícios sociais a seus participantes. O linguista aplicado precisava, portanto, construir conhecimento que buscasse transformar uma sociedade desigualmente estruturada (DAMIANOVIC, 2005).

Nos últimos anos da década de 90, a atenção aos estudos linguísticos recaiu em discussões sobre o papel de estudos críticos, termo que abrange conscientização crítica, análise do discurso crítica, pedagogia crítica, direitos dos alunos e práticas de avaliação crítica.

Os estudos de Gomes de Matos (1996) caracterizaram a LA como área interdisciplinar cujo objetivo principal era contribuir para uma compreensão mais abrangente e aprofundada de problemas e dos mais variados resultados da (inter)ação comunicativa humana, como também de buscar soluções relevantes possíveis e preferíveis e ter uma consequente humanização comunicativa de pessoas, grupos e comunidades maiores.

Rojo (1999), nesse mesmo pensamento de propor mudanças, ressalta que o linguista aplicado passa a enfocar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira que possam contribuir para uma reflexão sobre as novas possibilidades de melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Conforme Rajagopalan (2003, p. 106) o linguista aplicado é

um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Rajagopalan (2003) diz que cabe ao educador crítico a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, implantando uma postura crítica, com questionamentos das certezas que, com o tempo, adquirem a aura e a “intocabilidade” dos dogmas. E que, no contexto da LA, uma proposta de pedagogia crítica deve começar a agir em duas frentes: a primeira, assumindo uma postura crítica, no lugar da tradicional postura de subserviência, em relação à

linguística teórica. A segunda, que depende do êxito obtido na primeira, “procurará proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

2.2 A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

A origem da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) está ligada à filosofia alemã (de Kant a Hegel), ao marxismo, à psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e às contribuições de Engeström (1999), e tem por objetivo analisar o desenvolvimento da mente humana em situações de atividade social prática, enfatizando os impactos psicológicos da atividade organizada e as condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade (SANTOS E SANTADE, 2012).

Para Liberali (2009), a TASHC focaliza o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Essas atividades são realizadas por sujeitos que se propõem a atuar no coletivo para alcançar objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que em parte, suas necessidades particulares.

Segundo a autora, na base de toda atividade humana está o desejo de alcançar meios para satisfazer suas necessidades. Pensando no aluno da EJA, percebemos a necessidade de desenvolver a LI e assim melhorar sua autoestima. Para Schettini (2009), o ponto de partida para a compreensão da Teoria da Atividade é a filosofia marxista. Marx (1983) concebe a atividade de trabalho como condição essencial da existência humana e transformadora do homem e da sociedade. Em oposição ao materialismo mecânico e idealista, Marx acredita em um homem transformador de sua condição na sociedade, sendo autor e construtor de sua realidade.

O trabalho para Marx (1983) é uma atividade que transforma a natureza através dos instrumentos e das ações do homem. É uma atividade produtora e criativa, que se estabelece nas relações sociais, com a produção e reconstrução da natureza pelo homem. Para Marx, trabalho é uma junção da materialidade do homem com a natureza, adaptada à necessidade humana, e é caracterizado por dois elementos essenciais: instrumento e atividade coletiva. O

homem se relaciona com os outros por meio das atividades mediadas pelos instrumentos. O trabalho humano é uma atividade social de cooperação, em que os indivíduos dividem as funções e mantêm suas relações através da comunicação.

Vygotsky (2001), adotando a explicação marxista para o desenvolvimento da humanidade, enfatiza o papel do instrumento e do trabalho na origem da cultura humana. Seus estudos passam a querer explicar que influência o uso dos instrumentos e do trabalho tem nos processos mentais humanos. Foi ele quem primeiro propôs um conceito de atividade. Para ele, a atividade enfocava a discussão de mediação por artefatos e instrumentos culturais e superava a ideia de que o ato humano é a resposta a um estímulo, pois se constitui em uma ação mediada por um componente cultural. A atividade era entendida como um princípio explicativo da constituição da consciência, construída por meio das relações sociais (KOZULIN, 2002). Ele defendia a mediação por ferramentas culturais com foco na palavra como recurso mediador central (Figura 1).



Figura 1- Relação mediada do sujeito humano com o meio
Fonte: adaptada de Daniels, 2003, p. 114.

Para Vygotsky (2001), instrumento é algo que o homem utiliza para realizar alguma ação sobre o mundo externo. Ao se beneficiar dos instrumentos para agir sobre a natureza, realiza uma mediação instrumental. Mas o processo de mediação não se restringe ao uso de instrumentos mecânicos ou técnicos, pode acontecer também por meio de signos. E este estudo tem como foco a linguagem, que segundo Vygotsky, é um instrumento para o desenvolvimento humano. A linguagem tem papel central na mediação. É o instrumento cultural por excelência e é por meio dela que as pessoas se relacionam, transmitem e

constroem cultura, e o pensamento se organiza e o aprendizado ocorre. Para o autor, é por meio da interação que sentidos e significados são construídos.

Lopes (2010) salienta que, dentre todos os signos que o homem tem a sua disposição, a linguagem é a mais importante.

Leontiev enfatiza a mediação por instrumentos na produção do objeto na atividade (ENGESTRÖM, 1999), e também as relações sociais e regras de conduta governadas por instituições culturais, políticas e econômicas. Ele inclui, dessa forma, as regras, a comunidade e a divisão de trabalho no contexto da atividade, expandindo a unidade de análise de ação individual para atividade coletiva. Para Leontiev, o que diferencia uma atividade de outra é o seu objeto. Toda atividade parte de uma necessidade que só pode ser satisfeita quando há um objeto, ou seja, um motivo para isso. O motivo impulsiona a atividade, na medida em que articula uma necessidade a um objeto, portanto, é preciso que haja um motivo para que a atividade exista.

A Teoria da Atividade é concebida por Leontiev como um conjunto de relações que ocorre na sociedade. Ele aborda três dimensões: atividade, ações e operações (Figura 2). Para ele, a Atividade é orientada a um objeto (que é seu motivo) que supre uma necessidade dos sujeitos; as ações, individuais ou em grupo, são direcionadas às metas, e as operações são restringidas pelas condições do contexto e caracterizam o modo como as ações são conduzidas.



Figura 2- A estrutura hierárquica da atividade segundo Leontiev.
Fonte: adaptada de Daniels, 2001, p. 87.

Para a compreensão da atividade, é necessário entender as ações, e para compreender as ações, é necessário entender as operações. Mas ele salienta que pode ocorrer o inverso. Uma ação pode perder seu sentido se não for vista da perspectiva da atividade, pois seu objetivo visto isoladamente não revela sua natureza. A atividade é composta por uma cadeia

de ações que, vistas separadamente podem não ter sentido, mas vista em um conjunto, pode ser compreendida (LEONTIEV, 1977).

Para o autor, a atividade envolve a noção de objeto e de motivação. Diferentes possibilidades motivadoras estão embutidas no objeto que podem criar uma necessidade coletiva. Assim, a necessidade de um grupo vai motivá-lo a planejar e executar uma atividade com vistas a um objeto que solucionará ou trará superação do problema inicial.

Engeström (2008), retomando a discussão de Vygotsky e Leontiev, apresenta a atividade como uma formação coletiva e sistêmica, em que a comunidade, as regras e a divisão de trabalho são analisadas, como também suas interações recíprocas em “sistemas que produzem eventos e ações e evoluem ao longo de períodos do tempo sócio-histórico” (ENGESTRÖM, 2008, p. 5). Nesses sistemas de atividade, as ações orientadas ao objeto são sempre ambíguas, caracterizadas pela surpresa e pela interpretação, o que faz gerar conflitos e provocar o movimento de negociação, fato que torna as ações com poder de transformação.

Engeström (1999) expandiu, baseando-se nas discussões feitas por Leontiev, o diagrama inicial de Vygotsky. Ele adicionou novos vértices ao triângulo inicial: as regras, a comunidade e a divisão de trabalho (Figura 3).

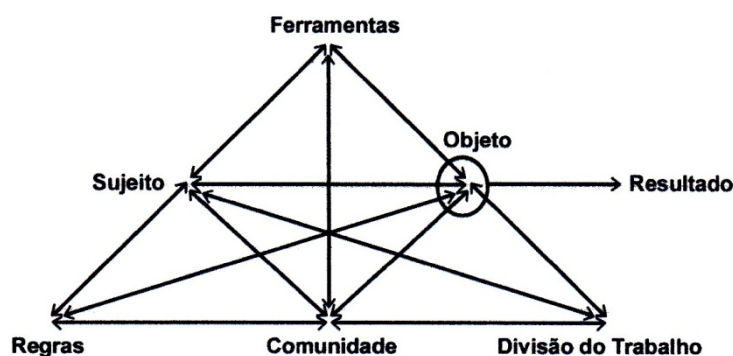


Figura 3- Modelo da teoria da atividade da segunda geração.
Fonte: adaptado de Daniels, 2001, p. 89.

Para Liberali (2009), nessa representação gráfica de Engeström (1999), “a atividade aparece como um sistema humano dinâmico mediado por artefatos culturais”. Os sujeitos que desejam um objeto atuam dentro de determinada comunidade, observando as regras e a divisão de trabalho estabelecidas. É um processo que não acontece isolado, pois as atividades

são conectadas umas às outras, “formando redes de sistemas de atividades” (LIBERALI, 2009, p. 12).

Segundo Liberali (2009), os componentes de uma atividade podem ser compreendidos de acordo com o quadro a seguir (Quadro 1):

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	São ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (Newman; Holzman, 2002).

Quadro 1- Componentes da atividade (LIBERALI, 2009, p.12)

No nosso trabalho, esses componentes organizam-se e são caracterizados de acordo com o seguinte quadro (Quadro 2):

Sujeitos	Os alunos da 4ª Fase da EJA e a professora-pesquisadora.
Comunidade	A escola- funcionários em geral; A família de cada participante; Os amigos dos participantes.

Divisão de trabalho	<i>Alunos:</i> - Participar das atividades; - Participar das discussões; - Realizar as performances; - Participar no Museu da Pessoa. <i>Professora-pesquisadora (PP):</i> - Expor as atividades; - Orientar a realização das atividades; - Coordenar a discussão no grande grupo; - Organizar a discussão de problemas; - Organizar as apresentações das performances.
Objeto	- Desenvolver a oralidade em Língua Inglesa em uma autoexposição em um Museu da Pessoa.
Regras	<i>Alunos e professora-pesquisadora (PP):</i> - Falar em inglês; - Respeitar a vez de cada um nas atividades e na hora de falar - Ouvir os outros participantes; - Discutir e negociar a solução de problemas; - Respeitar as opiniões apresentadas.
Artefatos/instrumentos/ferramentas	- Habilidade linguística: Oralidade - Língua Inglesa; - Unidades didáticas; - Gêneros; - Performances.

Quadro 2- Componentes da Atividade Social *Presentation in a People's Museum*. (SILVA, 2015)

Ryckebusch (2011, p. 53) diz que, para Engeström (1999a),

um sistema de atividade é uma formação sistêmica coletiva, que possui uma estrutura mediacional complexa. Diferentes sujeitos, de acordo com suas diferentes histórias e posições na divisão de trabalho constroem o objeto e outros componentes da atividade. Nessa rede de interações mediadas, há um movimento constante de construção e reconstrução, movido pelas tensões e contradições no sistema de atividade, modificando o objeto e sua relação com os componentes mediadores.

Essas contradições surgem nos contextos sócio-histórico-culturais em que os sujeitos estão inseridos. Portanto, o comportamento só pode ser analisado nesses contextos. “As pessoas estão sempre imersas no contexto de sua atividade e interagem ativamente com elas, num processo constante de transformação” (RYCKEBUSCH, 2011, p. 53).

A essa organização da Atividade, Engeström (1999) adicionou o conceito de Redes de sistemas de Atividade. Para ele, cada triângulo representa um sistema de Atividade e essa representação pode ser expandida para o modelo de rede de sistemas, em que são incluídos dois sistemas que interagem:

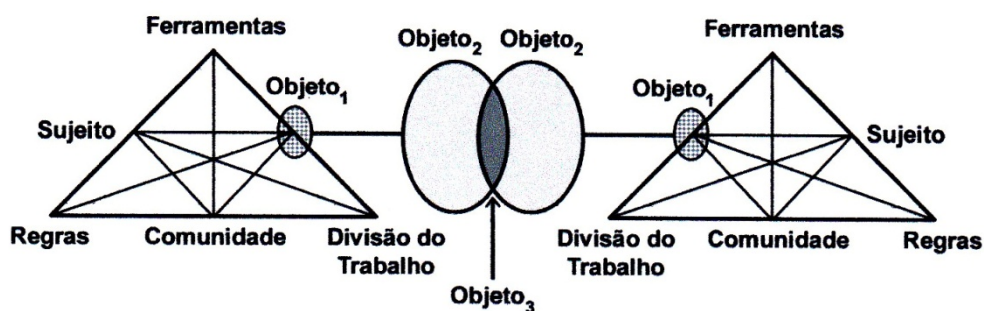


Figura 4. Modelo da teoria da atividade da terceira geração.
Fonte: adaptado de Daniels, 2001, p. 92.

A terceira geração da teoria da atividade (Figura 4), segundo Engeström, tem a intenção de “desenvolver ferramentas conceituais para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa” (DANIELS, 2003, p. 121)

Ao incorporar a ideia de redes ao sistema de atividade sempre em expansão e a natureza de conflito da prática social, a contradição passa a ser considerada como fator de desenvolvimento e de transformação. Vale salientar que a contradição não deve ser entendida como problemas ou conflitos, porém como “tensões estruturais historicamente acumuladas em e entre sistemas de atividade [...] [que] geram distúrbios e conflitos, mas também tentativas inovadoras para mudar a atividade” (ENGESTRÖM, 2011, p. 609).

Esse modelo de rede de sistemas traz a possibilidade de investigação da interação entre duas atividades e a maneira como elas podem construir um objeto conjunto. Engeström (1999) propõe cinco princípios da TASHC:

- O primeiro princípio considera o sistema de atividade mediado por um instrumento e orientado por um objeto como unidade de análise. O sistema é a primeira unidade de análise e é visto na sua rede de relação com outros sistemas de Atividade. Esses sistemas realizam-se e geram ações e operações;

- O segundo faz referência à multiplicidade de vozes. Os artefatos culturais, regras e divisão de trabalho trazem e formam diferentes valores, histórias, convenções, posições dos sujeitos, e os diversos pontos de vista dos participantes fazem da atividade uma fonte de tensão e de negociação;

- O terceiro princípio diz respeito à historicidade dos sujeitos, da atividade, dos objetos, das ideias e das ferramentas teóricas que moldaram a atividade;

- O quarto princípio vê nas contradições fonte de mudança e desenvolvimento;

- O último princípio, trata da transformação expansiva, realizada quando o objeto e o motivo do objeto são novamente conceituados e ampliam o objeto da atividade anterior.

Para Berni (2006), essa teoria precisa ser discutida no coletivo, no caso das escolas, na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, pois detalha posicionamentos que contribuem para um melhor direcionamento das ações, já que dela fazem parte as seguintes visões¹:

Aluno: interage a partir de experiências sociais; constrói a partir de conexões entre experiências e conhecimento anterior; só se desenvolve porque aprende; observa, experimenta, problematiza, argumenta; aprende a partir do que lhe é significativo; deve ser ajudado a buscar diferentes respostas para o mesmo problema.

Professor: provocador de conflitos; suporte e apoio no processo; mediador; constrói junto com os alunos; preocupa-se com o processo e não apenas com o produto.

Escola: visa à autonomia intelectual e moral do aprendiz; desafiadora: visa propiciar a superação dos níveis de conscientização do educando sobre si próprio e sobre a sociedade; propicia espaço para participação, respeita opiniões e diferentes culturas; não é o único local onde ocorre a aprendizagem.

Práticas de sala de aula: provoca desequilíbrios, desafia; organizada em grupo priorizando a interação entre os aprendizes; pressupõe habilidade intelectual individual no trabalho com o outro; permite a relação entre trabalho e realidade do aluno; permite interação do aluno com ele próprio e com os outros; prevê a socialização do conhecimento.

Ensino-aprendizagem: tem como central as experiências sociais e a construção do conhecimento; possibilita o desenvolvimento da autonomia do

¹ Toda a caracterização das visões apresentadas acima foi elaborada pelas prof^{as}. Maria Otília Guimarães Ninin e Mona Mohamad Hawi em apostila oferecida no curso da COGEAE: O Papel do Coordenador – nível básico, 1º semestre de 2004.

aluno; construção do conhecimento através do processamento da informação.

Erro: ponto de partida para a reconstrução da prática; etapa do processo de aquisição do conhecimento; permite ao aluno reformular hipóteses; sinalizador, para o professor, da forma como ocorre a aprendizagem de seus alunos.

Ser humano que pretendemos formar: capaz de modificar o meio e a si próprio; capaz de atuar em diferentes contextos sociais; capaz da reflexão crítica; capaz de exercer sua autonomia e de ser sujeito de sua própria história, de forma consciente e participativa. (BERNI, 2006, p. 2535)

2.2.1 Mediação, ZPD e prática pedagógica

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 12)

Vygotsky (1998, p.73) afirma que,

(...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Para Berni (2006), mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. Ao reconhecer os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor tem o papel de intervir na reorganização desses conhecimentos, os elevando a outro patamar.

Para a autora, baseando-se em Vygotsky (1998) a ZPD é

o espaço de trabalho no qual uma pessoa atua para ampliar os conhecimentos do aprendiz. Para tanto é necessário reconhecer o que o outro pode realizar sem ajuda (ZDR – zona de desenvolvimento real) e o que não pode. O objetivo, então, é que a realização de algo feito na ZPD possa, em breve, ser feito na ZDR, buscando a autonomia de atuação dos sujeitos envolvidos. Assim a ZPD é considerada um instrumento-e-resultado, pois leva ao desenvolvimento, nela o conhecimento é co- construído, pois a fala de um é estratégia para construção/ crescimento do outro. Nas relações interpsicológicas vai se criando uma base para a construção intrapsicológica. (BERNI, 2006, p. 2539)

A este respeito Magalhães (1996, p. 3-4) afirma que

Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do OUTRO, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental (...).

(...) A instrução efetiva, isto é, a que resulta em aprendizagem, pressupõe que o professor tenha avaliado os dois níveis de desenvolvimento de seus alunos, isto é, as atividades em que agem independentemente e as em que necessita da participação do outro para agir e que é onde deve situar a instrução.

A Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) é, provavelmente, um dos conceitos mais importantes da teoria sócio-histórico-cultural no campo da educação. De acordo com Vygotsky, há dois níveis de desenvolvimento humano: o real e o potencial. O real refere-se às funções mentais já estabelecidas, conceitos já internalizados pelo indivíduo o que uma pessoa consegue realizar por si mesma, sem a ajuda de outras pessoas. O potencial está associado ao que a pessoa é capaz de fazer com ajuda de outra pessoa mais experiente. A ZPD corresponde à distância entre esses dois níveis.

Para Vygotsky (1998, p. 87), “o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve em uma interação contínua com as suas contribuições”. O processo de interação social é o que importa para Vygotsky. Para ele, todo desenvolvimento é alicerçado no plano das interações, no plano subjetivo. E a interação social com o outro é que dá origem às funções mentais superiores, como a memória, o pensamento, a percepção e a atenção. O desenvolvimento humano é construído na mediação com o outro.

Em relação aos alunos participantes dessa pesquisa, espera-se um desenvolvimento de seu desempenho linguístico na LI; um desenvolvimento pessoal a partir do coletivo, e a crença na possibilidade de aprender uma LE, melhorando sua autoestima.

Para Damianovic (2009), é possível afirmar que a ZPD é relacionada a um desenvolvimento coletivo que não gira em torno de si mesma, mas em espiral e que culmina em uma transformação. Liberali (2008) diz que, ao se entender o desenvolvimento como um processo coletivo, e não individual, veremos uma transformação coletiva, uma mudança no curso da vida de cada um e na vida dos outros, em um processo de construção de novas coletividades.

Magalhães (2009) diz que a ZPD pode ser entendida “como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento) (MAGALHÃES, 2009, p. 61).

A autora compreende a ZPD como um espaço dialético de formação coletiva cheio de tensões e contradições geradoras de conflitos, movido por ações colaborativas, por meio de questionamento e compartilhamento de novas criações. Uma zona em que todos os participantes dão sua contribuição, colaborando na discussão da relação teoria e prática, no questionamento e no levantamento de dúvidas, de sentidos, de esclarecimentos sobre sentidos e na criação de novos significados no grupo e na escola.

Para Vieira (2009), quando o professor conhece esse espaço dialético de construção do conhecimento escolar, esforçando-se no movimento prática-teoria-prática, ele partirá do nível de desenvolvimento atual dos alunos, buscará trabalhar na zona de desenvolvimento imediato para atingir um novo desenvolvimento atual.

Para a autora, a escola tem um papel fundamental, tanto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores quanto na articulação de novos e velhos conhecimentos, na articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, por meio da mediação do professor.

Para Hedegaard (2002), a ZPD é baseada na diferenciação que Vygotsky dá aos conceitos cotidianos e científicos. A aprendizagem ocorre quando há a junção dos conhecimentos cotidianos (experiências cotidianas, conhecimentos prévios) e dos científicos (conhecimento cultural fornecido pelo contexto sócio-histórico, pela instrução). Essa articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, por meio da mediação do professor é denominada por Hedegaard (2002) de Duplo Movimento.

Segundo a autora, trabalhar com a ZPD no ensino exige do professor consciência das fases de desenvolvimento de seus alunos para que possa planejar mudanças qualitativas no ensino a fim de atingir determinado objetivo. Para ela, a ZPD precisa ser usada como ferramenta para o ensino em sala de aula.

Em relação ao desenvolvimento das funções psíquicas, Tuleski (2002) afirma que a escola é

[...] uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais). (TULESKI, 2002, p. 117)

Vieira (2009) salienta que o papel da escola é socializar o saber sistematizado, e o professor seria o agente responsável pela viabilização da transmissão e a assimilação desse saber. A prática do professor e as ações ligadas ao ensino precisam ser marcadas por uma intencionalidade explícita e por um caráter eminentemente social.

Saviani (2003) reforça esse pensamento da importância do papel da escola na mediação. Segundo ele,

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. [...] se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2003, p. 21).

Conforme Facci (2004, p. 15), “[...] o ensino tem um papel central em todo sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico”. O professor, no momento em que ensina ao aluno o que ele não consegue aprender sozinho, ele se torna “[...] o mediador dos conteúdos científicos e intervém, principalmente, na formação dos processos psicológicos superiores”.

É possível, dessa forma, desenvolver as funções psicológicas superiores, desenvolvimento mediado pelo conteúdo apropriado pelo estudante, composto pela articulação linguagem e pensamento, podendo assim gerar a promoção humana (VIEIRA, 2009, p. 4005).

Quanto ao papel da escola na aprendizagem de conceitos (científicos), por meio da mediação do professor, Vygotsky (2001) diz que os conceitos científicos e espontâneos

[...] têm uma história inteiramente diversa: um conceito [o científico] atingiu esse nível depois de percorrer de cima para baixo certo trecho do seu desenvolvimento, enquanto o outro [o espontâneo] atingiu o mesmo nível depois de percorrer o trecho inferior do seu desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2001, p. 348-349)

Gasparin (2008), tomando como base o pensamento de Vygotsky, destaca o papel de mediador que tem o professor. Para ele, “a mediação do professor se faz necessária para a tomada de consciência dos conceitos espontâneos e sua reconstituição verbal, mas, em especial, para a elaboração dos conceitos científicos” (GASPARIN, 2008, p. 128).

Segundo afirma Vieira (2009), isso traz uma clareza de que o professor precisa organizar o seu ensino para atuar na ZPD do aluno, pois se o professor se fixar no que o aluno já sabe, certamente não haverá aprendizagem e o aluno, provavelmente, se sentirá desmotivado para a aprendizagem.

Para Gasparin (2008), “ao trabalhar com os educandos naquilo que ainda não dominam, o professor vivencia o processo educativo como um desafio para si, bem como para os aprendentes”. Segundo o autor, trata-se de “[...] um incentivo, uma desinquietação confiante e positiva provocada nos alunos, para que vão além do que já sabem”. Para o autor, “[...] ao serem instigados para aquilo que ainda não conhecem, mas percebem que tem possibilidade de realizar, acende-se sua motivação e sua vontade de busca” (GASPARIN, 2008, p. 131,132).

E em relação ao erro, a TASHC o entende como “um recurso cognitivo mediador”, uma tentativa do aluno de dominar o exercício, de (re)formular enunciados, “indicador de busca de regulação e de controle do exercício a ser feito”, pois procura ver o processo, que é mais revelador sobre o fenômeno investigado do que o próprio produto (FERREIRA, 2012, p. 74,75).

Para Zabalza (2001), até o espaço da sala de aula interfere no processo de ensino-aprendizagem e precisa da mediação do professor. Segundo o autor, é necessário que o professor organize os espaços de acordo com sua metodologia, pois o ambiente também influencia na aprendizagem, facilitando ou inibindo a aprendizagem.

Essa organização física do espaço de sala de aula, segundo Arends (2008), pode ter interferência na sala de aula, influenciando o diálogo e a comunicação e agindo nos alunos tanto no emocional como no cognitivo.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos – EJA

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p. 19)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é constituída por um grupo heterogêneo de indivíduos que, motivados por diferentes fatores, não cursaram o ensino regular na idade adequada. A história da EJA esta ligada a questões econômicas, sociais, políticas e familiares, que refletem em inúmeras dificuldades por parte dos estudantes.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova, pois no período colonial tivemos os religiosos exercendo sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, eles também transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Depois, encarregaram-se das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. Com expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, houve uma desorganização do sistema de ensino.

A primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Mas quase nada foi feito durante todo o período imperial (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109).

Nesse período, “só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito”, excluindo negros, indígenas e maioria das mulheres. O ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, repassou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, delegando, dessa forma, à instância administrativa com menores recursos, o papel de educar a maioria mais necessitada. O pouco que se realizou foi graças aos esforços de algumas Províncias, tanto na EJA como na educação das crianças e adolescentes (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109).

A Constituição de 1891 trouxe uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. Assim, garantiu-se apenas a formação das elites, pois as decisões relativas à oferta da educação básica ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, mostrou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Até esse momento a preocupação com a EJA não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só ocorre em meados da década de 1940. Como veremos a seguir, havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, porém vista como educação básica para as crianças.

A partir de 1920, o movimento de educadores e da população para a ampliação do número de escolas e da melhoria da qualidade dessas começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a EJA. “Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços”. Além disso, “os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo”, fizeram com que a população e as autoridades brasileiras preocupassem-se mais com a educação escolar (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

A Constituição de 1934 reconheceu a educação como direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a) (PARECER CNE/CEB 11/2000)².

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a EJA era reconhecida e recebia um tratamento particular.

² PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

Em 1938 é criado o INEP– Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e através de seus estudos e pesquisas, em 1942, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos recursos desse fundo, deveria realizar-se um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para jovens e adultos. Em 1945, esse fundo foi regulamentado, e foi estabelecido que 25% dos recursos de cada auxílio seriam aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a jovens e adultos analfabetos.

A partir de 1940, o país aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à EJA. Surgiu uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. Essa ação pode ser entendida devido à expansão dos direitos sociais de cidadania, isso devido à presença das massas populares que se urbanizavam e exigiam melhores condições de vida. “Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a UNESCO, criada em novembro de 1945,

denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

Em 1947, surgiu o Serviço de Educação de Adultos (SEA), serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que objetivava reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos. Muitas atividades foram desenvolvidas por esse órgão, que integrou os serviços já existentes, produziu e distribuiu material didático, mobilizando a opinião pública, e também os governos municipais e estaduais.

O movimento em favor da EJA, nascido em 1947 com a coordenação do SEA e que permaneceu até o final da década de 1950, chamado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, teve grande influência na EJA, pois criou uma infraestrutura nos estados e municípios para atendimento à essa modalidade de ensino, que depois foi preservada pelas administrações locais.

Outras duas campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, uma em 1952, que foi a Campanha Nacional de Educação Rural, e a outra em 1958, a

Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Essas campanhas não duraram muito e mostraram pouco resultado.

Em 1958, houve o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, e percebeu-se a preocupação dos educadores em redefinir as características específicas para o ensino na EJA. Reconhecia-se que esse ensino, apesar de ter sua própria organização, reproduzia as metodologias utilizadas na educação com crianças. Até esse momento, o adulto não-escolarizado era reconhecido como um ser imaturo e ignorante, que precisava ser ensinado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, o que reforçava o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973). O Congresso repercutiu uma nova forma do pensar pedagógico com adultos.

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210).

Com o golpe militar de 1964 tivemos uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes foram perseguidos, e seus ideais, censurados. Interrompeu-se, assim, o Programa Nacional de Alfabetização. Mas em 15 de dezembro de 1967, surge o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado pela Lei 5.379. Porém em 1969, esse movimento começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pois estava sendo pressionado pelo regime militar.

Surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Em seu capítulo IV, o Ensino Supletivo é regulamentado, porém seus fundamentos e características são mais bem desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, publicado em 28 de julho de 1972, que tratou especificamente do Ensino Supletivo; e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, produzido por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972. O Ensino Supletivo foi apresentado como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70.

Em 1985 surge a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. Mas em 1990, uma medida adotada no início do governo Fernando Collor de Mello levou à sua extinção.

No final de 1996, a nova LDBEN 9.394, foi aprovada pelo Congresso. A seção referente à EJA trouxe o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDBEN 9.394)

A reforma educacional que se iniciou em 1995 descentralizou os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional.

Um dos vetos que a Lei 9.424/96 foi que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de

7 a 14 anos, desestimulando o setor público de expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.

Com a aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil na esfera municipal e a com o ensino médio na esfera estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação e implementado em 1997, coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza), consistia em um programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado ao público jovem e aos municípios e periferias das cidades em que se encontravam os índices mais altos de analfabetos do país.

O PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), programa do governo federal gestado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) introduziu uma proposta de política pública de EJA no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária. Seu alvo principal “é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto”, oferecendo cursos com um ano letivo de duração, com um componente inovador, que é a formação dos alfabetizadores pelas universidades parceiras e, assim, a elevação da escolaridade básica destes (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 125).

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

A educação de Jovens e Adultos destina-se tão somente àqueles que não tiveram acesso à escola, na idade própria, legalmente prevista, ou que nela não puderam permanecer, tendo como objetivo precípua proporcionar-lhes oportunidades para fazê-lo, respeitando-se as suas condições sociais e econômicas, o seu perfil cultural e os seus conhecimentos já adquiridos, visando ao seu pleno desenvolvimento, o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho.

No Art. 5º dessa Resolução temos:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e

contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, resolução CNE/CEB nº 1/2000 veem a EJA como um direito civil e uma modalidade da Educação Básica que objetiva distanciar-se das ideias de compensar e/ou suprir o tempo perdido e aproximar-se do progresso através das ideias de reparação, equidade e qualificação (SILVA, 2009, p.14):

- **Função reparadora** – direito a uma escola de qualidade e ao reconhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante;
- **Função equalizadora** – relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilita oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação;
- **Função qualificadora** – refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Um novo desafio tem surgido para a EJA. Há um tempo, suas turmas eram formadas, em sua maioria, por pessoas maduras ou idosas, muitas de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. Mas, a partir dos anos 80, uma nova clientela tem surgido. São os jovens que, por algum motivo tiveram que desistir dos estudos, como trabalho, viagens, etc., e chegaram a uma idade que não são mais aceitos nas turmas regulares com alunos que estão na faixa certa de idade/série. Como a idade para matrícula na modalidade EJA baixou para 15 anos, temos um bom número de adolescentes nessa faixa nas turmas dessa modalidade.

Para Haddad e Di Pierro (2000), isso traz novos desafios aos educadores, que têm de lidar com diferente mundos, e diferentes expectativas quanto à escola. Dessa forma, os

programas para a EJA, criados inicialmente para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, ao passar a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar.

Essa diversidade de alunos tem sido a realidade das turmas de EJA, e o professor precisa estar preparado, pois isso exige dele um trabalho diferenciado, e não um enfileiramento de alunos em uma classe e uma tentativa de formatação com uma mesma forma para todos. Não um cumprimento de planejamento preparado sem nem ter conhecido a turma, mas um planejamento contextualizado, que considere as ricas experiências de vida dos seus alunos.

2.4 O Ensino de Língua Estrangeira (LE)

Conforme Coelho (2005), baseando-se nos estudos de Bohn (2003), o contexto de LE no Brasil pode ser dividido em três momentos marcantes:

- O primeiro é o período pós-segunda guerra mundial (anos 40 a 60), com poucas escolas públicas e o nível de ensino igual ao das escolas particulares (até com exames de seleção). Mas poucos tinham acesso, pois havia uma taxa de analfabetismo. O ensino era inspirado no modelo europeu humanístico, com forte influência francesa. Os alunos podiam aprender três idiomas (francês, inglês e espanhol, latim era compulsório). O ensino da LE começava a partir dos 11-12 anos com o ensino de francês. Aos 15-16 anos, os alunos conheciam uma segunda LE e permanecia ao longo dos três últimos anos do ensino escolar;

- O segundo momento é o da ditadura (anos 64 a 88). Abandona-se a tradição francesa, e a ênfase agora é na competência técnica para a preparação para o mercado industrial. Foi acrescentado ao currículo a educação física, a educação patriótica e o uso de laboratórios. Lá pelos anos 70, a importância de se aprender inglês é percebida pela elite brasileira. Aparecem, então, os cursos de idioma e as viagens educativas e de intercâmbio para os EUA. Rajagopalan (2003) ressalta a velocidade com que se espalhou a ideia desses cursos. O exterior era o foco da elite e, talvez o início da ênfase de se aprender inglês para a comunicação com nativos do idioma;

- O terceiro momento é o da época das últimas reformas educacionais, a LDBEN (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) (doravante PCN). O ensino de LE é

compulsório no ensino fundamental, cabendo às autoridades e escolas da comunidade local decidir sobre a escolha da língua a ser estudada.

Há estudos que questionam o posicionamento da legislação brasileira sobre o ensino de LE (PAIVA, 2003; LEFFA, 2001; BOHN, 2003; RAJAGOPALAN, 2003; CELANI, 2000). Esses autores veem a distância entre o que há na legislação e o sistema atual de ensino de LE. Alguns até criticam a redação da legislação que parece facilitar para a não execução, de fato, de um ensino eficiente de LE (PAIVA, 2003).

Como salienta Leffa (2011),

Para ser cidadão no mundo globalizado de hoje, ao qual todos pertencemos, precisamos conhecer pelo menos duas línguas estrangeiras, a do vizinho e uma internacional. Com as leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE. (LEFFA, 2011, p. 20)

Boa parte da sociedade brasileira acredita que é impossível aprender inglês na escola regular, e principalmente na escola pública. Não dão crédito ao ensino da LI, e os alunos são vistos como “fracos”, o que Moita Lopes (1996, p.75) chamou de “profecia autorrealizadora”, a introjeção e materialização da crença de que eles não serão exitosos nesse processo.

O papel do professor, enquanto representante do poder desse capital ausente [capital simbólico entre as classes sociais (cf. Bourdieu, 1974)], e sua consequente atitude em relação aos alunos são de extrema importância. A ideologia da falta de aptidão para aprender LEs na escola pública como também as visões de déficit linguístico e cultural podem ser vistas como sendo responsáveis pelo que Rosenthal e Jakobson (1973) chamaram de “profecia autorrealizadora”: a introjeção por parte dos alunos da percepção que a escola tem deles pode determinar a qualidade de seu rendimento escolar”. (MOITA LOPES, 1996, p. 75)

Os PCN são documentos que objetivam apoiar e auxiliar o professor em sua prática na sala de aula. Estão expostos neles aspectos que os educadores precisam considerar para elaborar o planejamento, as aulas, para selecionar materiais e recursos tecnológicos. Também estão neles os objetivos e justificativas do ensino das disciplinas. Vemos nos PCN que o ensino de uma LE na escola pública é obrigatório, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN).

(...) A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de

Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (CIEMEN) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 19)

Porém, segundo os próprios PCN, apesar de ser um direito de todo aluno, o ensino de uma LE, por vários motivos, tem sido tomado como algo irrelevante. Temos alunos e professores desmotivados para o estudo da língua. Pouco tempo é dado para o estudo da disciplina nas escolas públicas e em algumas regiões do país nem existem aulas de LE. A LE é tida como uma disciplina de segundo plano, sendo considerada, em muitas situações, uma das matérias menos importante. Conforme salientam os PCN (1998),

A primeira observação a ser feita é que o ensino de língua estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. (BRASIL, 1998, p. 24)

Para Leffa (2001) é necessário refletir sobre a situação de milhares de brasileiros, dentre eles os adolescentes e jovens da rede pública de ensino, que são excluídos da competição local, nacional e internacional do mercado de trabalho por causa da pouca eficiência do ensino público.

Há outros fatores, além do reduzido tempo destinado a LE, que influenciam a falta de interesse dos alunos e professores. Na maioria das escolas públicas, a sala de aula tem condição precária, com um número alto de alunos por turma, o que torna o trabalho com cada aluno, ou até mesmo em pequenos grupos, inviável. Pensando no Estado de Pernambuco, só a partir de 2011 os alunos da EJA-Fundamental começaram a receber livro didático de LE, e os alunos do Ensino Médio só vieram receber o livro em 2014. A baixa ou nenhuma proficiência do professor de língua também ajuda a inviabilizar um ensino eficiente de LE. Como salientam os PCN (1998, p. 21),

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também

pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

Segundo Caldas-Coulthard (2014),

Aprender uma língua estrangeira é aprender diferentes formas de comportamento e de ação. Saber uma língua estrangeira é um recurso semiótico e cultural que gera formas de empoderamento, já que dá acesso a outros “conhecimentos”. Ao ser capaz de usar um novo código linguístico, alunos e alunas terão acesso a outros grupos sociais e adquirem, desta forma, novos discursos, remodelando suas próprias identidades. (CALDAS-COULTHARD, 2014, p. 99)

Conforme Coelho (2005, p.23), o ensino de LE precisa cumprir o propósito de formar cidadãos para o mundo e não aumentar “o preconceito e o determinismo com as camadas mais empobrecidas”.

A LI, que é a LE em questão na nossa pesquisa, exerce um papel importante na nossa sociedade. É clara a presença dessa língua em várias situações do dia a dia. O aluno precisa compreender e reconhecer a sua utilidade em momentos de sua vida. No seu trabalho, na leitura de manuais de produtos importados, na compreensão de músicas, para utilizar um computador e acessar a Internet, etc. É perceptível que os discursos construídos em LI atuam em importantes conjunturas da nossa sociedade, gerando mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas em nível mundial. Podemos dizer que a LI é a língua da globalização.

Jorge (2009) diz que a aprendizagem em uma LE oportuniza aos aprendizes a compreensão de diferentes visões de mundo e formas de expressão, “cultivando as possibilidades de uma perspectiva multicultural crítica no ensino de línguas, que não nega as diferenças e que desafiem os discursos que perpetuam hierarquias linguísticas e raciais” (JORGE, 2009, p. 167).

Os PCN (1999) salientam que, integradas à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, as LE “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas, e conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 1999, p. 147).

Para Galli (2011),

Toda e qualquer LE não deveria acontecer em seu quadro educativo somente para fins lúdicos, mas também pelo respeito aos alunos, às suas famílias, enfim, às comunidades das esferas de ensino públicas, pois a todos cabe o direito de aprender esta e outras LE, no entendimento do que sejam políticas

linguísticas públicas. [...] Na esfera pública, ensinar línguas não deve ser um exercício elitista do conhecimento, mas a possibilidade de viver dignamente como sujeitos de um mundo globalizado, através da educação pela linguagem. (GALLI, 2011, p. 20)

Corroborando com essa ideia, Arruda (2006), diz que um fator importante na aprendizagem da LI é o alargamento cultural e plurilinguístico que ela traz para o indivíduo, proporcionando um conhecimento global mais amplo, que o ajuda na expansão de possibilidades de ascensão social já que a aprendizagem da língua pode dar uma proficiência útil no mercado de trabalho. Mas não apenas isso, o indivíduo aprende a olhar para as transformações do mundo, localizar-se nelas e participar, tendo sua voz, podendo participar nessas mudanças. Terá mais chances de participar, compreender e comunicar-se em diferentes esferas da vida social e global.

2.4.1 O Ensino da Língua Inglesa na EJA

A sala de aula de EJA é uma sala diferente das salas regulares. O professor precisa considerar a experiência como a fonte mais rica para a aprendizagem desses alunos adultos. Esses alunos estarão motivados a aprender de acordo com necessidades e interesses que a aprendizagem trazer para suas vidas. De acordo com Knowles (1980), Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. Martins (2013), baseando-se em Knowles, apresenta os princípios em que se baseia o modelo andragógico:

1. Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo;
2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir;
3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes;
4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia;
5. Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade;

6. Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento.

(MARTINS, 2013, p. 145-146)

Pensando na aprendizagem de LI desses alunos adultos, Silva (2009) cita alguns fatores que intervêm no seu processo de ensino-aprendizagem:

- Quando se dispõe a aprender uma língua estrangeira, o adulto precisa agregar os novos conhecimentos à sua experiência de vida, comumente o que é novo confronta com uma série de conceitos já formados. A compreensão é dificultada porque as novas estruturas neurais não se inventariam com as já formadas. Uma maior intensidade auditiva precisa ser alcançada, além disso, seu aparelho fonador já não possui a mesma flexibilidade. (BONFIN e ALVAREZ, 2008).

- Adultos tem um benefício na aprendizagem de uma LE, quando o aprendizado se dá de uma forma mais consciente da língua que esta a aprender – diferente das crianças que aprendem uma língua de maneira mais natural. Assim, o aluno adulto tem uma maior facilidade em elaborar estratégias formais para compreender as questões lingüísticas. O que lhes oferece certa regalia nos estágios iniciais da aprendizagem de LE. (KRASHEN, 1978 *apud* BONFIN e ALVAREZ, 2008)

- Comumente o aluno adulto é mais tímido, ansioso e inseguro que os alunos mais jovens. Além disso, o estresse do cotidiano, o trabalho e as questões familiares afetam diretamente a vida escolar da maioria dos alunos de EJA que estão em faixa etária igual ou superior à transição dos 30 anos.

(SILVA, 2009, p. 20)

Duarte (2003) aborda algumas deficiências em relação à aprendizagem dos alunos em LI, e as divide em três grupos: falta de hábito de estudo, de autoconfiança e de conhecimento da língua em estudo. Ela aloca essas dificuldades em três campos distintos dos processos de ensino e aprendizagem: o das habilidades de estudo, o emocional e o das habilidades lingüísticas.

A autora enfatiza que essa diferenciação diz respeito a uma analogia entre o processo de aprendizagem de línguas e um conjunto único de forças dinâmicas que se entrelaçam, se fundem e ocorrem durante todo o processo. Em relação à competência no campo emocional, temos a falta de autoconfiança, o medo e a insegurança para o enfrentamento das barreiras inerentes ao processo de aprendizagem. Várias questões de ordem emocional podem bloquear a abertura para a aprendizagem: o número de fracassos vivenciados pelo aluno, a falta de perspectiva para o futuro, diversas carências afetivas familiares, dura realidade social em que o aluno vive. Já a falta de competência no campo das habilidades de estudo é representada

pela ausência do hábito de estudo, dificuldade na organização dos materiais, das tarefas e do tempo para estudar. Por fim, a competência no campo das habilidades linguísticas, que diz respeito à falta de conhecimento prévio da LI para que se possa dar continuidade à aprendizagem (DUARTE, 2003).

Muitos alunos dizem que não conseguem aprender nem o português, quanto mais o inglês. Para Galli (2011) é bem diferente ensinar línguas para alunos motivados, a ensinar para alunos de escola pública, que não tem nenhuma motivação. Segundo a autora, ensinar Línguas tem de ter sentido para o aluno, é preciso valorizar seu conhecimento de mundo.

Silva (2009) ressalta que algumas questões podem interferir negativamente em termos motivacionais para com alunos adultos. Muitas vezes eles se sentem desinteressados pelas aulas de LE (no caso deste estudo, LI), pois não conseguem relacionar a “nova língua” ao seu dia a dia ou ainda por não ter afinidade com a mesma.

Para Nunan (1999), motivação é a junção de esforços e vontade de chegar ao objetivo desejado em uma LE junto com as atitudes tomadas pelo aprendiz. A atitude positiva que o aprendiz tem desempenhará importante papel no resultado do processo de aprendizagem, trazendo assim implicações em relação ao uso efetivo do idioma em todas as habilidades linguísticas.

Conforme Gardner (1960), a motivação na aprendizagem de uma LE está relacionada a algum tipo de interesse do aprendiz, como algum tipo de avaliação que o mesmo realizará, ou alguma atividade relacionada à conquista de um emprego. Mas essa motivação, na maioria das vezes, dura pouco tempo, já que o objetivo do aprendiz limita-se a um fator isolado. Para o autor, é improvável que a motivação na LE continue depois que o objetivo desejado é alcançado.

Para De Grèver (1975), a motivação é determinante para um bom resultado no ensino de línguas. Ele diz que há dois tipos de motivação: a interna, que resulta da natureza e da disposição do próprio indivíduo, e a externa, que resulta da influência do meio. Ele ainda acrescenta um terceiro tipo, a motivação didática, que depende da didática ou da metodologia, mas também pode apoiar-se na matéria ensinada. Se a matéria “tem um sentido”, se tem relação com a realidade e com “as preocupações imediatas dos alunos” (DE GRÈVER, 1975, p. 129,130).

Segundo Ellis (1997), a motivação é um aspecto muito importante na aprendizagem de línguas. Nela estão envolvidas as atitudes e os estágios efetivos que influenciam os alunos na aprendizagem, sendo essencial para um melhor desempenho nesse aprendizado.

Bock (1999) considera três tipos de variáveis no estudo da motivação: o ambiente, as forças internas ao indivíduo, como necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso, instinto, e o objeto que atrai o indivíduo sendo este a fonte de satisfação da força interna que o mobiliza.

Logo, podemos definir motivação como “o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação” (BOCK, 1999, p. 121). Isso quer dizer que na base da motivação, há sempre uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para a ação. Temos o ambiente como um fator importante, por estimular o organismo e oferecer-lhe o objeto de satisfação e, finalmente, temos o objeto que é a possibilidade de satisfação da necessidade.

Bock (1999) afirma que a motivação está presente como processo em todas as esferas da vida, no trabalho, em casa, na escola, no lazer, na escola, e que a preocupação do ensino tem sido a de criar condições para que o aluno “fique a fim” de aprender. É uma tarefa difícil, pois precisa existir uma necessidade ou um desejo, e o objeto precisa surgir como solução para a necessidade. “Duplo desafio: criar a necessidade e apresentar um objeto adequado para sua satisfação” (BOCK, 1999, p. 121).

A autora considera duas possibilidades que podem auxiliar o professor nessa tarefa. Uma possibilidade é um trabalho educacional que leve em conta as necessidades que o aluno, introduzindo ou associando a elas outros conteúdos ou motivos; a outra possibilidade é criar outros interesses. Ela sugere alguns pontos que podem ajudar a criar outros interesses:

1. Propiciando a descoberta. Bruner é defensor desta proposta. O aluno deve ser desafiado, para que deseje saber, e uma forma de criar este interesse é dar a ele a possibilidade de descobrir;
2. Desenvolver nos alunos uma atitude de investigação, uma atitude que garanta o desejo mais duradouro de saber, de querer saber sempre. Desejar saber deve passar a ser um estilo de vida. Essa atitude pode ser desenvolvida com atividades muito simples, que começam pelo incentivo à observação da realidade próxima ao aluno — sua vida cotidiana —, os objetos que fazem parte de seu mundo físico e social. Essas observações sistematizadas vão gerar dúvidas (por que as coisas são como são?) e aí é preciso investigar, descobrir;
3. Falar ao aluno sempre numa linguagem acessível, de fácil compreensão;

4. Os exercícios e tarefas deverão ter um grau adequado de complexidade. Tarefas muito difíceis, que geram fracasso, e tarefas fáceis, que não desafiam, levam à perda do interesse. O aluno não “fica a fim”;
5. Compreender a utilidade do que se está aprendendo é também fundamental. Não é difícil para o professor estar sempre retomando em suas aulas a importância e utilidade que o conhecimento tem e poderá ter para o aluno. Somos sempre “a fim” de aprender coisas que são úteis e têm sentido para nossa vida. (BOCK, 1999, p. 122).

Além da motivação, a autoestima também é um fator que precisa ser considerado na aprendizagem de línguas dos alunos da EJA. A ela estão vinculados fatores como inibição, extroversão, empatia, ansiedade, atitudes, egocentrismo (LAGO, 2000). Isso pode contribuir para o sucesso ou fracasso do aluno no contexto de aprendizagem, pois quando o aluno aprende uma língua, ele instaura dentro de si alguns desses sentimentos.

Lago (2000) diz que quando a autoestima do aluno está elevada, o aluno sente-se seguro, encorajado e vê-se mais capaz para desenvolver tarefas ainda maiores. Mas se sua autoestima estiver baixa, o aluno diminuirá seu empenho, transformando o que era aprendizagem em atividade frustrante.

Segundo Cavalcanti (1999),

- A aprendizagem, para o adulto, adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem;
- Pessoas adultas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária);
- A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo;
- A aprendizagem do adulto é baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

Percebe-se, portanto, que há uma necessidade de a sala de aula de LI ser um ambiente muito interativo e colaborativo, pois a colaboração de cada um (alunos e professor) torna a aula de inglês interessante e produtiva para os alunos de todas as faixas etárias (SILVA, 2009).

2.5 A Língua Inglesa e a TASHC: As perspectivas de aprendizagem e o ensino de línguas

Durante muito tempo o professor foi visto, e muita gente ainda hoje o vê, como o detentor do saber, o dono da verdade, das informações, o responsável por transmitir conhecimentos aos alunos, considerados sujeitos passivos, “tábulas rasas”, “folhas em branco”. É a perspectiva comportamentalista. Nessa concepção, a aprendizagem é vista como produto do processo de ensino, reconhecida como mudança de comportamento resultante de condicionamentos.

Com as teorias construtivistas e interacionistas, fundamentadas no pensamento de Piaget, que relacionam aprendizagem ao processo de conhecimento, processo cognitivo, e não mais condicionamentos, surge uma nova concepção de ensino e aprendizagem, a construtivista. Segundo Piaget (1973), através da inteligência o ser humano age, aprende e constrói conhecimentos que lhe possibilitam uma interação cada vez melhor com o meio.

O aluno passa a ter espaço, a participar no processo escolar, argumentando, sugerindo e socializando conhecimentos. O conhecimento que o aluno já tem e leva para a escola começa a ser valorizado. De acordo com Ausubel (1982), com sua teoria da Aprendizagem Significativa, o conhecimento anterior do aluno, o conhecimento prévio, precisa ser relacionado ao novo conteúdo a ser estudado. E como bem salientou Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Nessa concepção, a atenção recai no aluno e nas operações mentais, visto que aprender depende do desenvolvimento de cada um. O professor é um observador e problematizador desse processo. Os alunos tem mais autonomia, desenvolvem ideias próprias e visão particular do mundo.

Vygotsky, em sua abordagem sócio-histórico-cultural, diz que a educação se fundamenta na interação, na constituição do sujeito e sua relação com o mundo, através de uma ação mediadora. Ele considera duas zonas de desenvolvimento: real e proximal (ou potencial). O desenvolvimento real consiste na solução independente dos problemas, o que a criança já aprendeu e domina. O desenvolvimento proximal corresponde ao que a criança é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa. Na distância entre essas zonas, está a zdp (zona de desenvolvimento proximal). O importante para Vygotsky é, além do que se faz sozinho, o

que se faz com a ajuda dos outros. Dessa forma, a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer nos processos de interação.

Segundo Moysés (1997, p. 22-23),

A tarefa de ser mediador entre o objeto e o sujeito do conhecimento exige do professor o desenvolvimento de certas atitudes. Destacam-se, dentre essas, a de descobrir o que o aluno já sabe; a organizar de forma coerente e articulada o conteúdo a ser transmitido; a de criar condições para que ele possa passar do particular para o geral deste para aquele, de tal forma que ele próprio reconstrua o conhecimento. Nisto reside provavelmente um dos aspectos mais importantes do processo de aprendizagem escolar.

Liberali (2009) salienta que, na perspectiva sócio-histórico-cultural, sujeito e mundo são tratados em conjunto, o sujeito age e reflete como elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo. Os sujeitos concretos – situados no tempo e no espaço e inseridos no contexto socioeconômico- cultural- político- histórico – tornam-se sujeitos pela reflexão sobre o contexto.

A relação sujeito-sujeito é vista como fundamental para o desenvolvimento, pois a partir disso a cultura será assegurada/reconstruída, tendo os sujeitos como mediadores para os outros. Há reflexão, conscientização e ação sobre o contexto, para assim poder transformá-lo, tornando-se em agentes transformadores e participativos na história. Aqui o foco da educação é a mediação, com o processo de ensino-aprendizagem realizando-se em contextos históricos, sociais e culturais. Para termos a produção de conceitos científicos teremos que ter uma interação com conceitos cotidianos, por meio de propostas desafiadoras e de descobertas, esses alunos constituem-se como participantes no processo de interação, parceiros na zona de construção. Ao professor cabe o papel de mediador e aquele mais experiente no conteúdo a ser estudado.

Assim, formam-se indivíduos com compromisso colaborativo com o mundo e com o outro, atuando em diferentes contextos sociais, sabendo se posicionar com suas ideias e sabendo ouvir o outro.

2.5.1 O ensino de línguas por meio de atividades sociais

Liberali (2012b, p. 21) define atividade social como uma atividade na qual “os sujeitos compõem o que são, tornam-se novos projetos de si mesmos com outros (...), criam história e cultura e permitem a geração de novas atividades e modos de ser, pensar e agir”. Para

Damianovic e Fuga (2010), a atividade social é alicerçada nas ideias bakhtinianas, pois compreende o outro como parte constitutiva do “eu”, cuja interação se dá na e por meio da linguagem, tida como dialógica. A atividade social tem caráter coletivo, social e exclui qualquer enfoque individualista.

Conforme Liberali (2012b),

O ensino com base em Atividades Sociais parte das necessidades de participação em determinadas esferas da vida e focaliza sua satisfação por meio do trabalho escolar. As Atividades Sociais agem como elementos estruturantes e permitem o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem para a inclusão social em diferentes âmbitos da vida humana. (LIBERALI, 2012b, p. 22)

Essas diferentes esferas de circulação humana organizam-se por meio de variadas Atividades Sociais, “mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objeto”. Essas atividades são constituídas por gêneros diversos (LIBERALI, 2012b, p. 24).

Tais gêneros são como artefatos culturais que permitem organizar de forma discursiva as ações dos sujeitos na atividade, levando em conta os objetivos, o contexto de produção e a circulação. Os gêneros ampliam a concepção de linguagem para além da gramática e concebe-a como forma de “estar e agir no mundo com o outro produzindo significado”. No desenvolvimento de uma atividade social, o ensino foca nas “formas de produzir, compreender, interpretar, memorizar um conjunto de gêneros necessários à efetiva participação nas atividades da vida que se vive” (DAMIANOVIC; FUGA, 2010, p. 180).

Para Liberali (2009),

Atividade Social é constituída por agentes (sujeito) que percebem suas necessidades, são motivados por um propósito (objeto), o qual é mediado por artefatos (instrumentos) por meio de uma relação entre indivíduos (comunidade), que se constitui por regras e por divisão de trabalho (LIBERALI, 2009, p. 19).

2.5.2 Performance

Segundo Damianovic e Fuga (2010, p. 181),

a essência da performance é a imitação coletiva, social, conjunta e criativa. É algo que os seres humanos com vários níveis de experiência e conhecimento

na área realizam juntos, de uma maneira tal a produzir algo novo a partir de quaisquer artefatos culturais que estejam à mão.

Para Holzman (1997) “performance” é criar aquilo que você não é, ou seja, você se torna em um ator, desempenhando papel, exercitando sua criatividade. Ao exercer o papel de um personagem, algo que o aluno não é normalmente, motiva-o a descobrir que aquilo que está no plano do imaginário, pode ser alcançado, dando a ele maneiras de como agir em determinadas situações, mesmo sem tê-las vivenciadas no plano real.

O conceito de performance surge a partir dos estudos de Vygotsky (2008) sobre o papel do brincar na vida das crianças. Para Liberali (2009, p. 19), “por meio do brincar, os sujeitos executam, no plano imaginário, a capacidade de planejar, imaginar situações sociais diversas que estão além de suas possibilidades imediatas. Dessa forma, criam zonas de possibilidades futuras”.

Liberali (2009) salienta que o conceito de brincar é de suma importância à teoria vygotskiana, é a forma como os sujeitos participam e se apropriam de cultura de um determinado grupo social.

Por meio do brincar, é possível executar no plano imaginário a capacidade de planejar, imaginar situações, representar papéis em situações sociais diversas. Além disso, o brincar é marcado pelas regras. Longe de ficar livre, é na brincadeira que a criança mais desenvolve o autocontrole por meio do trabalho com conteúdo, procedimentos e estratégias socialmente elaborados.

Holzman (2009) classifica o brincar em brincar livre, brincar regado e brincar teatral ou performance. Segundo ele, o brincar livre caracteriza-se pelo papel fantasiado assumido pelos participantes e com regras criadas no momento da brincadeira. O brincar regado refere-se aos jogos e brincadeiras com regras preestabelecidas. E o brincar teatral ou performance possui aspectos do brincar livre, com uma situação imaginária e papéis fantasiados do brincar livre, e com regras que podem ser preestabelecidas ou criadas no momento da performance.

Liberali (2009) ressalta que ao entrelaçar o conceito de brincar ao de Atividade Social é possível perceber como o sujeito, no lugar de aprendiz, pode superar o impacto de suas restrições imediatas de sua vida para encontrar formas de efetivamente participar de uma determinada cultura.

Nas brincadeiras, para recriar as atividades sociais da vida, o aprendiz tem a oportunidade de realizar desejos não realizáveis no plano imediato da realidade, e ainda superar o impacto entre o que faria se pudesse agir espontaneamente e as regras da coletividade para um viver conjunto. Isso torna a sala de aula uma zona de construção conjunta de possibilidade (LIBERALI, 2009).

Para a autora,

ao vivenciar espaços de performance em sala de aula, os alunos experimentam um constante processo de mudança, desenvolvimento e transformação que pode ser observado pelos professores, por eles mesmos e por seus familiares. Não estão apenas repetindo frases sequenciadas em um script predeterminado como em um role-play, mas precisam improvisar para lidar com o contexto tratado no stage. (LIBERALI, 2009, p. 20)

Nesta pesquisa, a performance acontece quando os alunos assumem seus papéis sociais dentro da atividade social proposta, posicionando-se criticamente. Assim, eles podem repensar sua participação no museu que iria ser feito, e durante as aulas, pensarem seu papel de peça viva em um museu, planejando como fariam essa exposição de si, o que iriam mostrar e o que iriam falar, tornando-se, dessa forma, participantes ativos na construção de seu conhecimento e no mundo em que se vive.

Weiler (2012) defende que

Com a performance em sala de aula, os alunos dão suporte um para o outro para criar uma ZPD coletiva em que uns ajudam os outros e todos têm que ampliar os conhecimentos, construindo conjuntamente a performance. Nas performances, os alunos criam algo em conjunto, negociando sentidos na externalização da produção e o que está sendo internalizado no processo criativo de desenvolvimento. (WEILER, 2012, p. 103)

2.6 Os gêneros

Damianovic e Fuga (2010) declaram que os gêneros são essenciais para o agir socialmente, pois

Os gêneros discursivos podem ser vistos como artefatos culturais que permitem organizar discursivamente as ações dos sujeitos na atividade, considerando os objetivos visados, o contexto de produção e circulação. Ampliam, por conseguinte, a concepção de linguagem para além das regras

gramaticais, para concebê-la como uma forma de estar e agir no mundo com o outro produzindo significado. (DAMIANOVIC; FUGA, 2010, p. 180)

Para Marcuschi (2010) a comunicação verbal só é possível por algum *gênero*. Essa posição é adotada por muitos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

Marcuschi (2010) salienta que os gêneros não são entidades formais, mas comunicativas. “Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

O ensino de língua na perspectiva de um trabalho com os gêneros leva a um resultado mais satisfatório quando põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira diversidade textual. O texto, por sua vez, não é visto como um produto, mas como um processo, como um trabalho que deve ser explorado, valorizado e vinculado aos usos sociais, proporcionando-lhe a ampliação de práticas de letramento.

O ensino dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós, além de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que, como cidadãos, eles podem ter por meio do uso da linguagem.

Para Bhatia (2004), os gêneros são socialmente construídos, interpretados e utilizados em contextos acadêmicos, sociais, institucionais e profissionais específicos. Segundo o autor, os gêneros são ações discursivas convencionais e têm sua própria identidade individual.

Bazerman (2005) afirma que

gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender uma às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. (BAZERMAN, 2005, p.31)

Bakhtin (2003) foi o primeiro a empregar a palavra gêneros em um sentido mais amplo, ou seja, em situações cotidianas da comunicação. Para ele a linguagem é permeada por diversos gêneros.

Ele teoriza sobre os gêneros considerando o processo de produção e a maneira como o gênero se constitui. O teórico parte da intrínseca relação entre a utilização da linguagem e as atividades humanas realizadas dentro das esferas de comunicação. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade. Para o autor, os gêneros apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, tenhamos ou não consciência delas: um conteúdo temático, uma construção composicional (a estrutura) e um estilo (usos específicos da língua).

Sendo os gêneros produzidos dentro de esferas sociais de comunicação, precisamos considerar que eles são determinados de acordo com as condições de produção de cada esfera, refletindo suas especificidades e finalidades. Mas eles não são estanques, esgotados em si mesmos, presos a formas. Eles unem estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. Há propriedades comuns em conjuntos de textos que estão em constante processo de alteração, assim como a língua.

Para Pinto (2010), as pessoas ao interagirem conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão necessários nos contextos sociais internalizando-os gradativamente, estruturando e regulando as suas estratégias de aprendizagem. Na interação ocorre a apropriação de aspectos do discurso para uma melhor compreensão do que está sendo comunicado. Ou seja, ao interagir, as pessoas precisam entender como o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional dos diversos gêneros discursivos “fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com os outros” (PINTO, 2010, p. 54).

Segundo Bronckart (1999), “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.” (BRONCKART, 1999, p. 48).

De acordo com Fiorin (2008), os gêneros são modos de apreender a realidade. Conforme a realidade muda, os gêneros também mudam, sofrem modificações e alterações, e ainda novos gêneros surgem para suprir as novas necessidades de determinada esfera social. Há uma estreita relação entre a linguagem e a vida social. Por meio dos enunciados concretos, dialógicos e ideológicos a linguagem penetra na vida e a vida na linguagem.

Bakhtin/Volochinov (2004) comenta que os enunciados tanto refletem quanto refratam a sociedade. Aprender uma nova língua significa aprender a significar nessa língua, a inserir-

se em uma nova situação de produção de pensamento e de prática socioculturais, é preciso conhecer os gêneros discursivos que circulam nas mais variadas esferas de comunicação da língua que se quer falar.

Como bem salienta Fiorin (2008, p. 69), “mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer”.

Liberali (2009) afirma que, em termos bakhtinianos, pode-se caracterizar gênero da seguinte forma:

- Tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca; ou, em outras palavras, os gêneros possuem uma composição, um plano comunicacional;
- Entidades caracterizadas por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- Entidades escolhidas a partir das esferas de necessidade temática, conjunto dos participantes, vontade enunciativa ou intenção do locutor (Bakhtin, 1992).

(LIBERALI, 2009, p. 14)

Bakhtin (1992) classifica os gêneros em primários e secundários, sendo os primários classificados como gêneros da vida cotidiana, predominantemente orais, pertencentes à comunicação verbal espontânea e com relação direta com o contexto mais imediato. Eles possuem uma estrutura mais fluida e ocorrem em circunstâncias mais espontâneas. Já os secundários são pertencentes à esfera da comunicação cultural mais elaborada, surgem em situações sociais mais complexas como, por exemplo, a jornalística, a jurídica, a política, e etc., e são mais relacionadas à escrita.

É muito importante essa discussão sobre os gêneros no ensino de LE, pois as duas modalidades, tanto a escrita quanto à falada, precisam ser trabalhadas em sala de aula. Para Liberali (2009, p. 14),

Na realização das Atividades Sociais, os gêneros primários e secundários são vistos como instrumentos para a participação efetiva dos sujeitos. A apropriação desses gêneros, de forma crítica e transformadora, torna-se um poder para participar de diferentes esferas da vida humana mais amplamente.

Para Meaney (2012), na organização de um trabalho baseado em Atividades Sociais, o professor precisa levar em conta “as ações necessárias para a realização de determinada

atividade e as possíveis operações que a compõem e concretizam”. No ensino de uma LE, as ações de linguagem que realizam tal atividade precisam ser identificadas pelo professor (MEANEY, 2012, p. 115).

Para a autora, a utilização de diferentes gêneros orais e escritos mobilizam diferentes conteúdos e favorecem uma diversidade de tarefas em sala de aula. E para auxiliar o aluno a agir criticamente na atividade, o trabalho didático em ensino-aprendizagem de LE precisa abranger os seguintes níveis de compreensão:

- o contexto de produção da atividade e dos gêneros trabalhados;
- a organização textual dos gêneros em foco;
- os aspectos linguísticos que permitem a compreensão e a produção dos gêneros estudados. (MEANEY, 2012, p. 116)

Os gêneros escolhidos para esta pesquisa foram a autobiografia e a exposição oral. Fazer com que os alunos da EJA resgatem suas histórias de vida, rememorem suas trajetórias através da autobiografia, e mostrando isso aos outros através de uma exposição, além de ajudar na construção de suas identidades, traz uma reflexão sobre si mesmos enquanto sujeitos sociais.

2.6.1 O gênero autobiografia

As histórias de vida são expressões da identidade social dos alunos e, ao recordá-las trazem à tona lembranças, e isso é um processo construtivo para a autonomia de sua identidade e desempenho de uma função social, pois uma história de vida não se concebe sozinha, ela acontece em um meio social e cultural.

Para Prado e Soligo (2005),

[...] recordar pode ser compreendido como vitalizar, oxigenar, reavivar as memórias guardadas. É a “arte de pôr em movimento as idéias, impressões e conhecimentos disponíveis. E esse movimento é o que torna possível ao homem expor suas memórias, narrar suas histórias. Nós nos recordamos pela construção de narrativas que trazem à luz eventos passados, atualizados no presente e lançados às memórias futuras. (PRADO E SOLIGO, 2005, p. 55)

Relembrando suas histórias, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre si mesmos enquanto sujeitos sociais e poderão, com isso, perceber em suas lembranças que o mundo mudou, e que eles mudaram também. A esse gênero, damos o nome de autobiografia.

Alberti (1991) diz que, historicamente considera-se como marco inicial desse gênero a obra *Confissões* de Rousseau (1712-1778), escrita entre 1764 e 1770, texto em que o autor, pela primeira vez, fala de si, de sua intimidade, conta com detalhes sobre sua vida desde a infância.

Para Lejeune (2008), referência nos estudos sobre a escrita do eu, e conhecido por seu *Le pacte autobiographique*, em que focaliza todas as formas de expressão de si, a palavra autobiografia surgiu na Inglaterra no início do século XIX e era empregada em dois sentidos próximos, mas diferentes. O primeiro, proposto por Valpère em 1876, significa “obra literária, romance, poema, tratado filosófico etc., cujo autor teve a intenção, secreta ou confessa, de contar sua vida, de expor seus pensamentos ou de expressar seus sentimentos”. O segundo, proposto por Larousse, em 1896, significa “vida de um indivíduo contada por ele próprio” (LEJEUNE, 2008, p. 53).

Para o autor, a autobiografia pode ser vista como uma narrativa, uma retrospectiva da própria vida, e o tema é a história individual. É um relato de um indivíduo que conta os fatos de sua vida que tiveram relevância específica na história de sua personalidade. Para ele, a autobiografia constitui-se como um relato retrospectivo em prosa que alguém faz de sua própria existência, focando sua vida individual, a sua história (LEJEUNE, 2008).

Ginzburg (2009) concorda com Lejeune (2008) afirmando que a autobiografia é um espaço de reflexão do eu sobre a própria existência em que esse sujeito pode aproveitar os recursos disponíveis em sua memória expondo o que considera adequado e que só ele é capaz de atribuir sentido à sua experiência. Para Ginzburg a autobiografia é uma interpretação que o “eu” faz, tendo em vista o conhecimento que tem de si mesmo, em que há um momento de relativização: “se o conhecimento é sempre incompleto, inconcluso, toda percepção limitada, um discurso autobiográfico está necessariamente marcado por um risco de imprecisão” (GINZBURG, 2009, p. 128).

Para Gagnebin (2009, p. 139), somente o *eu* particular pode falar de si mesmo e que sua história só se torna digna de relato quando deixa de ser particular para pertencer aos outros.

O autor de uma autobiografia escreve sobre a sua vida conforme o conhecimento que tem de si próprio, de sua história que está em sua memória e que pode ser o entrecruzamento de muitas outras histórias, e que, ao escrever sua história, considera sempre aquele que vai

ouvir, o leitor. Assim, a memória é base das autobiografias, pois ela é responsável pelas nossas lembranças.

De acordo com Romero (2010),

[...] a memória é aqui considerada em sua dimensão social, com características marcadamente dinâmicas, sujeita a interpretações e sentidos dados por circunstâncias presentes pelo indivíduo inacabado, com olhar mutante, em constante transformação. (ROMERO, 2010, p. 154)

Outro fator relevante ao se produzir uma autobiografia, é que o autor traz para o seu texto inúmeras vozes de pessoas que participaram de sua trajetória de vida: os lugares que frequentou, o que aprendeu com seus pais, avós, parentes, professores etc. Assim, escrever uma autobiografia impõe a tarefa de lidar com informações e conteúdos que pertencem a cada um e que serão organizados no texto a partir de escolhas do autor.

A lembrança é algo que nos faz sentir saudade, algo que temos na mente, de coisas boas e também de coisas ruins. Para a organização da autobiografia, os alunos deverão recorrer à sua memória e selecionar os fatos que julgarem relevantes para constar na autobiografia. Eles escolherão aqueles momentos, aquelas situações de suas vidas que desejam compartilhar com os outros. E a partir daí, eles poderão refletir sobre determinadas situações que viveram. Isso pode ajudá-los a compreender situações do passado, e também prepará-los para situações futuras.

Miroux (2005) diz que a autobiografia apresenta a escrita de uma vida em uma ordem cronológica, com fatos, ações e acontecimentos, traçando o *eu* como uma nova realidade que se torna imortalizada pela escrita.

É importante ressaltar que as histórias presentes nas autobiografias ancoram-se, em alguns casos, na veracidade dos fatos que podem ser comprovados por pessoas que contaram as histórias ou até mesmo por documentos ou outras provas materiais que permitiram ao escritor da autobiografia conhecer determinado fato (BARROS, 2006).

O trabalho com o gênero autobiografia possibilita aos alunos a compreensão da sua constituição enquanto sujeitos de um processo sócio-histórico em que a linguagem tem uma importância singular. Durante o processo de produção da autobiografia, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre sua própria vida. Escrever uma autobiografia é como contar histórias. Várias histórias que eles vivenciaram. Contar histórias é uma prática muito comum entre

nós. E, de todo jeito, a nossa história de vida está registrada, de forma mais ou menos definida, em nossa memória.

Ao produzir um gênero discursivo, o produtor marca a maneira como vê ou compreende aquele tema. Na autobiografia temos marcada a apreciação valorativa. Ao escrever, o autor vai selecionar as histórias da sua vida que tiveram relevância específica na história da sua personalidade. A narração da nossa vida permite-nos reconstruir significados para a nossa existência. Essa reconstrução de significados se dá a partir das reflexões que as lembranças trarão.

Em seu livro “A autobiografia dos que não escrevem”, Lejeune (2008) inicia dizendo:

Escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo e ainda continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. O “silêncio” das outras classes parece totalmente natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres. (LEJEUNE, 2008, p. 113)

Segundo Carvalho (2011), há cerca de dez anos começou a surgir uma nova técnica, os relatos de vida, que são coletados pelo gravador e publicados em formato de livro, colocando, assim, à disposição do público a voz de operários, artesãos e camponeses. A palavra é tomada deles e é transformada em escrita, tornando-se a autobiografia em colaboração.

Na autobiografia gravada das pessoas do povo, as técnicas de trabalho e a divisão de papéis são mais ou menos as mesmas, porém, o objetivo é captar a voz, o discurso autobiográfico dos que não escrevem. Suas narrativas passam a ser valorizadas aos olhos do leitor, do ponto de vista de uma cultura diferente que se define pela exclusão da escrita (LEJEUNE, 2008).

Temos, assim, o “Museu da Pessoa”, que é um museu virtual de histórias de vida, fundado em São Paulo em 1991, “aberto à participação gratuita de toda pessoa que queira compartilhar sua história” (MUSEU DA PESSOA, 2010). Seu objetivo é contribuir para tornar a história de cada pessoa valorizada pela sociedade, visando um mundo mais justo e democrático com base na história de pessoas de todos os segmentos da sociedade, valorizando o papel de cada pessoa na construção da história.

A educação em museus, segundo Coelho (2009), é um campo de estudo bastante abrangente, pois os museus são instituições diversificadas, tanto em sua tipologia de acervo, quanto em sua história, contexto sócio-cultural, perfil institucional e tipo de público que o frequenta. Essa educação lida com os conceitos de memória, apreciação e reflexão. Uma memória que foi construída ao longo do tempo, da qual o suporte é o objeto, e é vivenciada

pelo visitante que agrega aos diversos significados que esses objetos já possuem, o seu significado, resultado de sua apreciação pessoal.

Para Reis (2005),

[...] Os museus devem ser um espaço sugestivo, lúdico e interessante onde não necessariamente as coisas devam ser explicadas como acontece na escola. E neste caso, considerar que não há uma única forma de construção do conhecimento, de aprendizagem, ele pode despertar no sujeito a afetividade instigando a emoção, o romantismo, a ação, a interação e a reflexão. (REIS, 2005, p. 42)

Conforme Carvalho (2011, p. 76-77), o “Museu da Pessoa” baseia seu trabalho na crença de que:

- Toda história de vida tem valor e deve fazer parte da memória social;
- Ouvir o outro é essencial para respeitá-lo e compreendê-lo como par;
- No protagonismo histórico: [sic] todas as pessoas têm um papel como agente de transformação da História. Democratizar e ampliar a participação dos indivíduos na construção da memória social é atuar na percepção que os indivíduos e os grupos têm de si mesmos e de sua situação conseguir [sic]em nome de outrem;
- Integrar indivíduos e distintos grupos sociais por meio da produção e conhecimento de suas experiências é atuar para romper o isolamento de alguns grupos sociais e impulsionar processos de empoderamento fundamentais para mudar relações sociais, políticas e econômicas.

Para Sardinha (2009), o “Museu da Pessoa” é uma organização que reúne histórias contadas por pessoas comuns com o objetivo de preservar a história oral. O autor salienta que essa iniciativa espalhou-se para outros países, como EUA, Portugal e Canadá. Dessa forma, o “Museu da Pessoa” procura manter viva a memória das comunidades que não seria possível de ser registrada de outra maneira.

Carvalho (2011) lembra que, nessa mesma linha, encontra-se a Associação pela Autobiografia e pelo Patrimônio Autobiográfico (APA), criada na França por Lejeune e amigos, em 1992, logo após a criação do “Museu da Pessoa” no Brasil. Essa associação recebe e lê todos os tipos de textos de vida inéditos: autobiografias, relatos de infância, de guerra, de doença, de viagens, diários e cartas, desde que sejam regidos pelo pacto de verdade.

Para Ricoeur (1997), a escrita sobre a forma narrativa dá ao sujeito a possibilidade de pensar e também de falar sobre si. Para o autor, a autobiografia é a história de uma vida e, ao narrar, o sujeito escolhe o que da história de sua vida deve fazer parte da narrativa.

Como salienta Carvalho (2011),

Nesse sentido, consideramos que se a narrativa autobiográfica dá ao sujeito a oportunidade de narrar a própria vida, uma vida marcada por diversas experiências, os préadolescentes também podem relatar sua própria vida, imprimindo sua marca e suas concepções de mundo. Desse modo, a autobiografia estabelece a tarefa de lidar com informações e conteúdos que pertencem a cada um, organizados e disponibilizados no texto a partir de escolhas subjetivas que ganham especificidade, apesar da não publicação. (CARVALHO, 2011, p. 77).

Para apresentarem suas histórias de vida, meus alunos utilizaram o gênero exposição oral (autoexposição), visto que o desempenho oral do aluno da EJA é o foco da nossa pesquisa. Normalmente a exposição oral não é concebida pelos professores de LI como atividade de linguagem linguística, textual e comunicativa a ser explorada. Por esse motivo, os alunos quase sempre demonstram dificuldade na utilização desse gênero. A prática da oralidade precisa ser considerada como importante ferramenta para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. E para a atividade social *Presentation in a People's Museum*, será necessária a expansão desse gênero textual.

De acordo com as respostas dos alunos ao questionário, realizado no início das aulas, pudemos verificar que o grupo não costumava realizar atividades orais nas aulas de LE. E ainda de acordo com o questionário, verificamos que tinham interesse em aprender a falar inglês. Decidimos, portanto, aplicar atividades em que eles pudessem desenvolver não apenas as habilidades de ler e escrever, mas também ouvir e, principalmente, falar. As atividades objetivaram o uso da LI pelos alunos com um propósito comunicativo, para melhorarem o desempenho linguístico- discursivo na área da oralidade.

2.6.2 O gênero exposição oral

A arte de falar em público, a oratória, segundo Bars (1998), nasceu no século V a.C.. Esta habilidade de falar em público foi desenvolvida pelos gregos, o grupo dos sofistas foram os primeiros a dominá-la. Outros gregos também tiveram sua importância nessa arte, como Isócrates (436 a 338 a.C.); Sócrates (469 a 339 a.C.) e Aristóteles (384 a 322 a.C.).

Segundo Polito (1986), Aristóteles dedicou-se ao estudo e ensino da oratória mas nunca proferiu nenhum discurso. Já Demóstenes é considerado o maior orador da Grécia e,

apesar de apresentar dificuldades e não possuir o dom da palavra, conseguiu superar essa deficiência e dominar a arte de falar em público.

Os gregos influenciaram os romanos por volta do século II a.C. na arte da oratória. Cícero foi o maior orador romano e compôs muitas obras. Quintiliano também destacou-se. Sua obra principal, *Instituições Oratórias*, composta de 12 volumes, trata dos procedimentos à arte do bem falar. Segundo Bars (1998) e Polito (1986), depois desta obra de Quintiliano, pouco se acrescentou aos estudos da arte da oratória.

Conforme Polito (1986), a arte de falar em público, nos dias de hoje, tem características diferentes do modelo clássico, pois hoje o auditório requer uma fala mais natural e objetiva. Falar em público não é mais privilégio de religiosos, políticos e advogados. É uma atividade que se tornou comum no dia a dia. Portanto, há uma necessidade de se aprender essa arte.

Schneuwly e Dolz (2004) definem a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar algo.

Ander & Aguilar (1981) salientam que falar em público é algo que pode ser ensinado e aprendido. Porém é necessária uma elaboração prévia. Para isso, há alguns passos que podem ser seguidos e que são importantes para um bom resultado na realização de uma apresentação oral. Segundo os autores, a parte inicial da preparação de uma apresentação oral é a escolha do tema/assunto que vai ser apresentado. É importante que os temas façam parte da vida, da experiência dos alunos/apresentadores, e que sejam interessantes para eles. Também há a necessidade de se considerar as necessidades da audiência e também a razão para a qual se vai falar. Segundo eles, algumas razões pelas quais as pessoas almejam falar em público são distrair, informar ou convencer/ persuadir.

A preparação para a apresentação oral também deve compreender os seguintes momentos: coleta de materiais sobre o tema, seleção e organização desses materiais, estudo, reflexão sobre o tema e a própria organização do discurso (introdução, corpo e fechamento ou conclusão) (ANDER & AGUILAR, 1981).

A importância da fase da preparação de uma apresentação oral também é levantada por Laskowski (1997). Para ele, a preparação é um processo que leva um certo tempo e no qual o

falante deve estar envolvido, como a coleta de informações, a organização dos pensamentos e as formas de expressão.

Ander & Aguilar (1981) abordam diferentes formas que podem ser realizadas as apresentações orais: o discurso lido; o discurso de memória, decorado; o discurso com ajuda da memória, com o texto que foi escrito antes e que serve como apoio; e o discurso de esquema que contem notas que ficam à vista do apresentador.

Para Underhill (1987), a atividade de apresentação oral é de suma importância no ensino de línguas, pois é uma atividade autêntica e comunicativa, e nela o aluno utiliza a língua em uma situação parecida a uma situação real de fala. Ele também sugere uma preparação para a apresentação e para os questionamentos posteriores da audiência, que podem ser conduzidos pelo professor.

Schneuwly e Dolz (2004), salientam que nos gêneros orais é necessário levar em conta alguns meios não-linguísticos que, durante a interação comunicativa, confirmam ou invalidam a codificação linguística e/ou prosódica podendo até substituí-la. Entre esses meios não-linguísticos destacam-se:

- *meios paralinguísticos*: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração etc;
- *meios cinésicos*: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais etc;
- *posição dos locutores*: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico etc.;
- *aspecto exterior*: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza etc;
- *disposição dos lugares*: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração etc.

Mas apesar de toda essa preparação, a apresentação oral é uma atividade nem sempre agradável para muitos. Segundo Laskowski (1996), falar em público é o medo número 1 de muita gente.

Segundo Mastrella (2005), a aprendizagem de uma LE pode gerar muita ansiedade para os alunos, e a sala de aula é um local bastante propício a isso. Para a autora, as correções e avaliações a que o aluno é submetido desperta sentimentos de apreensão, desconforto, frustração, tensão e incapacidade, quase sempre ligados à ansiedade. Dependendo do nível em

que estão, os alunos se sentem mais ou menos constrangidos em cometer erros quando se expressam oralmente em inglês.

Somoggi (1999) sugere sete passos a serem seguidos para ajudar a dominar o medo e a ansiedade em uma apresentação oral: 1. saber o que se vai falar; 2. conhecer o terreno em que se vai pisar; 3. ser breve; 4. aprender a se relacionar com o público; 5. ser você mesmo(a); 6. treinar bastante; e 7. ir em frente, mesmo com um friozinho na barriga. Mas, segundo o autor, a ansiedade em uma apresentação oral é comum, mas é preciso aprender a controlá-la, pois poderá atrapalhar o desempenho e até impedir que a apresentação ocorra.

Para Duarte (1988), o medo e a tensão geram um desconforto que podem atrapalhar o desempenho do aluno em situações em que ele precisa se expressar oralmente em outra língua e pode estar relacionado a aspectos da personalidade como a inibição ou desinibição.

Conforme Moraes (1992), a ansiedade é um estado de desconforto do aluno em atividades de produção oral, que pode ser gerado por uma situação específica de aprendizagem. É importante estudar os elementos afetivos, especificamente a ansiedade, na aprendizagem de línguas, pois eles podem exercer influências negativas no desempenho do aluno.

Outro ponto a ser considerado nas apresentações orais é o perfil do aluno. No nosso caso é aluno da EJA. Aluno adulto, que já tem uma maior experiência com a língua materna, parece mais preocupado com sua imagem, com o julgamento dos outros, além de, alguns desses alunos apresentarem uma baixa autoestima. A maioria desses alunos estava sem contato com a LI há anos, e alguns deles nem lembram se algum dia já tiveram aula de LI.

Como ressalta Duarte (2003), algumas dificuldades apresentadas pelos alunos na realização das atividades em LI podem ser referentes ao campo emocional, a falta de autoconfiança, e ao campo das habilidades linguísticas, conhecimento da língua em estudo.

O professor precisa, portanto, criar um ambiente de apoio e confiança para ajudar a reduzir os temores dos alunos em relação à atividade de apresentação oral. Assim, com um ambiente que ajude na motivação, ajude no controle dos níveis de ansiedade e na autoconfiança dos alunos, haverá uma melhor interação na sala de aula e professores e alunos poderão, colaborativamente, desenvolver um ambiente de reflexão e aprendizagem. Como salienta Graham (1994), as atividades orais não estão isentas do caráter reflexivo, pois precisa-se oportunizar ao aluno a reflexão de sua prática para que ele possa identificar os

pontos que precisa melhorar e, assim, atingir um melhor desempenho na atividade em questão.

2.6.2.1 A oralidade no ensino de Língua Estrangeira

Percebemos que diariamente falamos e escutamos muito mais do que escrevemos ou lemos. Como disse Marcuschi (2003), a fala é uma atividade muito mais central no dia a dia das pessoas do que a escrita. Porém, no ensino, o que temos observado é que a escrita assume a primazia sobre a fala.

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001), o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio das relações sociais e a fala é um dos meios que mais utilizamos para nos comunicarmos, para interagir com os outros. Portanto, pela sua importância na sociedade, reconhecemos que a oralidade precisa ser vista pela escola como conteúdo a ser ensinado.

Por muito tempo o ensino de LI na educação básica esteve centrado na leitura. A oralidade foi sempre vista em segundo plano e muitas vezes negligenciada enquanto objeto de ensino. Alguns fatores contribuíram para esse quadro, como a própria concepção tradicional de ensino-aprendizagem de LE e as metodologias utilizadas para o seu ensino. Sobre essa falta de prática da oralidade nas salas de aula de LI nas escolas públicas, Paiva (2006) salienta que,

no contexto brasileiro, existe uma forte crença de que não se aprende língua estrangeira nas escolas de ensino básico. De fato, a maioria das escolas foca apenas a gramática e a tradução e, algumas vezes, a leitura. As habilidades orais são, geralmente, ignoradas. É senso comum no Brasil que, se alguém que aprender uma língua, deve ir para uma escola de idiomas (...). (PAIVA, 2006, p. 108-109)

Embora se reconheça que pouca atenção tem sido dada ao estudo da oralidade, nas últimas décadas podemos perceber um aumento de estudos sobre o tratamento dado à oralidade em sala de aula, mas ainda há uma grande dificuldade em didatizar seu ensino.

Para Marcuschi (2001), a oralidade pode ser considerada uma prática social interativa com objetivos comunicativos apresentando-se sob variadas formas ou gêneros textuais

fundados na realidade sonora; “ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Apesar de a linguagem oral estar bastante presente na sala de aula, como salientam Dolz *et al.* (2004), observa-se que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e sem muito controle. O ensino da linguagem oral e de seu uso tem um espaço limitado na sala de aula e isso pode ser visto também nos livros didáticos e na formação de professores.

Para esses teóricos a modalidade oral não está bem compreendida como objeto de ensino e permanece bastante dependente da modalidade escrita. Para os autores, quando o professor concebe a oralidade apenas na instância privada, espontânea, ele acaba, muitas vezes, não dando tempo escolar às reflexões necessárias a esse eixo de ensino. E, concebendo o oral apenas como resultado da aprendizagem da escrita pode também não atentar para o trabalho referente às especificidades do texto oral. Ao se compreender que existem gêneros orais diferentes é que se pode organizar um ensino mais sistemático.

Segundo os autores,

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral, ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. (DOLZ, J.; M NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004, p. 114).

Schneuwly e Dolz (2004), reconhecendo que a aprendizagem da oralidade é iniciada antes mesmo da criança entrar na escola, atribuem à escola, com sua educação formal, um papel importante no ensino do oral, sugerindo que ela proponha um trabalho didático sistematizado, o que geralmente não acontece nas relações fora da escola.

Quando pensamos a concepção de oralidade em LE, remetemo-nos à expressão “competência comunicativa”, criada por Hymes (1972), baseando-se em Chomsky, quando este distingue “competência” e “desempenho”. Chomsky entende por competência a capacidade de um falante, por meio de um número finito de regras, produzir um número

infinito de frases. E por desempenho, o uso e a aplicação de regras já existentes em uma gramática internalizada chamada GU (Gramática Universal).

Para Hymes (1972), desempenho é a capacidade de usar a língua em uma situação concreta. Ele diz que é complexo falar em competência e desempenho, como concebidos por Chomsky, por este não demonstrar preocupação com fatores socioculturais em uma comunidade heterogênea.

Segundo Hymes, o processo de aprendizagem pode ser influenciado por diversos fatores, como distrações, limitações de memória, variações de interesses etc. Ele salienta que as regras de uso levam o falante a dominar as regras gramaticais e o ambiente tem um papel muito importante na compreensão dos dizeres.

Hymes define competência comunicativa como o conhecimento das regras para o entendimento e a produção da linguagem social e da referencial. Ele distingue dois tipos de competência: a supracitada e a linguística. A supracitada é responsável pelo desempenho do falante em uma determinada situação e a linguística diz respeito à utilização, produção e compreensão de sentenças corretas gramaticalmente.

Canale e Swain (1980) descrevem quatro tipos de competência. Para eles, os alunos só adquiririam competência comunicativa se fossem expostos a essas formas de competência:

- a) competência gramatical: refere-se ao domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
- b) competência sociolinguística: diz respeito ao conhecimento das regras sociais que orientam o uso da língua, a compreensão do contexto social no qual a língua é usada;
- c) competência discursiva: refere-se à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo;
- d) competência estratégica: como a competência comunicativa é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

Para Brown (1994), a competência comunicativa é uma combinação dos seguintes componentes: competência organizacional, competência pragmática, competência estratégica e habilidades psicomotoras. Visto que a competência comunicativa é o objetivo da aula de língua, o ensino precisa ser direcionado para esses componentes. Para o autor, objetivos comunicativos são melhores alcançados se o professor der atenção necessária ao uso da língua

e não apenas a sua aplicação, à fluência e não apenas a correção, à linguagem e contextos autênticos, à valorização da experiência de vida dos alunos. Para ele, no processo de ensinar e aprender uma outra língua, concentram-se desafios à identidade pessoal, social e cultural do aprendiz, em que fatores cognitivos e afetivos estão diretamente vinculados à sua personalidade.

Com a implementação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), os textos orais passam a ser abordados como objetos de ensino. Como salienta Rojo (2000), uma inovação relevante é o fato de se falar em textos orais como objeto de ensino-aprendizagem, em oralidade pública como escolarmente construída e em capacidades de escuta e fala/produção de textos orais em gêneros orais públicos. Segundo os PCN (1998),

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. (...) depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 1998, p. 38).

Porém, em relação à oralidade, os PCN destacam que

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de língua estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura e literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (BRASIL, 1998, p. 20).

Os PCN deixam clara a prioridade dada ao ensino da habilidade de leitura. Ainda salientam que a competência oral não é vista como necessidade central no Brasil pela sua relevância social.

Em Pernambuco foram elaborados os Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa-Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco (doravante PCPE-LI), com o objetivo de orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas

nas salas de aula da rede estadual de ensino. Esses parâmetros são resultado de um esforço da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SE) em estabelecer um currículo escolar que esteja em consonância com as transformações sociais que ocorrem na sociedade.

Nesse documento, a oralidade recebeu uma relevância nos processos de ensino e aprendizagem de LI. Os PCPE-LI adotam uma visão sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem e a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. A abordagem metodológica é voltada para “a necessidade de facilitar o processo de aprendizagem, em uma dinâmica de mediação e da relação entre as experiências do estudante e do professor com o objeto epistemológico e, também, com fatores socioculturais”. (PCPE-LI, 2013, p. 22)

Os PCPE-LI deixam claro que o trabalho com a oralidade, no ensino de LI,

“(...) seja realizado tendo em vista a compreensão e a produção de discursos significativos por parte dos estudantes jovens e adultos, e não a imitação, a repetição ou a simples substituição de itens lexicais em estruturas sintáticas pré-estabelecidas. Isso indica que, na sala de aula, a oralidade deve ser vivenciada e usada como prática social, na qual os estudantes se posicionam, argumentam, perguntam, informam, explicam, duvidam etc. As atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade devem, portanto, refletir a perspectiva que compreende a língua como um conjunto de práticas sociais, por meio das quais os sujeitos interagem com os outros e se constituem”. (PCE-LI, 2013, p. 34)

Em Pernambuco também foram elaborados os “Parâmetros na Sala de Aula de Língua Inglesa para a Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Médio” (2013) (doravante PSA-LI), que se apresentam como complemento dos PCPE-LI (2013). Os PSA-LI trazem orientações que objetivam contribuir com o trabalho do professor nas salas de aula de Inglês, com diversas sugestões de atividades.

Os PSA-LI trazem uma proposta de ensino alinhada com as orientações nacionais - PCN e OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio)- e com os PCPE-LI, objetivando formar os estudantes para usarem a LE com autonomia e competência. Com uma proposta de ensino interacionista e sociodiscursiva da linguagem, reconhece a oralidade como objeto de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem tanto em ambiente escolar como fora dele, capacitando o aluno a se comunicar em LE. Assim, de acordo com os PSA-LI, o ensino de LI deve contribuir para

estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com

que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes. (OCEM, 2006, p. 92)

Para Almeida Filho (2010), na maioria das vezes, o ambiente escolar é a única oportunidade que o aluno tem para ter acesso aos aspectos comunicativos em uma LE, e onde mecanismos para construir significados no idioma estrangeiro são desenvolvidos.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo temos a apresentação da metodologia utilizada na pesquisa com os seguintes itens: a PCCol, referencial teórico que orientou esta pesquisa; a descrição do contexto em que a pesquisa ocorreu; a caracterização dos participantes; os instrumentos utilizados na coleta e os procedimentos tomados durante o processo da coleta para responder a pergunta de pesquisa: Há expansão da produção oral do aluno da EJA na aula de Língua Inglesa? Se sim, como? Se não, por quê?

3.1 A PCCol

A metodologia utilizada neste trabalho baseia-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), tipo de pesquisa investigativa em Linguística Aplicada voltada para o contexto escolar. Na perspectiva da PCCol, os espaços são de reflexão crítica para a transformação através da colaboração entre os participantes, uma vez que nesse processo todos os envolvidos podem expor seus pensamentos. A colaboração proporciona a participação de todos que estão envolvidos no processo, em que há a contribuição de reciprocidade entre os participantes.

A PCCol está embasada nas ideias de Vygotsky (2001; 1998), na importância da linguagem como mediadora e constitutiva das relações humanas, “nos vários contextos sócio-histórico-culturais particulares das experiências diárias” (MAGALHÃES, 2012, p. 13).

Para Magalhães (2012), nesse tipo de pesquisa

O foco está, então, em relações colaborativas entre os agentes, pensadas e organizadas de modo voluntário e intencional, para a criação de reciprocidade na mútua compreensão e transformação de si e do outro, dos contextos particulares de ação e do mundo, em práticas sócio-históricoculturalmente produzidas. (MAGALHÃES, 2012, p. 12-13)

Assim, “o papel do pesquisador não consiste, pois, em simplesmente descrever e compreender a realidade (...) mas em construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa” (FREITAS, 2003, p. 10).

Como salienta Freitas (2003),

na perspectiva sócio-histórica o sujeito apesar de singular é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento interlocutivo é um acontecimento constituído pelos textos criados, pelos enunciados que são trocados. Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. Os textos que dela emergem marcam um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno do eixoda alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte. (FREITAS, 2003, p. 10)

Para Santos (2011), trabalhar nessa perspectiva é compactuar com uma determinada visão de mundo, ter uma crença política, ideológica e ética. É compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. É partilhar conhecimento, e é pesquisar com e não pesquisar sobre.

Esse referencial de pesquisa mostra a necessidade de pôr em cena o complexo processo de autoconsciência que permite a consciência da ação para que, ao repeti-la, a ação já não seja igual, para que não se faça como se fazia. Liberali (2008) diz que:

Entende-se que é abstraindo os conceitos cotidianos (individuais e não conscientes) sobre a própria prática de ensino-aprendizagem através de sua relação com a teoria formal (conceitos científicos, ou seja, abstrações hierarquizantes dadas pela cultura), que haverá possibilidade de consciência do próprio fazer pedagógico num sentido mais amplo. Entender estes conceitos científicos possibilita uma revisão da própria ação, seu questionamento e transformação aplicada, uma vez que parte da realidade concreta do sujeito, abstrai teoricamente através da voz de outros e redimensiona internamente para criar externamente. (LIBERALI, 2008, p. 26)

Esta metodologia de pesquisa, baseada na perspectiva sócio-histórico-cultural, traz um fator importante para esta discussão: “a consciência é sempre consciência socialmente mediada por alguma coisa”. O indivíduo age e cria a realidade interferindo nela, produzindo uma nova realidade externa e uma nova vivência simbolizada na palavra. E pode-se, nesse emaranhado de significação, reconstruir práticas (SANTOS, 2011).

Isso reforça a compreensão de que a pesquisa crítico-colaborativa visa ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para todos os sujeitos nela envolvidos. Para Magalhães (2012), a PCCol preocupa-se em criar contextos de intervenção. E criar ZPDs, nesses contextos,

envolve um movimento coletivo de todos os participantes, em que a organização da linguagem crie contexto para a produção de modos de agir intencionais e autorreflexivos para olhar, compreender criticamente e analisar os sentidos atribuídos pelos participantes ao porquê e ao como agir, de forma a propiciar desenvolvimento a si e a outros. (MAGALHÃES, 2012, p. 23-24)

3.2 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa envolveu uma 4ª Fase de EJA, de uma escola estadual da cidade do Recife, e foi desenvolvida pela professora-pesquisadora (doravante PP). Surgiu da necessidade de melhorar o desempenho oral do aluno da EJA nas aulas de LI. Liberali (2009) diz que para traçar as bases para o planejamento didático é essencial buscar as necessidades dos envolvidos na atividade. E segundo Vygotsky (2001), todos os tipos de conhecimento precisam ser contextualizados e ensinados de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e as questões sócio-histórico-culturais.

Nesta escola estadual, a LE adotada é a LI. Há apenas turmas do Ensino Fundamental 2 (regular) e 3ª e 4ª Fases da EJA. As turmas da EJA, assim como as turmas do fundamental regular, têm apenas duas aulas por semana. Nos turnos da manhã e da tarde, cada aula tem duração de 50 minutos. Porém nas turmas do turno noturno, das turmas de EJA, as aulas duram 40 minutos. É uma carga horária muito curta, insatisfatória para a realização de um trabalho mais aprofundado com a LE. O trabalho realizado pela PP com os alunos iniciou no dia 26 do mês de maio de 2014. A partir deste dia, foram 24 encontros com duas aulas de 40

minutos cada um. Nesses encontros foram realizadas as atividades do material didático e uma visita a um dos museus da cidade em que a escola está situada.

A PP conversou com a professora da disciplina a possibilidade da aplicação do projeto de pesquisa em suas aulas. Ela aceitou e, portanto, as aulas foram ministradas pela PP durante partes do 1º e 2º semestres de 2014. Durante as aulas, a professora da disciplina participou apenas como ouvinte.

As aulas ocorreram semanalmente, às segundas e/ou às quartas-feiras no horário das 20h40min às 22h. Vale salientar que as aulas de inglês, no horário da escola, eram apenas nas segundas-feiras, mas para a aplicação da atividade tivemos que utilizar outros horários. Algumas vezes tivemos aulas na quarta-feira, por cedência de um professor de outra disciplina, outras vezes tivemos aula na quinta-feira, aproveitando a ausência de outro professor por motivo de licença.

Para a realização deste trabalho, a PP produziu um material didático, composto por 4 unidades didáticas baseadas na Atividade Social *Participation in a People's Museum*. Para a produção das unidades didáticas, a PP procurou estar em consonância com o programa da disciplina e, para isso, solicitou o programa da turma à professora da disciplina, mas encontrou algumas dificuldades. O planejamento que a professora elaborou para a turma parecia não estar em consonância com os Parâmetros Curriculares Estaduais (PCPE-LI), não considerando as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem elencadas para a turma em questão.

Em relação ao livro didático, ele existia na escola mas, segundo a professora da disciplina, os alunos não tinham condições de acompanhar, pois o nível do livro didático era muito alto. Perguntei em que ela se baseava para elaborar o planejamento. Ela disse que pesquisava em outros livros, e procurava falar com outros professores o que eles estavam trabalhando com as turmas deles. E sobre os Parâmetros Curriculares Estaduais (PCPE-LI) e os Parâmetros de Sala de Aula (PSA), ela disse que havia pedido os PCPE à coordenadora e esta lhe disse que não os encontrou na escola, e em relação aos PSA-LI ela ainda não sabia da existência desse material.

3.2.1 Os participantes

I. A professora-pesquisadora

Minha atuação como professora de Língua Inglesa começou em 1997 quando terminei meu curso de Letras na UFPE e passei a ensinar numa escola estadual, em que eu já ensinava como professora polivalente, visto que eu já era formada no Magistério e professora concursada da escola.

Logo no início da minha prática como professora de inglês, senti muita dificuldade, pois comecei a trabalhar no turno da noite com turmas de EJA de uma escola estadual, por ter sido o horário que eu encontrei vaga: alunos chegando atrasados; falta de material didático; turmas muito cheias e heterogêneas; não havia livro didático (só veio surgir em 2011); a disciplina não reprovava e isso fazia com que os alunos não dessem tanta importância em realizar as atividades; eu já trabalhava em outra escola (pois durante o curso de Letras, fui aprovada em outro concurso público para professor) e isso reduzia o meu tempo para estudar e preparar material adequado para a turma. Essas e mais algumas dificuldades somavam-se ao fato de não me sentir tão preparada ainda para dar aulas de inglês.

Eu gostava muito de dar aulas, e tentava dar o melhor para os meus alunos. Como sabemos, a ação do professor em sala de aula demonstra os dados concretos de sua história, cultura, crenças e concepções de sua formação. Ou seja, a minha prática estava baseada nas crenças e concepções de ensino que eu tinha adquirido até então. Portanto, fui muitas vezes comportamentalista, centralizando o ensino em mim. Mas eu percebi que isso não era bom. Procurei ser diferente. E fui aos poucos tentando ter uma postura mais aberta, mais democrática, em que o professor é um mediador, dando espaço para aluno, considerando-o como agente e responsável pelo seu processo de aprendizagem. Hoje, conhecendo a TASHC, vejo o potencial de mudança nas práticas de sala de aula. Passo a ver professor e alunos como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem por meio da interação, na qual ambos são mediadores e responsáveis pela construção do conhecimento e da aprendizagem. E de uma aprendizagem não apenas de conteúdos específicos, mas de novos modos de ser, pensar e agir, voltados à constituição da cidadania (MAGALHÃES, 2012).

Siqueira (2009) ao abordar como deve ser o comportamento de um professor em relação às questões ideológicas e políticas no ensino de línguas, cita o perfil delineado por Giroux & McLaren (1989):

Profissionais que se mostram capazes e desejosos de refletirem sobre princípios ideológicos que informam [sua] prática, que aliam teoria e prática pedagógicas a questões sociais mais amplas, que trabalham juntos para compartilhar ideias e que incorporam a seu ofício uma visão de uma vida melhor e mais humana. (GIROUX & MCLAREN, 1989, xxiii)

II. Os alunos

O grupo de participantes desta pesquisa foi composto de 13 alunos (6 alunas e 7 alunos) com idades que variavam de 16 (o aluno mais novo) a 57 anos (a aluna mais velha). Em relação à ocupação deles, havia: motoboy, agente de limpeza, operador de máquina, conferente de empresa multinacional, babá, cabeleireira, costureira e dona de casa. É um grupo heterogêneo quanto ao nível de competência na língua. Isso exigiu uma atenção maior aos alunos que apresentaram maior dificuldade para participar das atividades. Alguns já possuíam algum conhecimento da língua, por fazer pouco tempo que haviam se afastado da escola, já outros estavam sem contato há muito tempo.

A experiência de aprendizagem de LI dos alunos mostra um caráter tradicionalista, pois, segundo eles, as aulas de inglês eram exercícios escritos que abordavam as estruturas gramaticais da língua. Quando se trabalhava com um texto, era para fazer tradução e quase não se fazia leitura. Atividades orais eram mais difíceis de acontecer. E quando propus um trabalho que envolveria a fala, eles logo se assustaram. Mas com o desenrolar das atividades foram gostando e ficando cada vez mais motivados para participar.

No tocante à realização das atividades propostas, principalmente na prática oral, que é o nosso foco, todos gostavam de participar, e se esforçavam para fazer bem feito, apesar de apresentarem um pouco de timidez, de vergonha.

Todos os alunos concordaram em participar da pesquisa, autorizando a utilização de seus dados, mas para a coleta de dados, foram escolhidos apenas 3 (três) alunos, visto que

essa quantidade já seria suficiente para responder a nossa pergunta de pesquisa. A escolha dos três foi baseada na participação e envolvimento deles em todas as atividades propostas.

Em relação a esses três alunos, segue um quadro com algumas informações:

ALUNOS	INFORMAÇÕES
Aluna 1- A	35 anos; dona de casa; casada. Há 22 anos interrompeu os estudos. Há 2 anos retornou aos estudos. Gosta muito das aulas de inglês.
Aluno 2- J	25 anos; agente de limpeza; casado. Há 8 anos interrompeu os estudos. Retornou aos estudos em 2014. Gosta muito das aulas de inglês.
Aluna 3- S	32 anos; babá; solteira. Há 3 anos interrompeu os estudos. Retornou aos estudos em 2014. Gosta muito das aulas de inglês.

Quadro 3- Alunos participantes da pesquisa. (SILVA, 2015)

3.2.2 Os instrumentos de coleta de dados

Questionários

No início das aulas foi aplicado um questionário para obter informações dos participantes e também servir de instrumento para a reflexão dos alunos sobre sua aprendizagem. Esse questionário inicial (Apêndice A) trouxe-nos informações sobre dados pessoais dos alunos, com questões fechadas sobre idade, sexo, ocupação, e algumas informações sobre o estudo da LI. As questões abertas retratavam informações pessoais como a importância de falar inglês, se ele tinha contato com a língua fora da escola, e também experiências de aula de LI.

Ao final da realização da coleta, foi aplicado o questionário final (Apêndice B)

constituído de questões abertas, objetivando obter informações dos alunos sobre suas opiniões em relação à realização das atividades.

Esses questionários foram escritos em inglês, por ser a língua alvo de nosso estudo, e os alunos foram orientados a responderem em inglês ou português, como preferissem.

Gravações em áudio e/ou vídeo das performances

As gravações em áudio foram realizadas nas quatro atividades de performance e utilizadas para registrar as performances dos alunos. Além de serem utilizadas pela PP para analisar os dados, as gravações em áudio também foram utilizadas pelos alunos para eles refletirem sobre suas produções.

Performances

Cada aluno realizou quatro performances (Anexo B), que serão detalhadas na análise do corpus.

Performance 1- Talking about me! (Unit 1)

Performance 2- My timeline! (Unit 2)

Performance 3- Things that I have and things that I can do! (Unit 3)

Performance 4- My autobiography (Unit 4)

3.2.3 Os procedimentos de coleta e análise dos dados

Os procedimentos de produção e coleta de dados tiveram como foco a produção da PP- o material didático, e as produções orais dos alunos- as performances. Os dados para a análise neste estudo são constituídos, portanto, pelo material didático produzido pela PP (Apêndice D) e as performances realizadas pelos alunos a partir das atividades presentes nesse material. Esses dados foram analisados com base nas categorias argumentativas propostas por

Liberali (2013), que considera os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos que compõem o material. No caso deste estudo, são utilizadas as seguintes categorias de análise em seus respectivos níveis:

- *Aspectos Enunciativos*- Categorias que dão conta do lugar, momento físico e social de produção, recepção e circulação dos textos; papel dos interlocutores; objeto e conteúdo temático, e os objetivos da interação.
- *Aspectos Discursivos*- Categorias que consideram o plano organizacional, o foco sequencial e a articulação textual.
- *Aspectos Linguísticos*- Categorias que focalizam a análise linguística: os mecanismos de interrogação, mecanismos conversacionais, mecanismos lexicais, mecanismos de distribuição das vozes, mecanismos de conexão, mecanismos de coesão verbal, mecanismos de proferição, mecanismos não verbais e mecanismos de valoração.

No contexto desta pesquisa, a argumentação está ligada à construção do conhecimento a partir das atividades propostas em sala de aula, nas quais os alunos tem oportunidade de agir de forma colaborativa. Compreender o papel da argumentação no contexto escolar, “permite entender os processos de produção de significados e focalizar o processo de desenvolvimento e criatividade” (LIBERALI, 2013, p. 47).

3.2.4 Credibilidade

Para a sustentação e a credibilidade desta pesquisa tivemos a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFPE para a realização da pesquisa que objetiva resguardar os direitos e a imagem dos participantes de uma pesquisa. A autorização está registrada sob o protocolo de pesquisa nº. CAAE 37240514.0.0000.5208 (Anexo A).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

4.1 O material didático

Para elaborar um trabalho didático baseado em atividades sociais, o professor deve planejar um material levando em conta a atividade social em foco. É preciso que essa atividade social considere “o universo de vida dos alunos e de sua comunidade, porém precisa também e fundamentalmente abrir espaço para possibilidades consideradas distantes de suas vidas” (LIBERALI, 2012b, p. 30).

Além disso, o professor precisa determinar a atividade social e definir o eixo temático ou ideia guia. O professor vai, portanto, segundo Liberali (2012b, p. 30), “[...] criar o espaço para que no brincar com as atividades da vida real, os alunos tenham oportunidade de viver papéis e questionar e refletir sobre valores”. Logo, os alunos terão oportunidade de refletir sobre a sua participação em atividades sociais e se reposicionar diante de determinadas situações em seu contexto sócio-histórico-cultural.

O material didático será sistematizado a seguir considerando cada unidade didática que compõe o mesmo. Serão apresentados os trechos das unidades na primeira coluna da tabela abaixo, e nas demais colunas serão analisados esses trechos em seus aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2009).

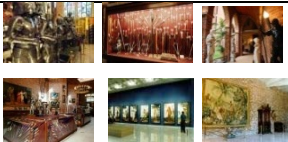
ANÁLISE E DISCUSSÃO DA UNIDADE 1- *Presentation in a People’s Museum*

Seguindo as ideias vygotskianas de uma abordagem colaborativa, por meio da mediação, adotamos um sistema de trabalho em que alunos e PP cooperassem na construção do conhecimento.

O projeto foi iniciado com as explicações dadas pela PP aos alunos sobre a pesquisa e seus objetivos e com uma conversa com eles sobre suas opiniões a respeito de aprender inglês. A PP esclareceu que o propósito era diagnosticar as dificuldades para poder auxiliá-los melhor no aprendizado da LI. Conversamos sobre a importância dessa LE como idioma internacional, procurando conscientizá-los a respeito das razões e dos benefícios de aprendê-la, visto que é uma língua presente em grande parte das informações impressas e pela Internet.

UNIDADE DIDÁTICA	ANÁLISE
1.What is a museum? () A place for the exhibition of films. () Exhibition place. () Place where works of art, scientific specimens, or other objects of permanent value are kept and displayed. () Place for buying goods or services. () Others _____ 2.Have you ever visited one? What? () Yes, I have visited _____ (name of museum). () No, I have never been to a museum, but I would like to visit one. 3.What did you think? () It was awesome! () It was boring! () It was exciting! () It was interesting! () It wasn't interesting! () Others _____ 4.What did you see there? () Pictures  () Paintings  () Objects  () Artefacts  () Scientific specimens  (Google images) () Others _____ 5.Watch these videos: www.youtube.com/watch?v=KXRX_w4ImIo https://www.youtube.com/watch?v=i_XAYaMeyE https://www.youtube.com/watch?v=bhd5SgkNOA8 a)What are these videos about? () History of the museum. () How to buy things. () Importance of the museum to education. () Showing what there is in the museum. () Others _____ b)In your opinion, is interesting to visit a museum? Why? () We learn interesting things. () It's not interesting. () We see antique objects. () We learn about our history. () Others _____ c)In your opinion, who would be interested in visiting a museum? () students () teachers () kids () adults () teenagers () others _____	ASPECTOS ENUNCIATIVOS Lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação - Situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta. Papel dos interlocutores (enunciadores) - Comunidades argumentativas; - Disposições em que se situam os interlocutores. Objeto/ Conteúdo temático - Feixe de possibilidades; - Conflitos conceituais. (Os conflitos conceituais ocorrem quando a palavra estabelece uma relação com dois ou mais conceitos). Objetivos da interação – Fim - Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos; - Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade; - Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade; - Produzir conhecimento. ASPECTOS DISCURSIVOS Foco sequencial - Enfoque prático/cotidiano. Articulação - Questão controversa; - Apresentação de Ponto de Vista; -Pedido/Apresentação de esclarecimento ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Mecanismos de Interrogação - Perguntas de sim/não - Perguntas com pronomes interrogativos. Mecanismos de conexão - Modos de encadeamento. Mecanismos de valoração - Adjektivização - Expressões apreciativas

6. Watch these videos: https://www.youtube.com/watch?v=a-ivizukwPc https://www.youtube.com/watch?v=JL2UGSyEduY Now, answer the questions: a) What are these videos about? ☐ Recife's museums. ☐ People's museum. ☐ World's museums. ☐ Others _____ b) Have you ever heard about this? Where? ☐ At the school. ☐ At my home. ☐ With my friends. ☐ I saw it on TV. ☐ I heard it in the radio. ☐ I read it in a newspaper. ☐ I read it in a magazine. ☐ Others _____ c) The perfect museum for me is: ☐ Full of objects ☐ With many pictures ☐ With videos ☐ With audio presentations ☐ People could participate with performances ☐ There would be background music ☐ Cinema ☐ People from different places could come and enjoy the exhibition sitting on comfortable seats ☐ Others _____ d) Have you ever been to a People's Museum? ☐ Yes, I have visited _____ (name of museum). ☐ No, I have never been to a museum, but I would like to visit one. e) In your opinion, what is there in the People's Museum? ☐ Personal objects ☐ Scientific specimens ☐ Life's histories ☐ Paintings ☐ Pictures ☐ Others _____ f) Would you like to be in one People's Museum? Tick the ones you agree with: ☐ Yes, of course! It will be great! ☐ Yes, how fabulous! People will see how amazing I am! ☐ Yes, I am excited about it! I will show many parts of my life! ☐ Yes, I will bring pictures and objects about me. ☐ Yes, because my history need to be preserved. ☐ Others _____	ASPECTOS ENUNCIATIVOS Lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação - Situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta. Objeto/ Conteúdo temático - Feixe de possibilidades; - Conflitos conceituais. Objetivos da interação – Fim - Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos; - Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade; - Produzir conhecimento. ASPECTOS DISCURSIVOS Articulação - Apresentação de Ponto de Vista; - Pedido/Apresentação de Sustentação. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Mecanismos de Interrogação - Perguntas de sim/não; - Perguntas com pronomes interrogativos
7. Read this text:  Ricardo Brennand Institute The Ricardo Brennand Institute (in Portuguese: <i>Instituto Ricardo Brennand</i>, IRB) is a cultural institution located in the city of Recife, Brazil. It is a non-for-profit private organization, inaugurated in 2002 by the Brazilian collector and businessman Ricardo Brennand. It comprises a mansion, an art gallery, a library and a large park.[1][2] The Institute holds a permanent collection of historic and artistic objects of diverse provenance, ranging from Early Middle Ages to 20th century, with strong emphasis in objects, documents and artwork related to Colonial and Dutch Brazil, including the world's largest assemblage of paintings by Frans Post.[3][4] The Institute also houses one of the largest collections of armory in the world, with 3,000 pieces, the majority of which produced in Europe and Asia between the 14th and 19th century.[1] The library has over 62 thousand volumes, ranging from 16th to 20th century, including a collection of <i>brasiliana</i> and other rare items.[4] Now, look at more images of the Instituto Ricardo Brennand:	ASPECTOS ENUNCIATIVOS Objeto/ Conteúdo temático - Feixe de possibilidades; - Conflitos conceituais. Objetivos da interação – Fim

 What can you see in these images? ☐ Personal objects ☐ Scientific specimens ☐ Life's histories ☐ Paintings ☐ Pictures ☐ Swords ☐ Armors ☐ Antique objects ☐ Artefacts ☐ Sculptures ☐ Others _____ 8. Read this text:  Source Ricardo Coimbra de Almeida Brennand was born in <u>Cabo de Santo Agostinho</u> (May 27, 1927). His parents are Dulce Coimbra de Almeida Brennand and Antônio Luiz de Almeida. He is graduated from Engineering in the <u>Universidade Federal de Pernambuco</u> (1949). During many years, Ricardo Brennand was dedicated to the family's businesses related to the manufacturing of glass, steel, cement, porcelain and sugar. In 1990, he decided to sell some of his factories and used the money to found the Instituto Ricardo Brennand. He married Graça Monteiro Brennand, and they have eight children. Source a) Complete the box with informations about Ricardo Brennand: Name Parents Profession Important action Past work	- Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos; - Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade; - Produzir conhecimento ASPECTOS DISCURSIVOS Foco sequencial - Enfoque prático/cotidiano ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Mecanismos de Interrogação - Perguntas com pronomes interrogativos.
---	--

Quadro 4 – Unidade 1- *Presentation in a People's Museum* (Apêndice D) (SILVA, 2015)

Esta unidade traz uma contextualização da atividade social em foco- *Presentation in a People's Museum*. Ela tem como objetivos de aprendizagem: compreender o que é um museu, sua utilidade, quem visita, levantar informações sobre como deve ser a visita, levantar hipóteses sobre tipos de museus e a diferença entre eles e conhecer o museu da pessoa, preparando o aluno para organizar um final da pesquisa.

Ao receber a unidade os alunos ficaram meio assustados pois todo o material está escrito em LI. E questionaram a PP: *Professora, como a gente vai saber responder isso? Está tudo em inglês!* A PP explicou que a referida língua era o objeto de trabalho deles, que se eles queriam aprender inglês, era necessário um esforço para tentar acompanhar o material, mas que ela estaria ali para ajudá-los. Esse comportamento dos alunos deve-se ao fato de eles

estarem acostumados a aulas de LE em uma concepção tradicional de ensino, conteudista, na qual o ensino da LE resume-se à tradução e gramática.

Na primeira parte da unidade a PP organizou a sala em semicírculo³ e iniciou a aula conversando com os alunos (atividades de 1 a 5) sobre o que é um museu, e os alunos foram fazendo suas inferências a respeito. A PP procurava falar em Inglês e ia traduzindo o que os alunos não conseguiam compreender. Discutiram sobre a importância de um museu, a intenção de quem visita, os diferentes tipos de museus existentes. E a PP então pergunta: *Quem já foi em um museu? Quem gostaria de compartilhar suas experiências? O que encontramos lá?* Alguns alunos falaram sobre as suas experiências e sentimentos relacionados às visitas que já tinham feito: *Um museu é um lugar para guardar coisas antigas. No museu são guardados objetos de pessoas importantes.* E nessa discussão, descobrimos que alguns deles ainda não conheciam um museu. Nesse momento foi combinado que a turma faria uma visita a um museu da cidade. Todos ficaram muito empolgados com a possibilidade de visitar um museu.

Nessas questões percebe-se o espaço para abordar as concepções que os alunos têm a respeito do tema, o que significa um tratamento com as questões enunciativas relativas ao papel dos interlocutores na atividade social. Essa ação permite um espaço argumentativo para apresentação de ideias e pontos de vista, com a sustentação deles por meio da construção e exposição de argumentos, e assim, temos um espaço em que alunos e professores produzem “novas formas de conhecer” (LIBERALI, 2012b, p.32). Temos os alunos resgatando seus conhecimentos prévios e construindo novos significados sobre o que está sendo estudado, fazendo relações com os conhecimentos já estruturados (MIRAS, 1997). Segundo Ausubel (1982), para uma aprendizagem ser significativa, é preciso haver uma ligação da informação nova a conceitos já existentes, e aí relações são estabelecidas entre novos conceitos e conhecimentos já existentes, os conhecimentos prévios.

Percebemos a construção do conhecimento por meio da interação entre os participantes, sabendo ouvir os colegas, respeitando suas opiniões e sabendo o momento e a forma adequada de se pronunciarem. Essa construção se deu pelo Duplo Movimento (VYGOTSKY, 2008; HEDEGAARD, 2002), pois os alunos trouxeram à discussão conhecimentos espontâneos construídos em diferentes momentos de suas vidas, e também

³ Procedimento habitual adotado pela PP.

conhecimentos científicos de outras áreas do conhecimento, e fizeram a relação com os conhecimentos novos que estavam sendo construídos sobre museu.

Em relação à organização da sala em semicírculo, a PP tem sempre o costume de solicitar aos alunos para lhe ajudarem a organizar a sala dessa forma por acreditar que isso ajude o aluno a sentir-se mais confortável para conversar, para expor seus pontos de vista. Para Zabalza (2001), organizar os espaços de modo coerente com nossa metodologia é muito importante, pois o ambiente pode facilitar ou inibir a aprendizagem. Essa organização do espaço, de acordo com Arends (2008), interfere na sala de aula, influenciando o diálogo e a comunicação e age nos alunos tanto no emocional como no cognitivo.

Nas questões da unidade 1, temos o mecanismo de interrogação com perguntas de sim/não (questão 6d), e com pronomes interrogativos (questões 1, 2, 3, 4, 5a, 5b, 5c, 6a, 6b, 6e e 7a). E em uma das questões ainda é pedida a justificativa à resposta (questão 5b). Segundo Liberali (2013, p. 83), perguntas com pronomes interrogativos oferecem oportunidades de aprofundar as colocações, e assim poder “[...] ampliar o significado compartilhado sobre o que observam [...]”. Já o uso de perguntas de sim/não podem levar a respostas que não resulte em uma exploração dos sentidos pessoais que levam a expansão do significado compartilhado.

A segunda parte da unidade (atividade 6) objetivou apresentar o tema museu da pessoa, que seria o tipo museu que eles deveriam apresentar na última performance. Para isso foram utilizados dois vídeos da internet sobre o assunto o museu da pessoa. Após assistir aos vídeos, houve uma discussão sobre o tema tratado nos vídeos. Os vídeos abordavam o tema museu da pessoa. Nesse momento de discussão a PP procura mostrar a possibilidade de realização de um museu desse tipo com eles. Pede sugestões do que poderia ser colocado nesse museu e o que interessaria às pessoas verem nesse museu. A partir daí cada um deles começa a se colocar dando sua opinião e o que acha que deve ter nesse museu. Nessa ação, a PP conseguiu trazer para a aula situações em que os alunos precisam colocar seus pontos de vista, esclarecê-los e sustentá-los, possibilitando, dessa forma, um trabalho com os aspectos responsáveis pela competência de argumentação dos alunos, como afirmam Damianovic e Leitão (2011, p.17), “[...] a argumentação favorece tanto processos de reflexão como os de apropriação de conteúdos diversos [...]”.

PP e alunos passaram a discutir como seria o *People's Museum*. O que eles queriam expor, como iriam começar, o que iriam falar, como seria a organização de suas

apresentações, e o local em que ocorreriam. Neste momento, os alunos desenvolvem o aspecto discursivo, tratando do plano organizacional, como também refletem sobre os modos de encadeamento das informações propostas e também as relações entre essas informações de modo a considerar aspectos como tempo, espaço, finalidade e explicação na apresentação de sua performance. Também pensam na aparência física (signos estáticos) que iriam apresentar no museu da pessoa e discutem também alguns signos cinéticos, como postura, orientação do corpo, gestos, entre outros.

A terceira parte da unidade (questões 7 e 8) traz dois textos e questões referentes a eles. O primeiro texto é informativo e trata a respeito do Instituto Ricardo Brennand, e o segundo é um texto biográfico de Ricardo Brennand (fundador do instituto tratado no texto anterior). Esta parte da unidade tem como intenção trazer mais informações sobre o tema museu, além de auxiliar na compreensão sobre autobiografia, que é um dos gêneros focais deste trabalho, visto que eles produziram uma autobiografia no final para apresentarem na última performance.

O texto da questão 7, o informativo, trouxe informações a respeito do tema museu servindo para exemplificar o que tinha sido visto e discutido até o momento sobre museus, levando os alunos a enriquecerem sua visão de mundo.

A questão 8 traz o texto biográfico de Ricardo Brennand e questões a respeito dele. A PP e os alunos realizaram a leitura e a discussão do texto. A PP começou a levantar questões sobre o gênero biografia. Que tipo de texto eles achavam que era, se já haviam lido algum texto do tipo antes, onde leram, de que esse tipo de texto trata e para que as pessoas o escrevem, tentando com isso resgatar os conhecimentos prévios dos alunos. Neste momento temos a discussão sobre o contexto de produção, circulação e finalidade do gênero.

Percebemos que durante as atividades da unidade houve um exercício da argumentação. Isso aconteceu tanto nas discussões de cada questão da unidade, baseando-se nas respostas dos alunos a essas questões, quanto com a sugestão da PP de eles realizarem uma performance no final do projeto, a performance da Atividade Social *The People's Museum*, em que eles fariam uma apresentação sobre si. Nesse momento a PP não comentou a respeito do gênero autobiografia. Os alunos disseram que seria uma atividade muito interessante e começaram a pensar e comentar como poderiam ser suas apresentações.

A PP, dessa forma, estimulou os alunos a se colocarem em uma posição de sujeitos que agem e interagem, que expõem seus pontos de vista, que ouvem os colegas, que negociam

com os outros o melhor para o coletivo, que escolhem, que participam. Assim, foram vivenciadas algumas ações discursivas que criam condições para a argumentação: desafiar os alunos a formular pontos de vista; pedido de justificação para pontos de vista e definição de metas para o trabalho de sala de aula (LEITÃO, 2011).

Visita ao Instituto Ricardo Brennand

Para vivenciarmos o que estávamos estudando em sala de aula, a PP e a turma resolveram fazer uma visita ao Instituto Ricardo Brennand. Vivenciar não apenas falando do assunto, mas saber o que se sente e como se deve agir naquela situação. O instituto possui um museu, uma pinacoteca e uma galeria. E durante a visita eles tinham em mãos um guia de visita (Apêndice C) com 1 (uma) questão referente à percepção deles do instituto e 1 (uma) questão com figuras com seus nomes em LI para eles marcarem o que tinham visto na visita.

Durante a visita os alunos puderam perceber aspectos que havíamos discutido em sala de aula. Vimos o que é um museu, o que há em um museu, a valorização das obras existentes, o comportamento que se deve ter em um ambiente desse, a apreciação das obras e a observação e leitura de cada placa que encontrávamos escritas em inglês. Assim os alunos puderam reconhecer a presença e a importância da LI nesse espaço social.

Na aula seguinte, em sala, discutimos a visita e os alunos relataram como foi importante participar daquele momento e a contribuição que teve para a aprendizagem deles. Foi contemplada nessa atividade a “vida-que-se-vive” (MARX E ENGELS, 2006, p. 26), pois o nosso objetivo era fazer com que as atividades que estivessem sendo vivenciadas em sala de aula tivessem relação, relevância com a vida que os alunos têm fora da escola, como também o que eles vivem fora do espaço escolar possa fazer parte da aula, ou seja, um não encapsulamento da aprendizagem escolar (ENGSTRÖM, 2002).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA UNIDADE 2- *Presentation in a People's Museum*

O objetivo desta unidade é introduzir o aluno no estudo do gênero autobiografia. Para isso a PP utiliza o referido gênero como suporte para introdução do estudo desta temática.

UNIDADE DIDÁTICA	ANÁLISE
1. Read the texts below and answer some questions about them: Text A  Pelé (Edson Arantes do Nascimento) By the early 1960's Pelé was an international superstar and widely hailed as the best footballer of them all. Several football clubs, including many European clubs, showed an interest in recruiting him, but he elected to stay with Santos in his native Brazil until 1974. During this time Santos won a long row of important titles and received numerous awards. They won the prestigious Copa Libertadores several times and became one of Brazil's most highly regarded football clubs. In 1962, Pelé participated in his second FIFA World Cup. He was badly injured, but the Brazilian team still managed to capture the gold. In the 1966 FIFA World Cup Pelé was injured again and this time the Brazilian team was forced to leave the tournament during the play off. By 1970 FIFA World Cup Pelé's injuries had healed and he could help his team to victory once more. In the world cup final against Italy Pelé scored one of Brazil's four goals, and he assisted another two. During his time in the Brazilian national team, Pelé played 92 matches and scored a total of 77 goals. Pelé retired from Santos in 1974 but returned to the football field one year later playing for New York Cosmos. In 1977 he retired once more, and this time it was for good. Since then, Pelé has served as an ambassador for the sport and he has also been active in Brazilian politics. Private life • Pelé is a nickname, his full registered name is Edson Arantes do Nascimento. His parents named him after the inventor Thomas Edison. • Edson Arantes do Nascimento was born in Três Corações in 1940. Três Corações is located in the Brazilian state of Minas Gerais. • Pelé's father is named Dondinho João Ramos do Nascimento, while Pelé's mother is named Celeste Arantes. • Dondinho João Ramos do Nascimento used to play in the Fluminense football team. • Pelé was raised in Bauri, a poor neighbourhood in São Paulo. • Pelé has three younger siblings. • While growing up, Pelé worked in tea stores. • Pelé could not afford to purchase footballs as a child. Instead, he played with grapefruits or with socks stuffed with newspaper. Pelé married Rosemeri dos Reis Cholli in 1966. They had three children: Kelly Cristina (born 1967), Edson (born 1970) and Jennifer (born 1978). The couple divorced in 1982. • Pelé married Assiria Lemos Seixas in 1994, and the twins Joshua and Celeste was born in 1996. Pelé and Assiria are now separated. http://www.allfootballers.com/pelé-edson-arantes-do-nascimento/ Text B  Mother Teresa - Biography Mother Teresa was born in Skopje (today the capital of Macedonia) on August 27, 1910. Her original name was Agnes Gonxhe Bojaxhiu. Her father was of Albanian descent, ran a small farm. At the age of twelve, while attending a Roman Catholic elementary school, she records that she knew she had a vocation to help the poor. She decided to train for missionary work, and a few years later made India her choice. At the age of eighteen she left the parental home in Skopje and joined the Sisters of Loreto, an Irish community of nuns with a mission in Calcutta. After a few months' training in Dublin she was sent to India, where in 1929 she took her initial vows as a nun. From 1929 to 1948 Mother Teresa taught at St. Mary's High School in Calcutta, but the suffering and poverty she glimpsed outside the convent walls made such a deep impression on her that in 1948 she received permission from her superiors to leave the convent school and devote herself to working among the poor in the slums of Calcutta. Although she had no funds, she started an open-air school for homeless children. Soon she was joined by voluntary helpers, and financial support was also forthcoming from various church organizations, as well as from the municipal authorities. This made it possible for her to extend the scope of her work, and on October 7, 1950, she received permission to start her own order "The Missionaries of Charity", whose primary task was to love and care for those persons nobody was prepared to look after. Today the order comprises some one thousand sisters and brothers in India, as well as a small number are non-Indian. Many have been trained as doctors, nurses and social workers, and are in a position to provide effective help for the urban population as well as undertaking relief work in connection with such natural catastrophes as floods, epidemics, famine and seasons of refugees. Mother Teresa has 89 relief projects operating in India. These comprise work among slum-dwellers, children's homes, homes for the dying, clinics and a major colony. The order has also spread to other countries, and undertakes relief work for the poorest of the poor in a number of countries in Africa, Asia and Latin America. The order has also established itself in Italy, Great Britain, Ireland and the United States. Mother Teresa's work has aroused considerable attention throughout the world, and she has received a number of awards and distinctions. In 1971 she received the Pope John 30th Peace Prize, in 1972 the Nehru Prize for her promotion of international peace and understanding, and in 1979 the Italian Prize for promoting peace and brotherhood among the nations. From Las Prix Nobel 1979. List will be added in new version. Copyright 2003 Nobelprize.org The Nobel Foundation Mother Teresa died on September 5, 1997 BOES.ORG Laureates http://www.boes.org/collections/mother_teresa_biography.html	ASPECTOS ENUNCIATIVOS Lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação - Situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta. Papel dos interlocutores (enunciadores) - Comunidades argumentativas; - Disposições em que se situam os interlocutores. Objeto/ Conteúdo temático - Feixe de possibilidades; - Conflitos conceituais⁴. Objetivos da interação – Fim - Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos; - Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade; - Produzir conhecimento. ASPECTOS DISCURSIVOS Foco sequencial - Enfoque prático/cotidiano. Articulação - Questão controversa; - Apresentação de Ponto de Vista; - Pedido/ apresentação de esclarecimento. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

☐ The dates of birth. ☐ The person's main achievements. ☐ Intimate details of the person's private life. ☐ The country where the person is from and/or lived. ☐ The texts begin giving the person's occupation or position. ☐ Others b.What kind of texts are they? ☐ resumes ☐ autobiographies ☐ music ☐ lists ☐ biographies ☐ poem ☐ others 2.Reflecting upon the textual genre: Biography What is a biography? It is simply the history of a lifetime. It narrates the most important facts of someone's life, his or her childhood, adolescence, military service, wars he or she lived through, educational background, professional life, marriage, children, and most outstanding achievements. Also it tells anecdotes, memories, trips and dearly cherished moments. Source: http://www.biographybiography.com/whatisabiography.html a)Complete this box with informations from the texts and your: Name Birth date Place of birth Profession/ Occupation Family Marriage Notable works Death date Others b)Why do people write biographies? ☐ Because of the person's good work. ☐ Because the person is very famous and popular. ☐ The writer hopes making a lot of money from a best-selling book. ☐ To teach other people good lessons from the person's past. ☐ Just for passion. ☐ Others c)Why do people read biographies? ☐ To learn how the person became famous. ☐ We learn very much reading about others persons' life and difficulties. ☐ Just interested in learning about the person. ☐ It is incredible to know the stories are real. ☐ Others d)Do you think it is important writing about a people's life? ☐ Yes, I think it is important to show thoughts, fears and dreams of others persons. ☐ Yes, telling forgotten stories is awesome. ☐ To keep records of a person's life. ☐ No, I don't. ☐ Others. e)Do you like to read this kind of text? ☐ Yes, I do. ☐ More or less. ☐ Others _____ ☐ No, I don't. ☐ Yes, it is very interesting!	Mecanismos de Interrogação - Perguntas de sim/não - Perguntas com pronomes interrogativos. Mecanismos de conexão - Modos de encadeamento. Mecanismos de valoração - Adjetivação - Expressões apreciativas
---	--

3. Reflecting upon grammar:

a) Circle the verbs in the sentences below:

Pelé is a Brazilian football player.

Pelé has several nicknames.

Pelé started playing in Bauru Athletic Club juniors.

Mother Teresa was a Roman Catholic nun.

Mother Teresa was born in Skopje.

b) These verbs are:

() In the present

() In the past

() In the future

c) How do you know that?

4. Grammar review:

A. Simple Present (To be)

SINGULAR	PLURAL
PRESENT + BE + SUBJECT (a) I <u>am</u> a student. (b) You <u>are</u> a student. (c) She <u>is</u> a student. (d) He <u>is</u> a student. (e) It <u>is</u> a country.	PRESENT + ARE + SUBJECT (f) We <u>are</u> students. (g) You <u>are</u> students. (h) They <u>are</u> students.

(i) Rita is in my class. She is a student.
(j) Tom is in my class. He is a student.
(k) Rita and Tom are in my class. They are students.

Pronouns refer to nouns.
In (i): she (feminine) = Rita.
In (j): he (masculine) = Tom.
In (k): they = Rita and Tom.

CONTRACTIONS WITH BE

SINGULAR	PLURAL
PRESENT + BE + SUBJECT (a) I <u>am</u> a student. (b) You <u>are</u> a student. (c) She <u>is</u> a student. (d) He <u>is</u> a student. (e) It <u>is</u> a country.	PRESENT + ARE + SUBJECT (f) We <u>are</u> students. (g) You <u>are</u> students. (h) They <u>are</u> students.

When people speak, they often push two words together. A contraction is one word that are pushed together.

Contractions of a subject pronoun + be are used in both speaking and writing.

CONTRACTIONS: The mark in the middle of a contraction is called an apostrophe (').

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

Example: You will hear: You are in class. You're a student. You will write: You're a student.

ASPECTOS ENUNCIATIVOS

Objeto/ Conteúdo temático

- Feixe de possibilidades;

- Conflitos conceituais.

Objetivos da interação – Fim

- Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade;

- Produzir conhecimento.

ASPECTOS DISCURSIVOS

Foco sequencial

- Enfoque teórico/científico.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

Mecanismos de Interrogação

- Perguntas com pronomes interrogativos.

Mecanismos de conexão

- Modos de encadeamento.

Mecanismos de coesão verbal

- Temporalidade

Mecanismos Lexicais

- Números;

- Palavras marcadas por sua relação com teorias ou conceitos e expressões escolarizadas.

Change the sentences to past time:

a) Mary is in class today. → Mary was in class yesterday too.

b) I'm tired today. → I was tired yesterday too.

c) You're busy today. →

d) They're happy in class today. →

e) Paul is sad in class today. →

Now, find in the texts 1 and 2 sentences about Pelé and Mother Teresa:

a) Pelé was _____

b) Pelé was _____

c) Mother Teresa was _____

d) Mother Teresa was _____

C. The simple past tense: using -ed

SINGULAR	PLURAL
PRESENT + BE + SUBJECT (a) I <u>am</u> a student. (b) You <u>are</u> a student. (c) She <u>is</u> a student. (d) He <u>is</u> a student. (e) It <u>is</u> a country.	PRESENT + ARE + SUBJECT (f) We <u>are</u> students. (g) You <u>are</u> students. (h) They <u>are</u> students.

5. Complete the sentences with the others verbs in the box:

founded played
scored devoted

a) Pelé _____ an astonishing 1 281 goals.

b) Pelé _____ 92 matches.

c) Madre Teresa _____ her life to serving the poor.

d) Madre Teresa _____ the Missionaries of Charity.

6. Complete with the verbs in parentheses:

- a) Pelé _____ two of Brazil's five goals. (to score)
b) Pelé _____ in his second FIFA World Cup. (to participate)
c) Mother Teresa _____ to train for missionary work. (to decide)
d) Madre Teresa _____ an open-air school. (to start)

7. When were you born?

Pelé was born in _____.
Mother Teresa was born in _____.
And I was born in _____.

NUMBERS

Observe these sentences:

Pelé started playing in Bauru Athletic Club juniors at the age of 14. (fourteen)

He turned pro at the age of 17. (seventeen)

Pelé played 92 matches and scored a total of 77 goals. (ninety-two/seventy-seven)

Mother Teresa was born in 1910. (nineteen ten)

Observe the numbers:

1- one	11- eleven	30- thirty
2- two	12- twelve	40- forty
3- three	13- thirteen	50- fifty
4- four	14- fourteen	60- sixty
5- five	15- fifteen	70- seventy
6- six	16- sixteen	80- eighty
7- seven	17- seventeen	90- ninety
8- eight	18- eighteen	100- one hundred
9- nine	19- nineteen	1000- one thousand
10- ten	20- twenty	

8. Connect the columns:

- (1) Pelé turned pro in **nineteen fifty-seven**.
(2) Pelé divorced Rosimeri in **nineteen eighty-two**.
(3) Mother Teresa was awarded in **nineteen seventy-nine**.
(4) Mother Teresa died in nineteen **ninety-seven**.
() 1979
() 1997
() 1982
() 1957

9. Complete the timelines of Pelé and Madre Teresa with the informations from the box:

a) Pelé:

He participated in his second FIFA World Cup.
He started playing in Bauru Athletic Club juniors.
He divorced Rosimeri.
He retired from Santos.
He married Rosimeri.
He turned pro.
He was born.
He married Assíria.

b) Madre Teresa:

She died. She left the convent. She was born.
She joined the group of nuns.
She was beatified.
She was awarded.
She decided to train for missionary work.

Esta unidade 2 retoma o gênero biografia para um melhor estudo desse gênero, pois a unidade 1 foi finalizada com uma biografia de Ricardo Brennand. Para isso, a unidade 2 é iniciada com 2 (duas) biografias de personalidades famosas conhecidas pelos alunos: Pelé e Madre Teresa. Esses textos foram retirados da internet, são textos autênticos. Um texto autêntico é aquele veiculado socialmente, que faz parte da “vida que se vive” (MARX E ENGELS, 2006, p. 26). Podemos considerar o uso de textos reais, autênticos como uma estratégia para auxiliar um aprendizado significativo. É importante um estudo mais contextualizado com a realidade dos alunos.

Neste material o gênero é tratado como instrumento importante na comunicação e necessário para a materialização das práticas de linguagem nas atividades dos alunos. Para Liberali (2009), na vivência das atividades sociais, os gêneros são instrumentos para a participação efetiva dos envolvidos nessas atividades. A apropriação dos gêneros em estudo de forma crítica e transformadora ajuda a ter uma participação mais ampla na sociedade.

Ao receber o material, assim como com a unidade 1, os alunos reclamaram pelo mesmo estar todo em inglês e disseram que os textos eram extensos demais para lerem. A PP buscou fazê-los refletir na compreensão de que mesmo o material sendo todo em Inglês, eles poderiam tentar compreendê-lo aos poucos e que esse fato não os impossibilitaria de aprender.

A PP foi realizando a leitura dos textos com os alunos. À medida que aparecia uma dificuldade, a PP ia ajudando a resolver. Segundo Bock (1999), as tarefas de sala de aula precisam ter um grau adequado de complexidade, não podem ser nem muito difíceis, para não gerarem desmotivação e fracasso, nem muito fáceis, que não tragam desafios.

Nesses momentos temos contribuições de conhecimento do conteúdo sendo compartilhadas e fornecidas através da interação entre alunos e PP. Ao promover a troca de informações e a construção de conhecimento compartilhado entre o par mais competente (neste caso a PP) e entre os colegas, a atividade promove uma aprendizagem baseada no conceito de mediação de Vygotsky (1998). Para o autor o desenvolvimento humano é construído na mediação com o outro.

Feita a leitura dos textos, retoma-se a discussão sobre o gênero, sendo abordado seu contexto de produção e circulação, sua estrutura, sua finalidade e temas tratados. Há nesse momento uma construção de conceitos, revisão de pontos de vista e reposicionamento em relação às concepções sobre o gênero biografia.

Baseando-se na compreensão de que a linguagem e a interação são aspectos constitutivos do pensamento humano, Vygotsky (2008) faz uma diferença entre os conceitos cotidianos e conceitos científicos. Para ele os conceitos cotidianos são construídos na relação com os outros, acontecem a partir das vivências pessoais e os científicos relacionam-se às situações de aprendizagem formal, como na escola. É a criação da ZPD. Ao proporcionar que o aluno aproprie-se dos conhecimentos científicos, a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento do educando, produzindo assim desenvolvimento.

A discussão e negociação de conceitos são realizadas por meio das questões e atividades que levam os alunos a refletirem sobre a composição e o estilo do tipo de texto em questão (questões 1 e 2). Como salienta Bakhtin (2003), os gêneros são formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais que se caracterizam pelo conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Conforme Schnewly e Dolz (2004), em situações como essas, os alunos passam a ter uma maior compreensão não só dos conteúdos, ditos através dos gêneros, mas também da estrutura típica dos textos de um determinado gênero e das configurações específicas das unidades de linguagem.

Com essa atividade os alunos puderam ter mais informação, ampliar um pouco mais sua visão sobre a estrutura do gênero, sua organização e composição linguística, considerando a interferência desses elementos na função enunciativa do gênero. Os alunos puderam refletir sobre os efeitos dos aspectos discursivos e linguísticos no contexto de produção e circulação do gênero em estudo.

De acordo com Bronckart (1999), conhecer um gênero de texto é conhecer suas condições de uso, sua importância, sua eficácia, sua adequação em relação às características do contexto social em que ele está sendo produzido.

O aspecto discursivo questão controversa está presente nesta atividade através das perguntas que criam possibilidades de respostas com diversas perspectivas e permite aos interlocutores posicionarem-se em relação ao assunto tratado. Também temos apresentação de ponto de vista, em que a apresentação da posição do interlocutor requer sustentação por parte dos outros interlocutores (LIBERALI, 2013).

Na questão 2a percebemos o aspecto enunciativo objeto/conteúdo temático ao nos depararmos com informações sobre os personagens dos textos. A questão traz um quadro de informações que, para ser preenchido, os alunos precisam voltar para o texto para a realização

de uma leitura busca de informações. Temos em seguida questões que direcionam para uma análise da organização discursiva e linguística do texto. São colocadas questões com pronomes interrogativos que permitem aos alunos desenvolverem suas respostas.

Ainda no aspecto enunciativo, em relação ao papel dos interlocutores, temos um aluno leitor que vai construir sua autobiografia a partir das biografias estudadas. O aluno, nesse momento, torna-se um discente pesquisador, pois ao ler o outro ele constrói a si mesmo.

Nas questões 4 a 9 há a discussão e reflexão dos aspectos linguísticos, realizada por meio de questões sobre os tempos verbais e os numerais. A PP e os alunos refletem sobre o uso desses tempos verbais, o que isso implica no gênero biografia, quais os efeitos que eles trazem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA UNIDADE 3- *Presentation in a People's Museum*

A unidade 3 focaliza o trabalho com o gênero autobiografia, com o objetivo de iniciar os alunos na aprendizagem sobre o gênero que eles produzirão para apresentação na Atividade Social *Presentation in The People's Museum*, que será a performance final do projeto de pesquisa. O tratamento com o gênero neste material analisado segue a perspectiva de Bakhtin (1984) que concebe gêneros como sendo instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, pois para Schneuwly e Dolz (2004) é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.

UNIDADE DIDÁTICA	ANÁLISE
1.Read these texts: Text 1	ASPECTOS ENUNCIATIVOS Lugar/momento físico e social de produção/ recepção/circulação - Situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta. Papel dos interlocutores (enunciadores) - Comunidades argumentativas; - Disposições em que se situam os interlocutores.



And that is me!

[illegible]

2.Reflecting upon the textual genre:

- Adjetivação
- Expressões apreciativas

What is an Autobiography?

What is the difference between a biography and an autobiography?

A biography is a text written by a person about someone else.

An autobiography is a text written by a person about themselves.



Autobiography

Autobiography means writing about your self:

- "auto" comes from the Greek word for "self"
- "bio" comes from the Greek word for "life"
- "graphy" comes from the Greek word for "I write".

My Autobiography

- things I like to do
- personal information: age, appearance
- all about my family
- where I live
- what I like to read and write about
- favourite things: food, music, hobbies
- picture or photograph
- I like to write because ...

a) Why do people write autobiographies?

- ☐ It is an opportunity to share own personal experiences.
- ☐ As a way of keeping the memories.
- ☐ They feel their stories should be shared with future generations.
- ☐ To reaffirm their place in the spotlight.
- ☐ To offer something of value to the rest of the world.
- ☐ To explore their own past and discover new truth about themselves.
- ☐ Others _____

b) Do you think it is important writing about your life? Why?

- ☐ Yes, I think it is important to show my thoughts, my fears and my dreams.
- ☐ Yes, telling forgotten stories is awesome.
- ☐ To keep records of my life.
- ☐ To explore my own past and discover new truth about me.
- ☐ No, I don't want the people know about my life.
- ☐ Others.

c) Do you like to read this kind of text?

- ☐ Yes, I do.
- ☐ More or less.
- ☐ No, I don't.
- ☐ Yes, it is very interesting!
- ☐ Others _____

3. Write about the people:

Last name	Suzuki
First name	Tomoko
From	Japan
Job	Student
Age	19



She's _____.

She's from _____.

Last name	Smith
First names	Max and Lisa
From	the United States
Job	Teachers
Age	Max – 45 Lisa – 42



He's _____.

She's _____.

They're _____.

_____.

_____.

Now, complete the box with your informations:

Last name _____

First name _____

From _____

Job _____

Age _____

Draw you:

I'm _____.

I'm _____.

_____.

_____.

4. Where are you from? / Where do you live?

Nathalie lives in Malabar, and I live in ...

STATES



Complete:

I am from _____. And I live in _____.

Now, ask for your friends and write the answers:

_____ is from _____. And she lives in _____.

_____ is from _____. And he lives in _____.

_____ is from _____. And _____ lives in _____.

_____ is from _____. And _____ lives in _____.

5. Where were you born? / Where do you live?

CITIES

ASPECTOS ENUNCIATIVOS

Objeto/ Conteúdo temático

- Feixe de possibilidades;
- Conflitos conceituais.

Objetivos da interação – Fim

- Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos;
- Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade;
- Produzir conhecimento.

ASPECTOS DISCURSIVOS

Foco sequencial

- Enfoque teórico/científico.



Complete:

I was born in _____. And I live in _____.

Now, ask for your friends and write the answers:

_____ was born in _____. And _____ lives in _____.

_____ was born in _____. And _____ lives in _____.

_____ was born in _____. And _____ lives in _____.

_____ was born in _____. And _____ lives in _____.

6. Grammar review:

VERB TO HAVE

Indicativo	Presente	2ª
(eu) I	have	is
(tu) You	have	are
(ele) He	has	is
(ela) She	has	is
(isto) It	has	is
(nós) We	have	are
(vós) You	have	are
(eles) They	have	are
(elas) They	have	are

a) Complete each sentence with the correct form of be (am, is, are) or have (have, has):

I _____ a pen.

You _____ beautiful.

Nathalie _____ a cat.

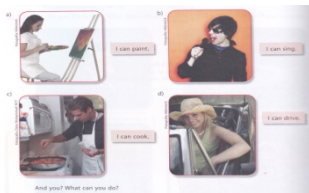
Nathalie _____ a boyfriend.

Chloe _____ not my friend.

The Chloe's sister _____ four children.

The Chloe's brother _____ tall.

7. What can you do?



- a) Can you play
 → soccer?
 → golf?
 → baseball?
 Yes, I can.
 No, I can not. = No, I can't.
- b) Can you dance
 → tango?
 → samba?
 → rock?

Now, answer with: Yes, I can. / No, I can't.

- a) Can you play soccer? _____
- b) Can you play football? _____
- c) Can you speak Spanish? _____
- d) Can you swim? _____
- e) Can you cook? _____
- f) Can you dance? _____

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

Mecanismos de Interrogação

- Perguntas com pronomes interrogativos.

Mecanismos de conexão

- Modos de encadeamento.

Mecanismos de coesão verbal

- Temporalidade

Mecanismos Lexicais

- Palavras marcadas por sua relação com teorias ou conceitos e expressões escolarizadas.

Using the verb can, create four questions and ask for two classmates. You write his/her answer: Yes, I can./ No, I can't.		
Questions	Classmate 1:	Classmate 2:
Can you _?		

Quadro 6- Unidade 3- *Presentation in a People's Museum* (Apêndice D) (SILVA, 2015)

A unidade didática inicia-se com a leitura e discussão dos dois textos autobiográficos. Abordou-se o contexto de produção e circulação do gênero, sua estrutura e o tema tratado. Conforme Schnewly e Dolz (2004), em situações como essas, os alunos passam a ter uma maior compreensão não só dos conteúdos, ditos através dos gêneros, mas também da estrutura típica dos textos de um determinado gênero e das configurações específicas das unidades de linguagem.

Nesse momento temos uma interação dialógica, quando a PP começa a discutir com os alunos o conhecimento deles a respeito do gênero em questão. Conforme Bakhtin (2003), na interação social dá-se o apropriamento da palavra do outro ao se colocar os pontos de vista discordando ou concordando, construindo sentidos por meio da palavra, reelaborando os enunciados.

Observamos também nessa atividade um momento de construção de conceitos, revisão de pontos de vista e reposicionamento em relação às concepções sobre o gênero autobiografia. Segundo Vygotsky (2008), todos os tipos de conhecimento devem ser contextualizados e ensinados de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Magalhães (2009) diz que a escola tem um papel fundamental, tanto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores quanto na articulação de novos e velhos conhecimentos, na articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, por meio da mediação do professor.

Para desenvolver essa relação científico-cotidiana, Liberali (2009, p. 22) diz que “a atividade de ensino-aprendizagem tem como instrumento central a criação de conflitos na discussão argumentativa e nas performances na sala de aula”.

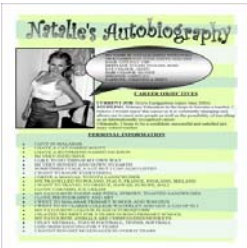
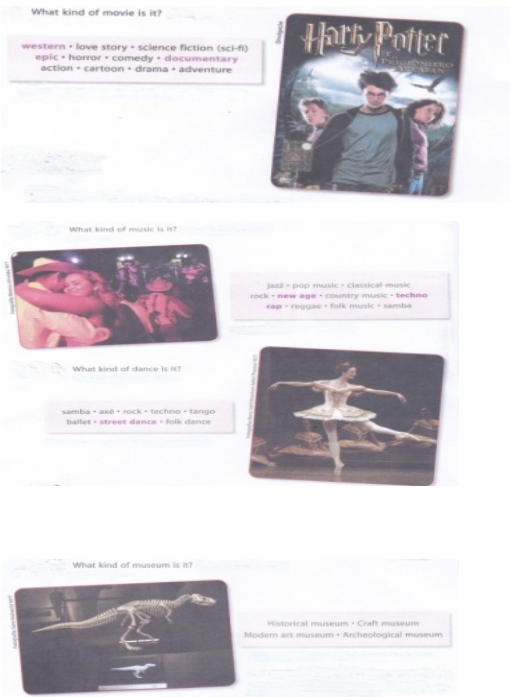
Nas questões 1 e 2 percebemos os aspectos discursivos quando os alunos ao discutirem essas questões, expõem seus pontos de vista, e em alguns momentos precisam esclarecer suas opiniões. Segundo Liberali (2013), na construção do discurso, um aspecto importante é o modo como as ideias, as posições, os pontos de vista se apresentam, são contrastados, sustentados e acordados. Também está presente nas discussões das questões 1 e 2 o aspecto enunciativo conteúdo temático, com a presença dos conflitos conceituais.

Os aspectos linguísticos podem ser observados em todas as questões. Nas questões 1 e 2 percebemos a presença do mecanismo conversacional com o uso da interrogação, em que se abre espaço para que cada um possa ouvir a ideia do outro sobre o tema abordado, marcando os modos de participação dos sujeitos. Com isso há construção de um significado compartilhado. A interrogação também desencadeia “um processo de apresentação de posicionamentos em que questionamento toma o lugar do ponto de vista” (LIBERALI, 2013, p. 75).

As questões 4, 5 e 7 trazem atividades para serem preenchidas com informações dos colegas, então os alunos precisavam se levantar de seus lugares e perguntarem aos seus colegas as informações necessárias para poderem responder às questões. Nessas perguntas, e também nas questões 3 e 6, temos os aspectos linguísticos referentes ao foco sequencial ao se voltarem para o conhecimento teórico/científico (VYGOTSKY, 2008).

Percebemos nessas atividades em que os alunos precisavam uns dos outros para responderem as atividades um momento importante de colaboração criativa. Para Marx (1987, p. 442) a colaboração é uma “[...] forma de trabalho em que muitos trabalham planejando lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processo de produção diferentes, mas conexos”, potencializando-se assim, as capacidades individuais.

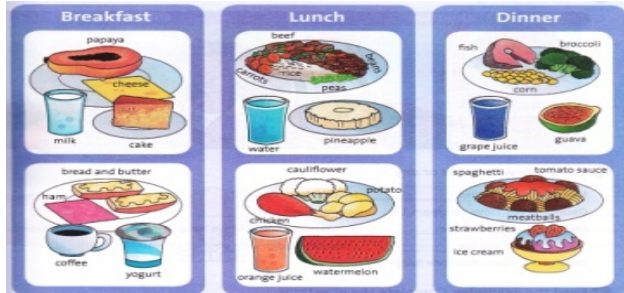
ANÁLISE E DISCUSSÃO DA UNIDADE 4- *Presentation in a People's Museum*

UNIDADE DIDÁTICA	ANÁLISE
1. Read this text:  http://natalie89.edublogs.org/ 2. Complete these sentences about Natalie and about you: Natalie lives in _____, and I live in _____. Natalie has _____, and I have _____. Natalie likes _____, and I like _____. Natalie wants _____, and I want _____. Natalie loves _____, and I love _____. 3. What do you like? What do you prefer?  EJA 6º ano – Volume 1- 2. ed. – São Paulo – IBEP.2009. – (Coleção Tempo de Aprender)	ASPECTOS ENUNCIATIVOS Lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação - Situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta. Papel dos interlocutores (enunciadores) - Comunidades argumentativas; - Disposições em que se situam os interlocutores; - Outro como capaz de reagir e de interagir. Objeto/ Conteúdo temático - Feixe de possibilidades. - Diferentes proposições de mundo/proposta sobre o mundo. Objetivos da interação – Fim - Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos; - Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade; - Produzir conhecimento. ASPECTOS DISCURSIVOS Foco sequencial - Enfoque prático/cotidiano. Articulação - Apresentação de Ponto de Vista; - Pedido/ Apresentação de esclarecimento ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Mecanismos de Interrogação - Perguntas de sim/não - Perguntas com pronomes interrogativos. Mecanismos de conexão - Modos de encadeamento.

a. What is wrong in this sentence? Rewrite it correctly:

My favorite movie is feijoada. My favorite music is "Ghost". My favorite kind of food is samba.

Observe:



CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lucia. Keep in mind. 8º ano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2009.

Complete the box:

Food	Drink

Now, answer:

a. What do you like/dislike to eat?

I like to eat _____.

I dislike to eat _____.

b. What do you like/dislike to drink?

I like to drink _____.

I dislike to drink _____.

4. Do you like sports? What sports do you like?



EJA 7º ano – Volume 1- 2. ed. – São Paulo – IBEP.2009. – (Coleção Tempo de Aprender)

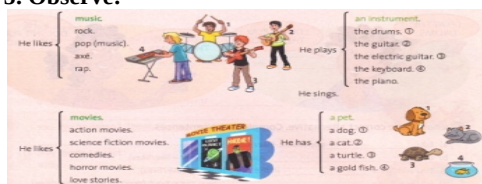
I like _____.

Mecanismos de valoração

- Adjetivação

- Expressões apreciativas

5. Observe:



CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lucia. Keep in mind. 7º ano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2009.

Now answer:

What kind of music do you like? _____

What kind of movie do you like? _____

What kind of pet do you prefer? _____

What kind of instrument do you prefer? _____

6. Complete these sentences with your information:

My favorite kind of movie is _____

My favorite kind of music is _____

My favorite kind of dance is _____

My favorite program is _____

My favorite food is _____

My favorite drink is _____

My favorite sport is _____

Quadro 7- Unidade 4- *Presentation in a People's Museum* (Apêndice D) (SILVA, 2015)

A unidade 4 traz na 1ª questão um texto autobiográfico para leitura, “Nathalie’s Autobiography”. Esse texto já havia sido discutido na unidade anterior, mas pela necessidade de se reforçar um modelo de autobiografia, e como os alunos demonstraram gostar muito desse texto, pois acharam um vocabulário mais acessível, a PP optou pela repetição do texto. Essa atitude da PP demonstra sua preocupação em utilizar um material didático que interessa ao aluno e possa ser decidido junto com eles. Como salienta Liberali (2009, p. 15), “buscar as necessidades dos sujeitos envolvidos na atividade de ensino-aprendizagem é tarefa essencial para traçar as bases para o planejamento didático”.

Os conteúdos e vocabulário escolhidos para esta unidade também foram pensados a partir da necessidade dos alunos, pois, quando a PP solicitou, na unidade anterior, que eles comessem a escrever suas autobiografias, eles disseram que não conseguiriam escrever pois não conheciam muitas das palavras que desejariam colocar em seus textos. Assim a atividade ficou bem mais atrativa para os alunos, pois o vocabulário proposto na unidade partiu das

lacunas de aprendizagem deles, o que permitiu uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem e a produção de suas autobiografias.

Nesse momento de reconhecimento de que faltava conhecimento de conteúdos da LI para produzir uma autobiografia, os alunos tiveram a oportunidade de se ver como produtores do gênero autobiografia e fazendo parte de uma Atividade Social que requereria deles uma competência linguística para interagir naquele contexto social, o que retrata claramente a proposta da TASHC.

Segundo Meaney (2012, p. 124) “A ampliação e automação de operações linguísticas permitem ao sujeito agir discursivamente em diversas situações em direção a seus objetivos maiores”.

É possível perceber também que a ação da PP levanta uma reflexão dos alunos a respeito da organização textual de sua autobiografia. A solicitação que ela faz traz para o processo de ensino-aprendizagem a discussão sobre os recursos linguísticos coerentes com os objetivos da interação, fazendo com que os alunos compreendam e experimentem diferentes possibilidades de operacionalização desses recursos.

Foi criada nesse momento uma ZPD como um espaço dialético, com conflitos e contradições, em que os alunos puderam aprender uns com os outros, produzindo conhecimento. Essa zona organiza-se no Duplo Movimento (VYGOTSKY, 2008), que é a conexão entre conceitos cotidianos e científicos.

As outras questões desta unidade trazem recursos linguísticos que permitirão aos alunos refletir sobre as possibilidades de escrita de seus textos, considerando seu contexto de produção, aspectos discursivos e linguísticos, para melhor atender às necessidades e exigências da Atividade Social em foco.

Durante as atividades, os alunos iam refletindo, escolhendo, separando palavras e frases que eles queriam que estivessem presentes em suas autobiografias. Isso demonstra a oportunidade que os alunos tiveram para a discussão sobre os recursos linguísticos e sobre a organização textual das autobiografias. Percebemos, portanto, um processo de construção colaborativa do conhecimento, pois, verificam-se nessa prática, segundo Magalhães (2012, p. 13), “relações colaborativas na produção de conhecimento”.

Segundo Magalhães (2002, p. 22), o movimento de colaboração e contradição define a criação de ZPDs como uma relação que possibilita a transformação, em que todos os

envolvidos na atividade aprendem uns com os outros, “e juntos negociam de forma crítica a produção de conhecimento sobre modos de compreender e transformar os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nos contextos escolares”.

Terminando a unidade, temos a produção escrita de uma autobiografia e a performance final, que é a apresentação oral de cada aluno para seus colegas de classe e para os colegas das outras classes da escola. Nesse momento os alunos voltam-se para seus textos para terminá-los.

A PP, nesse momento, foi levando os alunos a observarem a situação de produção do texto, sua organização textual, seus aspectos linguístico-discursivos, para que eles pudessem compreender em que situações poderiam usar determinado gênero, como estruturá-lo, qual linguagem e postura utilizar e, dessa forma, levá-los a desenvolver as capacidades de linguagem e as capacidades não-verbais de que eles precisarão para participar plenamente das situações comunicativas em suas vidas (MEANEY, 2012).

4.2 As performances

Para Weiler (2012),

A performance é uma maneira de trabalhar com produção oral de forma lúdica, criativa e contextualizada, aproximando o máximo possível da vida real. (...) É uma maneira de repensar as práticas de ensino-aprendizagem que contemplam um constante processo de produção criativa que dá ênfase à externalização dos conhecimentos científicos e cotidianos em situações de vida real. (WEILER, 2012, p. 101)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PERFORMANCES

Segundo Liberali (2009, p. 19, 20), na performance “os sujeitos criam outras formas de relacionar-se consigo mesmos, com o mundo a sua volta”. “Criam quem são por serem quem não são” (HOLZMAN, 1997, p. 73). Segundo a autora, quando os alunos vivenciam espaços de performance na sala de aula, eles experimentam “um constante processo de mudança, desenvolvimento e transformação que pode ser observado pelos professores, por eles mesmos e por seus familiares” (LIBERALI, 2009, p. 20).

ANÁLISE DA PERFORMANCE 1- *Talking about me!*

<i>Now it's your turn!</i> <i>Performance 1- Talking about me!</i> Complete about you and then present to your class in an extraordinary performance! It is your turn! My name is _____. I am _____ years old. I live in _____. I am a/an _____. An important person for me is _____. I am proud of _____. Curiosities about me: I can _____. And I like _____.
TRECHOS DA PERFORMANCE 1
• Student 1 - A A: my name is C... I live in Recife... Pernambuco... I am a/ student... ah... (one) important person for me is... my (mother)... I am... (proud of)/ my family... curiosities about me... I can sing... and I like/ to travel • Student 2 – J J: my name is J... I live in Recife... I am a student... (an) important... person... for me is/ my (mother)... I am proud of/ my (family)... I can sing... and I like to sleep... ok?

Quadro 8- Performance 1- *Talking about me!* (SILVA, 2015)

Aspectos enunciativos:

Lugar/momento físico e social de produção/ recepção/circulação- Nesta atividade, os dois alunos apresentaram-se a si mesmos para a PP e para os colegas da classe (situação dialógica). Essa produção foi feita na sala de aula durante a aula.

Papel dos interlocutores- Os alunos que faziam a performance eram apresentadores de si mesmos, e os que assistiam eram a plateia.

Conteúdo temático- Vida dos alunos.

Objetivos da interação- apresentar a si mesmos para serem conhecidos pela turma; Intensificar as relações interpessoais; respeitar a história de vida do próximo.

Aspectos discursivos:

Plano organizacional- Todos abriram a apresentação falando seu nome; No desenvolvimento eles abordaram onde moravam, o que eram, uma pessoa importante para eles, o que os deixavam orgulhosos e no final citaram algo que podiam fazer e algo que gostavam de fazer.

Foco sequencial- Enfoque prático/cotidiano. Todos trouxeram informações pontuais de suas vidas.

Aspectos linguísticos:

Mecanismos de conexão- Modos de encadeamento.

Mecanismos de valoração- Adjetivação; Expressões apreciativas; Expressões identificatórias.

Mecanismos de proferição- Pausa.

Mecanismos de distribuição das vozes- Posicionamento enunciativo: Marcas do eu.

Essa Performance 1 foi uma autoapresentação dos alunos na sala de aula para os outros colegas e para a PP. Eles precisavam expor as seguintes informações sobre si mesmos: o nome, onde mora, o que faz, uma pessoa importante para ele(a), o que o(a) deixa orgulhoso(a), e duas curiosidades a seu respeito- algo que ele(a) pode fazer e algo que ele(a) gosta.

Percebemos nesta atividade os aspectos enunciativos lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação, com a utilização do gênero exposição oral. Foram discutidos e vivenciados os mecanismos não-verbais, os signos cinéticos, como postura, orientação do corpo, gestos, entre outros, porém o tipo de registro feito, gravação oral, não permitiu o estudo da parte corporal.

Discutimos também alguns mecanismos de proferição, como entonação, ritmo de fala e altura da voz, para que eles pudessem fazer uma apresentação clara e serem entendidos pelos colegas e professora.

Alguns alunos demonstraram um pouco de medo, dizendo que não conseguiriam falar, que teriam vergonha etc. A PP disse para eles que esse era um sentimento comum e que com a prática, esse medo iria diminuir. Laskowski (1996) diz que falar em público é o medo número um da maioria das pessoas, e que 41% das pessoas apresentam desconforto e ansiedade em falar para um grupo. Talvez pelo fato de esse momento ser o primeiro em que os alunos estavam tendo contato com a gravação para a produção de dados, eles tenham sentido uma maior inibição.

Duarte (1988), salienta que o medo e a tensão geram um desconforto que podem atrapalhar o desempenho do aluno em uma situação em que ele precisa se expressar em outra língua. Algumas dificuldades apresentadas nesse momento podem ser referentes ao campo emocional, a falta de autoconfiança, e ao campo das habilidades linguísticas, conhecimento da língua em estudo.

E eles realmente demonstraram certa insegurança na fala pela preocupação em querer falar corretamente. Após a apresentação eles disseram que não queriam falar errado. Mostraram-se preocupados com as dificuldades e erros em relação à pronúncia e também em relação à fluência. Para eles gaguejar, fazer muitas pausas ou esquecer as palavras são sinais de falta de fluência.

A PP nesse momento aproveitou para discutir com eles o que era o erro, mostrando a eles que o erro é parte constitutiva da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, e discutiu com eles em como lidar com o erro, esclarecendo-o e colocando-o como parte do diálogo. Para Ferreira (2012), o ensino-aprendizagem orientado pela TASHC entende o erro “como um recurso cognitivo mediador, ou seja, a tentativa do aprendiz de atingir o controle sobre o exercício” (FERREIRA, 2012, p. 74).

Os alunos A e J disseram que se eles tivessem se preparado melhor antes da performance, teriam apresentado um melhor desempenho. Para Ander & Aguilar (1981), a preparação prévia para uma apresentação oral, é muito importante para um bom resultado na sua realização. Laskowski (1997) corrobora essa ideia e salienta que essa preparação leva um certo tempo, pois é necessário coletar informações, organizar os pensamentos e as formas de expressão.

Nesta atividade temos novamente os alunos desenvolvendo o aspecto discursivo, tratando do plano organizacional, como também refletindo sobre os modos de encadeamento das informações propostas, e também nas relações entre essas informações, considerando aspectos como tempo, espaço, finalidade e explicação na apresentação de suas performances.

Podemos notar que eles iniciam nesta unidade o processo de familiaridade com o gênero autobiografia. Eles iniciam com o nome, lugar onde moram, o que são: “*my name is A... I live in Recife...*”. A autobiografia é um relato da vida de alguém que conta os acontecimentos de sua vida que tiveram grande importância na história de sua personalidade (LEJEUNE, 2008).

ANÁLISE DA PERFORMANCE 2- *My timeline!*

<i>Now it's your turn!</i> <i>Performance 2- My timeline!</i> Make your timeline with words and pictures and then present to your class in an extraordinary performance!
TRECHOS DA PERFORMANCE 2
• Student 1 A: in nineteen eighty I was born... in nineteen-eighty-seven my parents (separated)... in nineteen eighty-seven I (started) studying... in nineteen eighty-eight I played with/ dolls... in two thousand and nine I married D... and in two thousand/ and/ twelve I returned to/ my studies • Student 2 J: I was born in nineteen-ninety I was born... in nineteen/ninety/seven... I learned to sing... in nineteen-ninety-eight... I (started)... studying... In two thousand and four... I traveled to Porto de Galinhas... two thousand and five I learned to cook... in two thousand and fourteen... I returned to my studies... in two thousand and fourteen... I decided to do a course... yes? • Student 3 S: in nineteen eighty-two I was born... in nineteen eighty-five my father separated...

in nineteen eighty-five I (started studying)... in nineteen eighty-five I (gained) a brother... in two thousand I traveled/ to /Porto de Galinhas... in fourteen/ in two thousand fourteen... I decided to/ return studying

Quadro 9- Performance 2- My timeline! (SILVA, 2015)

Aspectos enunciativos:

Lugar/momento físico e social de produção/ recepção/circulação- Nesta atividade, os três alunos apresentaram-se a si mesmos para os outros (situação expressamente dialógica). Essa produção foi feita na sala de aula durante a aula.

Papel dos interlocutores- Os alunos que faziam a performance eram apresentadores de si mesmos, e os que assistiam era a plateia.

Conteúdo temático- Vida dos alunos.

Objetivos da interação- apresentar a si mesmos para serem conhecidos pela turma; Intensificar as relações interpessoais; respeitar a história de vida do próximo.

Aspectos discursivos:

Plano organizacional- Todos abriram a apresentação falando sobre a data de seu nascimento. No desenvolvimento, eles abordaram aspectos tais como casamento, separação, viagens, e no final todos abordaram o retorno aos estudos.

Foco sequencial- Enfoque prático/cotidiano. Todos trouxeram informações pontuais de suas vidas.

Aspectos linguísticos:

Mecanismos de conexão- Modos de encadeamento. As frases estão organizadas em ordem cronológica. Temos as datas fazendo o encadeamento.

Mecanismos de distribuição das vozes- Posicionamento enunciativo. Marcas do eu.

Mecanismos de coesão verbal- Temporalidade; Tipos de processos que exprimem.

Mecanismos lexicais- Números.

Mecanismos de proferição- Pausa.

O objetivo desta performance é introduzir a ideia da autobiografia, pois leva o aluno a retomar a história de sua vida e o auxilia a falar de si mesmo. Para Lejeune (2008), a autobiografia é uma narrativa, uma retrospectiva da própria vida, e o tema é a história pessoal.

Nesta segunda performance, os alunos trouxeram mais informações sobre si mesmos, como datas e acontecimentos importantes na história de suas vidas. Isso revela que no curso da EJA é importante que o professor abra espaços para os alunos mostrarem-se a si mesmos.

Os alunos falaram de si mesmos para os outros para se mostrarem. Os aspectos levantados acima demonstram a conexão com a função deste trabalho, criar um ambiente em que os alunos possam conhecer a si mesmos e aos colegas. Tudo isso baseado na PCCol que, segundo Magalhães (2012), é um processo de intervenção formativa, em que temos um movimento de produção colaborativa e transformadora, na compreensão de si e do outro. Nesse processo há criação de um contexto de confiança e respeito entre os participantes, possibilitando assim a escuta uns dos outros, a oportunidade de todos falarem, aprofundarem, explicitarem ideias e compreensões sobre o objeto em discussão.

Para Liberali (2012a, p. 95), a pesquisa crítica de colaboração (PCCol) tem como orientação “a transformação crítica das condições sociais dos participantes”.

A PCCol é um processo de intervenção formativa. É uma atividade organizada para que os participantes discutam sentidos contraditórios atribuídos ao objeto da atividade,

por meio de ações recíprocas, intencionalmente pensadas, e dialética e dialogicamente organizadas, para ouvir e considerar as ações e discursos de outros e, com base nelas, repensar as próprias e os modos de agir para construir um contexto coletivo de negociação de novos sentidos. (MAGALHÃES, 2012, p. 18)

Os alunos se preocuparam com as dificuldades e erros em relação ao vocabulário e a gramática quando estavam escrevendo suas *timelines*. Porém, como aponta Magalhães (2009), compreendendo a ZPD como uma zona de ação criativa, como um espaço dialético de formação coletiva em que há tensões e contradições geradoras de conflitos, movido por ações colaborativas, a sala de aula deve ser vista como um ambiente em que o aluno não tenha medo de cometer erros, de assumir riscos, um ambiente onde há apoio colaborativo entre os participantes.

Observamos o aspecto linguístico mecanismo de conexão com o encadeamento realizado pelas datas, um encadeamento cronológico: “*In two thousand and four... I traveled*

to Porto de Galinhas... two thousand and five I learned to cook... in two thousand and fourteen... I returned to my studies...” Percebemos também nesses exemplos mecanismos de coesão verbal, com a temporalidade (passado) e os tipos de processos que exprimem (relacionais, existenciais e verbais). Temos um posicionamento enunciativo, com as marcas do eu em todas as frases das *timelines*. E há também mecanismos lexicais, que estão relacionados ao sistema lexical.

Os alunos utilizaram o texto escrito como apoio para sua apresentação. Ander & Aguilar (1981) citam diferentes formas de realização das apresentações orais, e uma delas é o discurso com ajuda da memória, com o texto que foi escrito antes e que serve como apoio. Eles precisaram desse apoio, pois eram várias datas e eles não conseguiriam relembrar sem a ajuda do texto escrito.

Durante as aulas foram discutidos alguns mecanismos de proferição, como entonação, ritmo de fala e altura da voz, para que os alunos pudessem fazer uma apresentação clara e serem compreendidos pelos colegas e pela PP. Porém, o tipo de registro feito, gravação oral, não permitiu o estudo da parte corporal.

ANÁLISE DA PERFORMANCE 3- *Things that I have and things that I can do!*

Now it's your turn!

Performance 3

Complete with things that you have and things that you can do!

I have _____, then I can _____.

I have _____, then I can _____.

I have _____, then I can _____.

I have _____, then I can _____.

I have _____, then I can _____.

TRECHOS DA PERFORMANCE 3

- Student 1

A: my name is A... I have a (good fish) then I can eat... I have a book... then I can read... I have a microscope... then I can see (the moon)... I have a TV... then I can watch TV... I have a pen... then I can/ write... thank you... ficou bom?

- Student 2

J: hi... my name J... I have a pencil... then I can write... I have a stove... then I can cook... I have a microphone... then I can sing... I have a chair... then I can sit... I have a hairbrush then I can brush my hair... thanks!

- Student 3

S: my name is S... I have a cellphone then I can (phone)/ my friends... I have a stove... then I can cook... I have a newspaper... then I can read... I have a radio then I can listen to music... I have a bed then I can sleep... thanks!

Quadro 10- Performance 3- *Things that I have and things that I can do!* (SILVA, 2015)

Aspectos enunciativos:

Lugar/momento físico e social de produção/ recepção/circulação- Os três alunos apresentaram-se a si mesmos para os outros. Essa produção foi realizada na sala de aula durante a aula.

Papel dos interlocutores- Os alunos que faziam a performance eram apresentadores de si mesmos, e os que assistiam era a plateia.

Conteúdo temático- Objetos e coisas que os alunos tinham e o que podiam fazer com esses objetos e coisas.

Objetivos da interação- Informar sobre o que tinham e o que podiam fazer.

Aspectos discursivos:

Plano organizacional- Todos abriram a apresentação falando seus nomes. No desenvolvimento, eles abordaram objetos e coisas que tinham e o que podiam fazer com esses objetos e essas coisas; e no fechamento dois deles agradeceram.

Foco sequencial- Enfoque prático/cotidiano. Todos trouxeram informações sobre o que possuíam.

Aspectos linguísticos:

Mecanismos de conexão- Modos de encadeamento. As frases estão conectadas pelo conectivo *then*, dando a ideia de condição, de implicação.

Mecanismos de proferição- Pausa.

Mecanismos de distribuição das vozes- Posicionamento enunciativo. Marcas do eu.

O contexto é semelhante ao contexto da performance 2, porém percebemos os alunos mais descontraídos, menos tímidos. Os alunos foram apropriando-se da dinâmica das atividades de performance ao longo da pesquisa e também o fato de estarem sendo gravados começou a ser mais aceito pelo grupo.

Eles mostraram-se muito interessados em participar da atividade. Talvez isso se deva ao fato de eles estarem vendo suas experiências de vida sendo valorizadas, a atividade ser relacionada com a vida que eles vivem fora da escola, e uma oportunidade de aprender a falar inglês.

Temos mais uma vez aqui o Duplo Movimento (VYGOTSKY, 2008; HEDEGAARD, 2002), uma ZPD em que há uma tomada de consciência dos conceitos espontâneos e sua reconstituição verbal para a elaboração dos conceitos científicos. Ou seja, articulação de velhos e novos conhecimentos, articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, por meio da mediação do professor.

Em relação aos aspectos linguísticos, observamos mecanismos de conexão, com modos de encadeamento realizados pelo conectivo then entre as frases, dando a ideia de condição, de implicação: “*I have a pencil... then I can write... I have a stove... then I can cook... I have a microphone... then I can sing...*”. Há também o mecanismo de distribuição das vozes que marcam a implicação do sujeito no enunciado, com o posicionamento enunciativo através das marcas do eu: “*I have.... I can...*”. Segundo Vygotsky (1998), um sujeito que se constitui na e pela interação com o outro.

A produção escrita auxiliou na produção oral, entendida como uma atividade autêntica de comunicação em que o aluno utiliza a língua em uma situação parecida a uma situação da vida real, e é de suma importância no ensino de línguas (UNDERHILL, 1987).

Os alunos começaram a perceber melhoras nas suas performances, passando a construir, dessa forma, uma consciência sobre a responsividade em relação à atividade que estava desempenhando, ampliando suas possibilidades de ação. Isso mostra que as ZPDs ocorridas na sala os levaram a irem além de si mesmos (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002).

ANÁLISE DA PERFORMANCE 4- My autobiography.

Now it's your turn! <i>The People's Museum</i> Performance 4- My autobiography Write your autobiography and present to your friends in an extraordinary performance in a <i>People's Museum</i>!
TRECHOS DA PERFORMANCE 4 - Student 1 A: my name is A... I was born in Feira Grande... Alagoas... and I live in Recife Pernambuco... I have two sisters... M and CR... and I love my sisters... I am a student... I have... ()... thirty/ four... ()... I/ married D... in two thousand/ eight... I like/ to eat/ cake and/ ice cream... and/ I/ dislike drinking beer... my favorite movie/ is Lost Planet... I like to/ listen to/ music... my favorite/ kind/ of music/ is pop rock... I like to cook... my favorite food is/ lasagna... and my favorite drink is/ juice... my favorite/ kind/ of pet/ is cat... my favorite/ flower/ is rose... I like to read... my favorite book is the Bible and/ ()... and... Casamento Blindado... my dreams/ are to/ buy/ a house and to/ (study) in a university... thank you... good night - Student 3 S: my name is S... I am/ (thirty-one) years/ old... I live in recife... when/ I was () years old I married... but two/ years/ later I separated... I always/ worked/ very hard... I am/ a babysitter... in the/ past/ I/ needed/ to stop/ studying/ for/ to work... I like to study... then I returned/ to (my studies)... my favorite/ kind/ of music is axé... and my favorite/ kind/ of/ dance/ is/ samba... my favorite food is lasagna... and my favorite drink is juice... my dreams are... to finish my studies... and to get a good/ job... I want to help my family... I am happy! thank you

Quadro 11- Performance 4- My autobiography (SILVA, 2015)

Aspectos enunciativos:

Lugar/momento físico e social de produção/ recepção/circulação- Nesta atividade, os alunos apresentaram-se a si mesmos para os colegas não só de sua classe, mas para os colegas de outras classes que vieram assisti-los. Essa produção foi feita na sala de aula.

Papel dos interlocutores- Os alunos que faziam a performance eram apresentadores de si mesmos, e os que assistiam era a plateia.

Conteúdo temático- Vida dos alunos, seus gostos e sonhos.

Objetivos da interação- Apresentar a si mesmos para serem conhecidos pelos colegas da escola; Intensificar as relações interpessoais; Respeitar a história de vida do próximo.

Aspectos discursivos:

Plano organizacional- Todos abriram a apresentação falando o seu nome; No desenvolvimento eles disseram onde viviam, o que gostavam de fazer, de comer, e no final dos textos todos citaram seus sonhos.

Foco sequencial- Enfoque prático/cotidiano. Todos trouxeram informações pontuais de suas vidas.

Aspectos linguísticos:

Mecanismos de conexão- Modos de encadeamento. Algumas frases estão encadeadas pelo tema.

Mecanismos de proferição- Pausa.

Mecanismos de distribuição das vozes- Posicionamento enunciativo. Marcas do eu.

Com essa análise percebemos a importância de um objeto compartilhado. O objeto é compartilhado quando os alunos abraçam a ideia do *People's Museum* e trazem mais informações de si mesmos, como fotos de família, objetos pessoais, objetos de trabalho, e suas produções realizadas em sala de aula. Os alunos foram constituindo-se pouco a pouco, performance após performance, como sujeitos criadores e criativos.

A TASHC dá ênfase à prática conjunta ao promover interação dos participantes na negociação de significados em torno de um mesmo objeto, em contextos culturais determinados e historicamente dependentes, com vistas a uma “possível transformação social” (LIBERALI; FUGA, 2014, p. 54).

Em relação aos aspectos enunciativos ficou evidente uma maior descontração, mostraram-se muito interessados em participar do *People's Museum*. De acordo com a TASHC, por terem sido respeitados, sentiram-se valorizados, sentiram uma maior liberdade para falarem sobre si mesmos. É a “vida-que-se-vive” (MARX E ENGELS, 2006, p. 26), pois os alunos trouxeram a vida que vivem fora do ambiente escolar para dentro dele e também poderão levar os resultados dessa experiência em sala de aula para suas vidas fora da escola, constituindo suas consciências como cidadãos do mundo.

No plano discursivo temos uma abertura em que todos falam seus nomes. No desenvolvimento da autobiografia eles expõem seus gostos e desgostos, preferências quanto à comida, música, dança etc.. Finalizam o texto falando de seus sonhos. Para Miraux (2005), a autobiografia é a escrita da vida de uma pessoa, escrita por ela mesma, em uma ordem cronológica, com fatos, ações e acontecimentos que ela considera importantes e quer imortalizar.

No plano linguístico observamos mecanismos de conexão através do assunto: “*I like to/ listen to/ music... my favorite/ kind/ of music/ is pop rock... I like to cook... my favorite food is/ lasagna...*”, e de alguns conectivos: “*when/ I was () years old I married... but two/ years/ later I separated...*”/ “*I like to study... then I returned/ to (my studies)*”. E temos também o mecanismo de distribuição de vozes em que percebemos a marca do eu com as frases sempre em 1ª pessoa: “*my name is.../ I was born.../ I live.../ I have/ I love my*”.

Houve um momento de preparação para a performance, com um pequeno ensaio na sala de aula. Isso parece ter deixado os alunos mais seguros para fazerem a exposição. E realmente eles apresentaram um melhor desempenho tanto nos aspectos referentes à habilidade oral da língua quanto aos aspectos afetivos. O nervosismo, a timidez, a ansiedade, e o desconforto para falar na frente dos outros mostraram-se minimizados nesta última performance.

Esse resultado talvez se deva também às discussões e avaliações que eles próprios realizaram das performances anteriores. Graham (1994) afirma que é muito importante propiciar aos alunos momentos de reflexão, argumentação e avaliação de seu desempenho nas

performances realizadas. Assim, eles passam a ter uma consciência maior sobre a língua e sobre a sua competência nela.

O ensino de LE com base em atividades sociais leva os alunos para além de si mesmos (HOLZMAN, 2002). Como afirma Liberali (2012b),

Considerando que essa participação [participação social dos sujeitos em atividades sociais] o identificará como um cidadão do mundo, que atua em contextos mediados por uma língua que não a sua língua materna, o ensino de LE por meio de atividades sociais cria um espaço de imitação do real não próximo para torná-lo mais acessível e possível e experimentar (LIBERALI, 2012b, p. 23).

Para Bonfin e Alvarez (2008), viver situações parecidas com sua realidade, auxilia o aluno adulto a aprender, pois ele vê que é algo que vai contribuir para suas atividades profissionais ou para resolver seus problemas. Portanto, as aulas de LI precisam ser contextualizadas e com um contexto o mais próximo possível da realidade do aluno.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscar implica refletir. Para quê? Para transformar a realidade para melhor, mais feliz, com ações que resultem na aceitação das diferenças. É esse colorido diferente que torna o mundo mais instigante e por isso mais belo... (SOUSA, 2003, p. 205).

O ensino da oralidade em LI sempre foi colocado em segundo plano, e muitas vezes totalmente negligenciado enquanto objeto de ensino, pois o foco do ensino de língua era na leitura. Fatores como a concepção tradicional de ensino-aprendizagem de LE e as metodologias utilizadas para o ensino de línguas parecem ter contribuído muito para essa situação.

Vimos que os PCN (1998, p. 19) reconhecem a aprendizagem de uma LE como uma possibilidade de aumentar no aluno sua autopercepção como ser humano e cidadão, e foca a aprendizagem no engajamento discursivo, com o objetivo de tornar o aluno um sujeito do discurso, relacionando esse sujeito do discurso “ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas”.

Os PCN também discorrem sobre um ensino de LE baseado numa perspectiva sociointeracional, e de um ensino como parte da construção da cidadania. Mas os PCN não priorizam o ensino da oralidade, da fala em língua estrangeira, e tem como uma das justificativas as avaliações institucionais, que abordam somente a leitura e a escrita.

Temos as turmas de EJA com alunos de diferentes grupos. Esses alunos são cheios de vivências, de conhecimentos, de saberes acumulados. Mas não esqueçamos que, de alguma forma eles foram excluídos e estão retornando por vontade própria, mesmo que, em alguns casos, alguns retornam forçados pelas exigências profissionais. Eles estão muitas vezes desmotivados, cansados, pois muitos deles vêm do trabalho direto para a escola.

O professor precisa, portanto, saber organizar um ambiente acolhedor, para que os alunos não se sintam excluídos. Um ambiente que permita o acesso, a permanência e a aprendizagem desses alunos. É necessário também que o professor busque a superação da opressão e desigualdades sociais sofridas pela maioria desses alunos. Assim, deve-se usar de uma teoria do conhecimento, de uma metodologia que se baseie no respeito ao aluno, na conquista de sua autonomia e na dialogicidade.

Partindo dessas reflexões, esta pesquisa baseou-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (VYGOTSKY, 1934/2001; LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 1999), pela sua função transformadora, que reconhece e assegura, pelo diálogo e colaboração, a relação entre o sujeito, sua historicidade e sua realidade, em uma rede de relações culturais (MAGALHÃES, 2012). A TASHC contribui com o ensino-aprendizagem de adultos ao respeitar suas capacidades cognitivas, lançando desafios, fazendo um resgate social, não apenas no sentido de lhes devolver o tempo perdido, mas transformando seus sonhos em realidade, tornando-os cidadãos, protagonistas de sua própria história.

Baseamo-nos também na PCCol, uma abordagem teórico-metodológica intervencionista que focaliza as relações colaborativas entre os sujeitos que agem para a construção coletiva do conhecimento, transformação de si próprios, de outros sujeitos e do mundo em que vive (MAGALHÃES, 2012).

Propusemo-nos responder a seguinte pergunta de pesquisa: *Há expansão da produção oral do aluno da EJA na aula de Língua Inglesa? Se sim, como? Se não, por quê?*

Para a realização da pesquisa, a PP elaborou um material didático sob a perspectiva da TASHC, voltado para a atividade social “Presentation in the *People’s Museum*”. Alguns alunos apresentaram dificuldades para realizar as atividades das unidades do material didático, nas questões referentes aos aspectos linguísticos, o que levou a PP a intervir em alguns momentos para auxiliá-los na compreensão de determinados conteúdos. Podemos perceber nesse momento uma colaboração entre alunos e PP e dos alunos entre si, quando eles trabalhavam em pares ou em grupos. Então tivemos produções construídas conjuntamente, em um ambiente colaborativo, em que os alunos compartilharam seus conhecimentos e juntos puderam expandi-los, na construção de conhecimentos novos.

Para a realização da análise, tanto do material didático quanto das performances, recorreremos às categorias argumentativas propostas por Liberali (2013), que consideram os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da argumentação.

Tivemos algumas dificuldades na realização das atividades e na coleta dos dados. Alguns alunos participantes, devido ao trabalho, não estiveram presentes em algumas aulas, e isso atrapalhou um pouco o andamento da pesquisa. Mas acreditamos que os dados analisados e discutidos foram suficientes para nos mostrar resultados positivos, pois foi um processo de ensino-aprendizagem baseado em atividades sociais, em que os sujeitos, alunos e PP, em interação, dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida,

atuaram coletivamente e alcançaram “objetos compartilhados” que satisfizeram, “mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares” (LIBERALI, 2009, p. 12).

A necessidade demonstrada pelos alunos de praticar a oralidade muitas vezes não se deve apenas à falta de proficiência do professor, mas pelo espaço físico inadequado da sala de aula, pelo excesso de alunos em sala. No nosso caso tínhamos um espaço bom e uma quantidade de alunos (16) que também ajudou na realização da pesquisa.

Em uma sala de aula de EJA, o professor precisa estar preparado para lidar com a diversidade de níveis de dificuldades e também de conhecimentos. Os alunos da EJA são sujeitos pensantes, autônomos, com seus conceitos formados. O professor, como mediador da aprendizagem, é um agente norteador que deve levar o aluno a refletir e a desenvolver a autonomia. O professor precisa ser alguém que reconhece os conhecimentos de seus alunos e, a partir desses conhecimentos, discutir sentidos e descobrir possibilidades, construindo novos conhecimentos.

Para Rajagopalan (2003, p. 70) "o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo". Os alunos precisam entender o processo que vai levá-los a ampliar suas formas de ver o mundo. Um aluno autônomo é responsável pelo seu processo de aprendizagem. Para isso ele precisa estar motivado. A motivação vai movê-lo em direção ao seu objetivo.

A presente dissertação foi mais um passo em relação à ampliação do número de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas com alunos da EJA. Alunos estigmatizados pela sociedade e ignorados por grande parte das instituições de ensino. Reconhecemos as dificuldades apresentadas por alguns deles na aprendizagem de uma LE, mas esta pesquisa, ao mostrar viabilidade para uma base teórica e científica sobre o ensino de LI na EJA, cria possibilidades de novos estudos. Sugerimos estudos das estratégias de ensino e aprendizagem de LE utilizadas por professores e alunos dessa modalidade de ensino, com base na TASHC.

Julgamos ser necessária uma reflexão crítica por parte do professor que trabalha com essa modalidade, e também uma reflexão crítica por parte do próprio aluno adulto sobre seu exercício de aprender e sobre as dificuldades encontradas. Acreditamos que nunca é tarde para se aprender uma LE, mas o aluno da EJA precisa tomar consciência de seu potencial e buscar alternativas para vencer os obstáculos que surgirem nesse processo.

Logo, reconhecemos que o ensino da oralidade nas aulas de LE precisa ser reavaliado nas escolas, pois os alunos precisam ter acesso a uma aprendizagem eficaz nessa área. E um ensino com conteúdos próximos da realidade dos alunos, com assuntos de seu interesse, que tenham ligação com a realidade em que vivem ou trabalham para que assim eles possam desenvolver sua autonomia e possam ser auxiliados em sua formação pessoal e profissional (FREIRE, 1996).

Respondemos, portanto, a pergunta de pesquisa mostrando que há sim a expansão da produção oral do aluno nas aulas de LI quando, por meio da análise e da interpretação dos dados, presentes no corpo desta pesquisa, pudemos observar a construção do conhecimento a partir das falas dos alunos na apresentação das performances. As performances realizadas proporcionaram aos alunos momentos que eles não estavam habituados a experimentar em sala de aula. Um ensino de LE baseado em atividades sociais leva os alunos para além de si mesmos (HOLZMAN, 2002).

Também reconhecemos que as performances ajudaram os alunos a desenvolverem a fluência na LI e a terem consciência de alguns problemas linguísticos. Os próprios alunos perceberam e puderam comprovar que, com a prática, minimizaram-se o medo de falar, a insegurança, a timidez, aspectos da afetividade que tanto atrapalham a atividade de apresentação oral.

EPÍLOGO

Como o marinheiro, ansioso por novos caminhos, novas terras, inquieto-me diante do inusitado, quero novos rumos, portos seguros onde possa deixar meus alunos, a cada viagem, certa de que valeu a pena... Anos letivos iniciam-se e terminam... Quero a certeza de uma jornada única, singular, na qual as novas descobertas sejam partilhadas a cada momento por aluno e professor. (SOUSA, 2003, p. 197)

A minha prática em sala de aula, como professora de inglês na rede pública, aliada à minha experiência como PP (professora- pesquisadora), fizeram-me refletir sobre o ensino de inglês para alunos da EJA. Não significa apenas ampliar os conhecimentos desses alunos, mas torná-los cidadãos do mundo.

Essa pesquisa trouxe grande contribuição para a minha formação tanto de professora quanto de pesquisadora. Estou procurando refletir criticamente sobre minhas atitudes e procedimentos em sala de aula e procurando perceber quais os mais adequados e quais melhor favorecem a aprendizagem do meu aluno.

Para Freire (1996, p. 43), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A reflexão é um processo sem fim, inacabado. E é nesse pensamento de reflexão e criticidade que almejo seguir a minha prática.

Cox e Assis-Peterson (2001) dizem que

Quem ensina inglês não pode deixar de se posicionar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização de inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução de desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros. (COX E ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20-21).

Conhecedora da importância da língua na educação, não apenas como canal que possibilita a comunicação entre as pessoas, mas como uma ferramenta completa para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, vejo a necessidade de uma prática de ensino que objetive aperfeiçoar o potencial do aluno para desenvolver sua proficiência na a, através de uma prática pedagógica coletiva e colaborativa (LOPES, 2010).

No momento, atuando como formadora de professores (na Rede Estadual de Ensino), passo a considerar também a importância do meu papel como coordenadora, como

orientadora crítica de professores. Liberali (2010) diz que o papel da formação crítica de educadores seria questionar a alienação dos motivos que em geral movem as ações na escola para criar contextos para a compreensão do poder transformador do professor. Ela salienta que o trabalho com educadores atua no sentido de:

- relacionar formas de agir já colocadas em prática ou debatidas através da sua transferência para contextos nos quais estes processos parecem não ocorrer de forma independente e isolada;
- criar a possibilidade de transformação de conceitos, práticas, modos de participação e de ação conjunta;
- desenvolver formas de participação na atividade de ensino-aprendizagem que estejam mais voltadas para os interesses e necessidades de formação de cidadãos com perspectiva crítica.

(LIBERALI, 2010, p. 22)

Para Liberali (2010, p. 25), “refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”.

Vejo-me, agora, com uma nobre missão: a de ser uma educadora crítica que auxilia outros educadores a também serem assim. Como bem nos ensina Giroux (1997), um educador crítico precisa tornar o pedagógico mais político, desenvolvendo uma postura crítica em que a reflexão e a ação levem os estudantes a desenvolverem “uma fé profunda e duradoura na luta para superar a injustiças econômicas, política e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta”. Ele diz também que é necessário que o professor possa tornar o político mais pedagógico, estimulando interesses políticos emancipadores considerando os estudantes como agentes críticos, tornando o conhecimento problemático, utilizando o diálogo crítico e afirmativo, e argumentando por um mundo melhor para todos (GIROUX, 1997, p. 163).

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Literatura e autobiografia**: a questão do sujeito na narrativa. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas-SP: Editora Pontes, 2010,
- ANDER-EGG, E. & AGUILAR, M. **Técnicas de Comunicacion Oral**. Cuadernos de Animacion Socio-Cultural, 1981.
- ARENDT, R. I. **Aprender a ensinar**. 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2008.
- ARRUDA, Nalini Iara Leite. **Atividades de ensino-aprendizagem da língua inglesa**: desafios na construção da cidadania. Dissertação de mestrado. PUC. São Paulo, 2006.
- ASSIS-PETERSON, ANTÔNIA e COX, MARIA INÊS P. (2007). **Inglês em tempos de globalização**: para além de bem e mal. Calidoscópio 5:1, 5-14.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.
- BAKHTIN, Mikail, (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, M. L. P. **A arquitetura das memórias**: um estudo do tempo no discurso autobiográfico. 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 2006.
- BARS, S. **Falar em Público sem Dificuldades**. Iglu Editora, 1998.
- BAZERMAN, Charles; DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BERGER, Maria Amália F. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**. São Cristóvão-SE: NPGED. Dissertação de Mestrado, 2005.
- BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: O Conceito Vygotskyano e Suas Implicações na Prática Pedagógica. In: **Coletânea de trabalhos apresentados no XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, Uberlândia- 22 a 24 de novembro de 2006.
- BHATIA, Vijay K. *Appropriation of generic resources*. In: **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004, p.87-111.
- BOCK, Ana M. Bahia (org). **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOHN, H. & VANDRESEN, P. (Orgs.) **Tópicos de Linguística Aplicada**. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.
- BOHN, H. I. *The educational role and status of English in Brazil*. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BONFIM, E.R.; ALVAREZ, M.L.O. A cultura de aprender LE (Inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971**.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação - MEC/SEF, 1997.

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Brasília: CNE/CEB, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº 11 e Resolução nº 1/2000.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. Considerações sobre análise crítica do discurso, extensões pedagógicas e representação de gênero. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bruno. **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. In: Applied Linguistics, 1(1), 1980.

CARVALHO, Siberia Regina de. **O ensino-aprendizagem da autobiografia**: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita. PUC-SP. Tese de doutorado. São Paulo, 2011.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, nº 6, ano 4, jul / 1999. Disponível em < <http://pt.slideshare.net/Vicentana/andragogia-a-aprendizagem-nos-adultos> > Acesso em: 2 jan. 2015.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M.S. de & CELANI, M.A.A. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p. 15-23.

_____. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

_____. In: LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras- Construindo a Profissão**. Pelotas-R.S.: EDUCAT, 2001.

_____ (org). **Professores e Formadores em Mudança**. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **"É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG. 2005.

COELHO, Erica Andreza. **A relação entre Museu e Escola**. Relatório Final. UNISAL Lorena, 2009.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. **O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político**. Linguagem & Ensino, Vol. 8, No. 2, 2005 (181-196).

_____. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SCHTINI, R.h.; SZUNDY, P.T.C..(ORG). **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

DAMIANOVIC, M. C.; FUGA, V. Ensinar a Língua Inglesa: por uma performance do ser além para ser outro. In: MOURA, V.; DAMIANOVIC, M. C.; LEAL, V. **O Ensino de Línguas: Concepções e Práticas Universitárias**. Coleção Letras. Programa de Pós Graduação em Letras. Editora Universitária da UFPE. Recife: 2010. p. 177-190.

DANIELS, Harry. **Vygotsky and Pedagogy**. London and New York: RoutledgeFalmer, 2001/2002.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DE GRÈVE, M.; VAN PASSEL, F. **Linguística e ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO: agenda para o futuro- **Conferência Internacional sobre a educação de adultos** (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): - Brasília: SESI/UNESCO, Educação do trabalhador- nº 1, 1999.

DOLZ, J.,M NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **"Gêneros orais e escritos na escola"**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, V.L.C. **As Relações Interpessoais em Sala de Aula num Curso de Inglês na Universidade**. Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 1988.

DUARTE, V.C. Que querer é esse que eu quero? Despertando o querer usando atividades teatrais. In: **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**/Leila Barbara e Rosinda de Castro uerra Ramos (orgs.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 1997.

ENGSTRÖM, Y. *Activity theory and individual and social transformation*. In: ENGSTRÖM, Y. MIETTINEN, R. PUNAMÄKI, R.-L (eds.). **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge, Cambridge Press, 1999. 19-38.

ENGSTROM, Yrjo. **Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research**. Orienta-Konsultit Oy. 1999.

_____. *Non scolae sed vitae discimus: Como supercar a encapsulação da aprendizagem escolar*. In: DANIELS, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.175-197.

_____. **Aprendizagem por expansão na prática**: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. Cadernos de Educação. Universidade Federal de Pelotas, ano 11, n.19: 31-64, jul./dez. 2002.

_____. *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Nova York, Cambridge, 2008.

FACCI, M. G. D. Teoria do professor reflexivo: valorização do trabalho docente? In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE** – ANPED SUDESTE, 6., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED Sudeste, 2004.

FERNANDES, Carla Helena. Entre a disciplina e a (re) invenção: A escrita das professoras no cotidiano escolar e nos entremeios do discurso pedagógico. IN: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. Campinas: GRAF. FE, 2005.

FERREIRA, Marília Mendes. Contribuições da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Eliane; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidade sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, I. C. C. A. **O falar de si mesmo na aula de língua estrangeira**: propondo caminhos por meio da análise crítica. 2003. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GAGNEBIN, J.-M. *Entre moi et moi-même* (Entre eu e eu-mesmo). In: IZARRA, L. (Org.). **Em primeira pessoa**: abordagem de uma teoria da autobiografia. São Paulo: Annablume, 2009. p. 133-139.

GALLI, Joice Armani. As Línguas Estrangeiras como política de educação pública plurilíngue. In: **Línguas que botam a boca no mundo**: reflexões sobre teorias e práticas de línguas/ Joice Armani Galli (organizadora). Recife: Ed. Universitária da UFPE, p.15-36, 2011.

GARDNER, R. C. *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Tese de Doutorado. McGill University, 1960.

GASPARIN, J. L. A elaboração dos conceitos científicos em sala de aula. In: ALTOÉ, A. **Temas de educação contemporânea**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 117-142.

GINZBURG, J. Impacto da violência e constituição do sujeito: um problema da teoria da autobiografia. In: IZARRA, L. (Org.). **Em primeira pessoa**: abordagem de uma teoria da autobiografia. São Paulo: Annablume, 2009. p. 123-133.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**- Rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES DE MATOS, F. **Pedagogia da Positividade, comunicação construtiva em Português**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

- GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **A mediação como tarefa do professor**. In: Rev. Teoria e Prática da Educação. v. 8, n.1, p. 63-71, jan./abr. 2005.
- GRAHAM, J. **Four Strategies to Improve the Speech of Adult Learners**. TESOL JOURNAL, 3/3, p. 26-28, 1994.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista de Educação, Campinas, n.14, p.108-130, maio./ago, 2000.
- HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HOLZMAN, L. **Schools for growth: radical alternatives to current educational models**. Mahwah-NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- HOLZMAN, Lois. **Vygotsky's zone of proximal development: the human activity zone**. Presentation to the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, ago. 2002.
- HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.
- HYMES, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- JORGE, M.L.S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.
- KLEIMAN, A. O Estatuto Disciplinar da Linguística Aplicada: O traçado de um Percurso. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.
- _____. **Introdução. E um Início: A Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem**. Trabalhos em Linguística Aplicada (18), p.5-14, 1991.
- _____. O Ensino de Línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M.S. de & CELANI, M.A.A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p.15-23.
- KNOWLES, M.S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. 2. ed. New York: Association Press, 1980.
- KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137.
- LAGO, S.N.A do. Explorando a auto-estima na aquisição de segunda língua. In: MELLO, H.A.B; DALACORTE, M. C. F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2000, p.83 -100.
- LASKOWSKI, L. 1996. **Overcoming speaking anxiety in Meetings & Presentations**. Disponível em <<http://www.ljlseminars.com/anxiety.htm>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- _____. **Speech Preparation as a Process**. 1997. Disponível em <<http://www.ljlseminars.com/speech.htm>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras- Construindo a Profissão**. Pelotas- R.S.: EDUCAT, 2001.

LEFFA, V.J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares/ Diógenes Cândido de Lima (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Orgs.) **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEONTIEV, A. N. **Activity and consciousness.** Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism. Progress Publishers. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 20 out. 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Eliane; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola:** recriando realidade sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Gestão Escolar na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Eliane; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola:** recriando realidade sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a. P. 89-108.

_____. Atividade Social como base para o ensino de Língua estrangeira- **In: Inglês.** (Série a reflexão e a prática no ensino; v.2/ coordenador Márcio Rogério de Oliveira Cano). São Paulo: Blucher, 2012b. p. 21-35.

_____. **Argumentação em Contexto Escolar.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, Fernanda; FUGA, Valdete Pereira. Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa. In: MATEUS, Eliane; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de (Orgs.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas:** Contribuições Teórico-Metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LOPES, Diana Vasconcelos. Grupos de aprendizagem cooperativa e o ensino da escrita em língua inglesa. In: **O ensino de línguas:** concepções & práticas universitárias. Organização Vera Moura, Maria Cristina Damianovic, Virgínia Leal.- Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

MAGALHÃES, M. C. **Interações Dialógicas entre Professores e Pesquisador:** Aprendendo e Criando Oportunidades de Aprendizagem. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP, 1992.

_____. **Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas:** foco na formação de professores. The Specialist. V. 17, nº. 1, p. 01-18. São Paulo, 1996.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 39 -58.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: M.C.C. MAGALHÃES (ORG.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, Mercado de Letras, 59-86. 2004.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETINI, R.H.DAMIANOVIC, M.C.HAWI, M.M.,SZUNDY, P.T.C. **Vygotsky: uma revisita no início do Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração- PCCol. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Eliane; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidade sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, p.13-26, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2 ed.- Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Rose Mary Kern. **Pedagogy and andragogy in construction education youth and adults**. In: Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach**. 9. ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.

MASTRELLA, M. R. Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa. In: MELLO, H. A. B. de & DALACORTE, M. C. F. (org.) **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia, Goiás: Editora da UFG, p. 115-153, 2005.

MEANEY, M. C. Trabalhando o contexto de produção, a organização textual e aspectos linguísticos em LE. In: LIBERALI, F.C. (org.). **A Reflexão e a Prática no Ensino - Volume 2 – Inglês**. São Paulo: Blucher, 2012.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. et ali. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 231 p., 1997.

MIRAUX, J.-P. **La autobiografía: las escrituras del yo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

MOITA LOPES, L P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.

MORAIS, E.N. D. **Desconforto em Aulas de Língua Estrangeira: um Estudo em Dois Contextos de Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1992.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. 7º ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

- MURPHY, J. 1991. *Oral Communication in Tesol: Integrating Speaking, Listening and Pronunciation*. Tesol Quaterly, 25/1, p. 51-75.
- MUSEU DA PESSOA. **O que é o museu.** Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/home>>. Acesso em: 17 mar. 2014.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** São Paulo, 1993.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. (orgs.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1973.
- _____. LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: SEVENS, C.; CUNHA, M.J.C. (Orgs.). **Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil.** Brasília: Editora da UNB. 2003.
- PAIVA, V.L.M.O. **Autonomia e complexidade.** Linguagem e ensino, vol.9, nº1, jan./jun. p.77-127. 2006.
- PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado De Pernambuco- **Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa – Educação de Jovens e Adultos**, 2013.
- PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado De Pernambuco- **Parâmetros na Sala de Aula- Língua Inglesa Educação de Jovens e Adultos**, 2013.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.
- _____. *English in the world/the world in English*. In: J. W. Tollefson (Ed.). **Power and inequality in language education**. New York, NY: Cambridge University Press, 34-58, 1995.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento.** Petrópolis, Vozes, 1973.
- PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: **Gêneros textuais e ensino.** Orgs: Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- POLITO, R. **Como Falar Corretamente e Sem Inibições.** Editora Saraiva, 1986.
- PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação- quando as memórias narram à história da formação. IN: PRADO, Guilherme, SOLIGO, Rosaura (ORG) **Porque escrever é fazer história.** Campinas: GRAF. FE, 2005.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética.** São Paulo: Parábola, 2003.
- REIS, Bianca Santos Silva. **Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida.** 2005. 106f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.
- RICHARDSON, V. Tempo e espaço. In: ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar.** 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.
- RICOEUR, P. **Autobiografía intelectual.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1997.
- ROJO, R.H.R. **Perspectivas para os estudos sobre a linguagem na Virada do Milênio: o caso da Linguística Aplicada.** Mesa Redonda. V Seminário de Teses em Andamento. IEL/UNICAMP, 28/10/1999. 1999.

ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROMERO, T. R. S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. São Paulo, 2011.

SANTOS, Núbia Schaper. **As contribuições da pesquisa críticocolaborativa para a formação das educadoras na creche**. Revista Aleph Infâncias. Ano V. Nº16. Novembro, 2011.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho; SANTADE, Maria Suzett Biembengut. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural: uma proposta para a prática de produção de textos escritos pela argumentação**. In: Caderno Seminal Digital Ano 18, nº18, V. 18 (Jul-Dez/2012) – ISSN 1806-9142.

SARDINHA, T. B. **Recontando a vida por meio de metáforas**. In: Encontro de Linguística de Corpus, 8., 2009, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHETTINI, R.H. “A contribuição de Vygotsky para a Teoria da Atividade Sócio- Histórico-Cultural”. In: SCHETTINI, R.H.DAMIANOVIC, M.C. HAWI, M.M. SZUNDY, P.T.C. **Vygotsky: uma revisita no Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. pp. 219- 232.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Deivid de Oliveira. **O ensino de língua inglesa para alunos adultos: “o ideal vs. o real”**. Universidade Estadual de Goiás. Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas Anápolis, 2009.

SILVA, J.G.S.L. **O Ensino de Língua Inglesa na EJA: uma experiência a partir do People’s Museum**. Dissertação de Mestrado. UFPE- Recife, 24 de março de 2015.

SIQUEIRA, D.S.P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79-92.

SOMOGGI, L. 1999. **Você tem horror de falar em Público?** Você S/A, Maio/1999, págs. 28-36.

SOUSA, Maria Bernadette Nogueira de. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**/Leila Barbara e Rosinda de Castro uerra Ramos (orgs.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia, vol. 1, novembro 2006.

TERRA, M. R. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: o ponto de vista do aprendiz adulto. In: ROCHA, C. H. & BASSO, E.A, (Orgs) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. São Paulo: Claraluz, 2008, p.169-193.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.

UNDERHILL, N. *Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge, 1987.

VIEIRA, Renata de Almeida. **Implicações pedagógicas da abordagem histórico- cultural: aproximações**. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26-29 de outubro de 2009. PUCPR.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente** (1984). 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1934/1987). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEILER, S. & MIRANDA-ZINNI, A.V. Produção oral e performance: uma forma de aprender novas formas de pensar e agir no mundo. In: LIBERALI, F. (orgs.). Coleção **A reflexão e a prática no ensino** – Volume 2 – Inglês. Editora Edgard Blücher Ltda. São Paulo: 2012, p. 97 – 112.

ZABALZA, M. A. *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. How old are you?

- () 15-20 () 31-40
() 21-25 () 41-50
() 26-30 () Over 51

2. Sex

- () Male
() Female

2. What's your occupation?

3. Do you have contact with English outside class? What kind of contact?

4. What is more difficult for you in the English classes?

- () reading () writing () speaking () listening

5. Do you think that is important to speak in English? Why?

6. Do you know speak English? If not, did you like to speak English? Why?

7. Say two things that you like and two things that you dislike in the English classes:

Like _____

Dislike _____

8. What is more interesting for you in the English classes?

- () reading () writing () speaking () listening
() others

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO FINAL

1. Did you like to participate in these activities? Why?

2. What did you learn with the oral presentations?

3. What difficulties do you still have in oral presentation?

4. Did you like your performance in the oral presentation activities?

() Yes

Why?

() No

Why?

5. How much do you think you improved with these activities? Write a percentage.
Say the things that helped you. Explain.

6. How do you see yourself today?

Name:

APÊNDICE C

Guide of visit

Student: _____

Name of museum: _____

Date: ____/____/____ Time: _____

Address: _____

Guide: _____

Group: _____

My first impression:

() surprised () proud () perplexed () happy () curious
() unbelievable () excited () indifferent () Others _____

In the museum....

There is...



() a Rodin's sculpture



() an Art Gallery



() a Library



() a Castle (Museum of Arms)



() a collection of armours

Others: _____

There are...



() Frans Post's Brazilian landscapes



() sculptures



() paintings



() books



() swords () lances



() pocketknives

Others: _____

APÊNDICE D- Unidades Didáticas

Escola Estadual FV
Disciplina: Língua Inglesa
Turma: 4ª Fase B- EJA
Prof.: Jaciane Lima



Museu da Abolição



Ricardo Brennand Institute

Source: <https://www.google.com.br/#q=imagens+de+museus+do+recife>

Unit 1- Presentation in a People's Museum

1. What is a museum?

- () A place for the exhibition of films.
- () Exhibition place.
- () Place where works of art, scientific specimens, or other objects of permanent value are kept and displayed.
- () Place for buying goods or services.
- () Others _____

2. Have you ever visited one? What?

- () Yes, I have visited _____ (name of the museum).
- () No, I have never been to a museum, but I would like to visit one.

3. What did you think?

- () It was awesome!
- () It was boring!
- () It was exciting!
- () It was interesting!
- () It wasn't interesting!
- () Others _____

4. What did you see there?

() Pictures



() Paintings



() Objects



() Artefacts



() Scientific specimens



() Others _____

(Google images)

5. Watch these videos:

www.youtube.com/watch?v=KXRX_w4lmIo

https://www.youtube.com/watch?v=i_XAYaMeyE

<https://www.youtube.com/watch?v=bhd5SgkNOA8>

a) What are these videos about?

- () History of the museum.
- () How to buy things.
- () Importance of the museum to education.
- () Showing what there is in the museum.
- () Others _____

b) In your opinion, is interesting to visit a museum? Why?

- () We learn interesting things.
- () It's not interesting.
- () We see antique objects.
- () We learn about our history.
- () Others _____

c) In your opinion, who would be interested in visiting a museum?

- () students () teachers () kids () adults
- () teenagers () others _____

6. Watch these videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=a-ivizukwPc>

<https://www.youtube.com/watch?v=JL2UgSyEduY>

Now, answer the questions:

a) What are these videos about?

- ☐ Recife's museums.
- ☐ People's museum.
- ☐ World's museums.
- ☐ Others _____

b) Have you ever heard about this? Where?

- ☐ At the school.
- ☐ At my home.
- ☐ With my friends.
- ☐ I saw it on TV.
- ☐ I heard it in the radio.
- ☐ I read it in a newspaper.
- ☐ I read it in a magazine.
- ☐ Others _____

c) The perfect museum for me is:

- ☐ Full of objects
- ☐ With many pictures
- ☐ With videos
- ☐ With audio presentations
- ☐ People could participate with performances
- ☐ There would be background music
- ☐ Cinema
- ☐ People from different places could come and enjoy the exhibition sitting on comfortable seats.
- ☐ Others _____

d) Have you ever been to a People's Museum?

- ☐ Yes, I have visited _____ (name of museum).
- ☐ No, I have never been to a museum, but I would like to visit one.

e) In your opinion, what is there in the People's Museum?

- ☐ Personal objects
- ☐ Paintings
- ☐ Scientific specimens
- ☐ Pictures
- ☐ Life's histories
- ☐ Others _____

f) Would you like to be in one People's Museum? Tick the ones you agree with:

- () Yes, of course! It will be great!
- () Yes, how fabulous! People will see how amazing I am!
- () Yes, I am excited about it! I will show many parts of my life!
- () Yes, I will bring pictures and objects about me.
- () Yes, because my history need to be preserved.
- () Others _____

7. Read this text:

15/7/2014

Ricardo Brennand Institute - Wikipedia, the free encyclopedia

Coordinates: 8°47.49"S 34°52'43.84"W

Ricardo Brennand Institute

From Wikipedia, the free encyclopedia

The **Ricardo Brennand Institute** (in Portuguese *Instituto Ricardo Brennand*, IRB) is a cultural institution located in the city of Recife, Brazil. It is a not-for-profit private organization, inaugurated in 2002 by the Brazilian collector and businessman Ricardo Brennand. It comprises a museum, an art gallery, a library and a large park.^{[1][2]}

The Institute holds a permanent collection of historic and artistic objects of diversified provenience, ranging from Early Middle Ages to 20th century, with strong emphasis in objects, documents and artwork related to Colonial and Dutch Brazil, including the world's largest assemblage of paintings by Frans Post.^{[2][3]}

The Institute also houses one of the largest collections of armory in the world, with 3,000 pieces, the majority of which produced in Europe and Asia between the 14th and 19th century.^[1] The library has over 62 thousand volumes, ranging from 16th to 20th century, including a collection of *brasiliانا* and other rare items.^[4]

Instituto Ricardo Brennand



Established 2002

Location Recife, Brazil

Director Ricardo Brennand

Website www.institutoricardobrennand.org.br/
(<http://www.institutoricardobrennand.org.br/>)

a) Now, look at more images of the Institute Ricardo Brennand:





(Google images)

What can you see in these images?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| ☐ Personal objects | ☐ Armors |
| ☐ Scientific specimens | ☐ Artefacts |
| ☐ Antique objects | ☐ Paintings |
| ☐ Life's histories | ☐ Sculptures |
| ☐ Pictures | ☐ Swords |
| ☐ Others _____ | |

8. Read this text:



Source⁵

Ricardo Coimbra de Almeida Brennand was born in Cabo de Santo Agostinho (May 27, 1927). His parents are Dulce Coimbra de Almeida Brennand and Antônio Luiz de Almeida. He is graduated from Engineering in the Universidade Federal de Pernambuco (1949). During many years, Ricardo Brennand was dedicated to the family's businesses related to the manufacturing of glass, steel, cement, porcelain and sugar. In 1990, he decided to sell some of his factories and used the money to found the Instituto Ricardo Brennand.

He married Graça Monteiro Brennand, and they have eight children.

Source⁶

⁵ <http://blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2013/08/08/reconhecimento-mercedo-ricardo-brennand-e-homenageado-pela-criacao-do-instituto-rb-em-evento-mundial/>

⁶ http://pt.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Brennand (Tradução minha)

a) Complete the box with informations about Ricardo Brennand:

Name	
Parents	
Profession	
Important action	
Past work	

Now it's your turn!

Performance 1- Talking about me!

Complete about you and then present to your class in an extraordinary performance! It is your turn!

My name is _____.

I am _____ years old.

I live in _____.

I am a/an _____.

An important person for me is _____.

I am proud of _____.

Curiosities about me:

I can _____.

And I like _____.

Escola Estadual FV
Disciplina: Língua Inglesa
Turma: 4ª Fase B- EJA
Prof.: Jaciane Lima



Museu da Abolição



Ricardo Brennand Institute

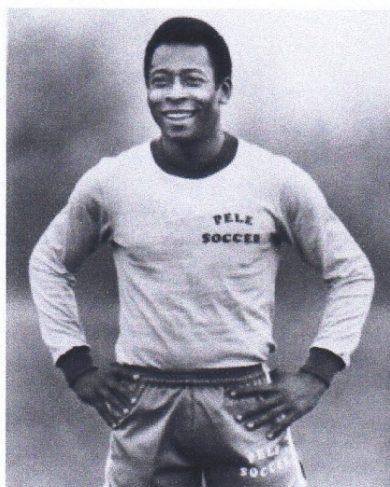
Source: <https://www.google.com.br/#q=imagens+de+museus+do+recife>

Unit 2- Presentation in a People's Museum

1. Read the texts below and answer some questions about them:

Text A

Pelé (Edson Arantes do Nascimento)



Pelé is a Brazilian football player widely recognized as the best footballer of all times. He was named the Athlete of the Century by the Olympic Committee in at the turn of the century.

During his 1 281 official football matches, Pelé scored an astonishing 1 281 goals. No football player has even been close to beating this record average. Pelé was a right foot and left foot shooter, and also a skilled head player despite being no taller than 173 centimeters. In addition to scoring goals, Pelé was a valuable assist on the field.

Pelé has several nicknames, of which Pelé is one (his legal first name is Edson). Other examples of his nicknames are Perola Negra (Black Pearl) and O Rei do Futebol (The King of Football).

Career

Pelé started playing in Bauru Athletic Club juniors at the age of 14. He turned pro at the age of 17 and premiered in the national team of Brazil two years later during 1958 FIFA World Cup. For the first time ever, Brazil won the World Cup. In the final against Sweden, Pelé scored two of Brazil's five goals.

By the early 1960's Pelé was an international superstar and widely hailed as the best footballer of them all. Several football clubs, including many European clubs, showed an interest in recruiting him, but he elected to stay with Santos in his native Brazil until 1974. During this time, Santos won a long row of important titles and received numerous awards. They won the prestigious Copa Libertadores several times and became one of Brazil's the most highly regarded football clubs.

In 1962, Pelé participated in his second FIFA World Cup. He was badly injured, but the Brazilian team still managed to capture the gold. In the 1966 FIFA World Cup Pelé was injured again and this time the Brazilian team was forced to leave the tournament during the play off.

By 1970 FIFA World Cup Pelé's injuries had healed and he could help his team to victory once more. In the world cup final against Italy Pelé scored one of Brazil's four goals, and he assisted another two.

During his time in the Brazilian national team, Pelé played 92 matches and scored a total of 77 goals.

Pelé retired from Santos in 1974 but returned to the football field one year later playing for New York Cosmos. In 1977 he retired once more, and this time it was for good. Since then, Pelé has served as an ambassador for the sport and he has also been active in Brazilian politics.

Private life

- Pelé is a nickname, his full registered name is Edson Arantes do Nascimento. His parents named him after the inventor Thomas Edison.
- Edson Arantes do Nascimento was born in Três Corações in 1940. Três Corações is located in the Brazilian state of Minas Gerais.
- Pelé's father is named Dondinho João Ramos do Nascimento, while Pelé's mother is named Celeste Arantes.
- Dondinho João Ramos do Nascimento used to play in the Fluminense football team.
- Pelé was raised in Bauru, a poor neighborhood in São Paulo.
- Pelé has three younger siblings.
- While growing up, Pelé worked in tea stores.
- Pelé could not afford to purchase footballs as a child. Instead, he played with grapefruits or with socks stuffed with newspaper.

Pelé married Rosemeri dos Reis Cholbi in 1966. They had three children: Kelly Cristina (born 1967), Edson (born 1970) and Jennifer (born 1978). The couple divorced in 1982.

- Pelé married Assíria Lemos Seixas in 1994, and the twins Joshua and Celeste was born in 1996. Pelé and Assíria are now separated.

<http://www.allfootballers.com/pele-edson-arantes-do-nascimento/>

Mother Teresa - Biography

Mother Teresa was born in Skopje (today the capital of Macedonia) on August 27, 1910. Her original name was Agnes Gonxha Bojaxhiu. Her father, who was of Albanian descent, ran a small farm. At the age of twelve, while attending a Roman Catholic elementary school, she records that she knew she had a vocation to help the poor. She decided to train for missionary work, and a few years later made India her choice. At the age of eighteen she left the parental home in Skopje and joined the Sisters of Loreto, an Irish community of nuns with a mission in Calcutta. After a few months' training in Dublin she was sent to India, where in 1928 she took her initial vows as a nun.



From 1929 to 1948 Mother Teresa taught at St. Mary's High School in Calcutta, but the suffering and poverty she glimpsed outside the convent walls made such a deep impression on her that in 1946 she received permission from her superiors to leave the convent school and devote herself to working among the poor in the slums of Calcutta. Although she had no funds, she started an open-air school for homeless children. Soon she was joined by voluntary helpers, and financial support was also forthcoming from various church organisations, as well as from the municipal authorities. This made it possible for her to extend the scope of her work, and on October 7, 1950, she received permission to start her own order "The Missionaries of Charity", whose primary task was to love and care for those persons nobody was prepared to look after. Today the order comprises some one thousand sisters and brothers in India, of whom a small number are non-Indian. Many have been trained as doctors, nurses and social workers, and are in a position to provide effective help for the slum population as well as undertaking relief work in connection with such natural catastrophes as floods, epidemics, famine and swarms of refugees.

Mother Teresa has fifty relief projects operating in India: these comprise work among slum-dwellers, children's homes, homes for the dying, clinics and a leper colony. The order has also spread to other countries, and undertakes relief work for the poorest of the poor in a number of countries in Africa, Asia and Latin America. The order has also established itself in Italy, Great Britain, Ireland and the United States.

Mother Teresa's work has aroused considerable attention throughout the world, and she has received a number of awards and distinctions: in 1971 she received the Pope John XXIII Peace Prize, in 1972 the Nehru Prize for her promotion of international peace and understanding, and in 1979 the Balzan Prize for promoting peace and brotherhood among the nations.

From [Les Prix Nobel 1979](#).

Links will be opened in new window.

©copyright 2003
[Norwegian Nobel Institute](#)
[The Nobel Foundation](#)

Mother Teresa died on September 5, 1997

Mother Teresa
 The Nobel Peace Prize for 1979
[Pressrelease](#)
[Biography](#)
[Nobel Lecture](#)
[Teresa-quotations](#)

[BOES.ORG](http://www.boes.org)

Laureates

http://www.boes.org/cooplmines/teresa_biography.html

1/2

a) What kind of information did you find in these texts?

- ☐ The name of the people.
- ☐ The dates of birth.
- ☐ The person's main achievements.
- ☐ Intimate details of the people's private life.
- ☐ The country where the people is from and/or lived.
- ☐ The texts begin giving the people's occupation or position.
- ☐ Others

b) What kind of texts are they?

- | | | |
|----------------------------------|--|--------------------------------|
| ☐ resumes | ☐ autobiographies | ☐ music |
| ☐ lists | ☐ biographies | ☐ poem |
| ☐ others | | |

2. Reflecting upon the textual genre: Biography

What is a biography?

It is simply the history of a lifetime. It narrates the most important facts of someone's life, his or her childhood, adolescence, military service, wars he or she lived through, educational background, professional life, marriage, children, and most outstanding achievements. Also it tells anecdotes, memories, trips and dearly cherished moments.

Source: <http://www.biographybiography.com/whatisabiography.html>

a) Complete this box with informations from the texts and your:

	1° Text	2° Text	I
Name			
Birth date			
Place of birth			
Profession/ Occupation			
Family			
Marriage			
Notable works			
Death date			
Others			

b) Why do people write biographies?

- ☐ Because of the person's good work.
- ☐ Because the person is very famous and popular.
- ☐ The writer hopes making a lot of money from a best-selling book.
- ☐ To teach other people good lessons from the person's past.
- ☐ Just for passion.
- ☐ Others

c) Why do people read biographies?

- ☐ To learn how the person became famous.
- ☐ We learn very much reading about others persons' life and difficulties.
- ☐ Just interested in learning about the person.
- ☐ It is incredible to know the stories are real.
- ☐ Others

d) Do you think it is important writing about a people's life?

- ☐ Yes, I think it is important to show thoughts, fears and dreams of others persons.
- ☐ Yes, telling forgotten stories is awesome.
- ☐ To keep records of a person's life.
- ☐ No, I don't.
- ☐ Others.

e) Do you like to read this kind of text?

- () Yes, I do. () No, I don't.
() More or less. () Yes, it is very interesting!
() Others _____

3. Reflecting upon grammar:

a) Circle the verbs in the sentences below:

Pelé is a Brazilian football player.

Pelé has several nicknames.

Pelé started playing in Bauru Athletic Club juniors.

Mother Teresa was a Roman Catholic nun.

Mother Teresa was born in Skopje.

b) These verbs are:

- () In the present () In the past () In the future

c) How do you know that?

4. Grammar review:



"Pelé **is** a Brazilian football player."

"Mother Teresa **was** born in 1910."

"**She was** born in 1910."

C. Simple Present (To be)

SINGULAR			PLURAL			<i>I</i> <i>you</i> <i>he</i> <i>she</i> <i>it</i> <i>we</i> <i>they</i>	} = pronouns
PRONOUN + <i>BE</i> + NOUN			PRONOUN + <i>BE</i> + NOUN				
(a) <i>I</i>	<i>am</i>	a student.	(f) <i>We</i>	<i>are</i>	students.	<i>am</i> <i>is</i> <i>are</i>	} = forms of <i>be</i>
(b) <i>You</i>	<i>are</i>	a student.	(g) <i>You</i>	<i>are</i>	students.		
(c) <i>She</i>	<i>is</i>	a student.	(h) <i>They</i>	<i>are</i>	students.		
(d) <i>He</i>	<i>is</i>	a student.					
(e) <i>It</i>	<i>is</i>	a country.					
(i) Rita is in my class. <i>She</i> is a student.						Pronouns refer to nouns.	
(j) Tom is in my class. <i>He</i> is a student.						In (i): <i>she</i> (feminine) = Rita.	
(k) Rita and Tom are in my class. <i>They</i> are students.						In (j): <i>he</i> (masculine) = Tom.	
						In (k): <i>they</i> = Rita and Tom.	

Source⁷

CONTRACTIONS WITH BE

AM	PRONOUN + BE → CONTRACTION		When people speak, they often push two words together. A contraction = two words that are pushed together. Contractions of a <i>subject pronoun</i> + be are used in both speaking and writing. PUNCTUATION: The mark in the middle of a contraction is called an “apostrophe” (').*
	I + am → I'm	(a) I'm a student.	
IS	she + is → she's	(b) She's a student.	
	he + is → he's	(c) He's a student.	
	it + is → it's	(d) It's a city.	
ARE	you + are → you're	(e) You're a student.	
	we + are → we're	(f) We're students.	
	they + are → they're	(g) They're students.	

Source⁸

⁷ AZAR, Betty Schramper; HAGEN, Stacy A.. Basic English Grammar. 3rd Edition. Pearson/Longman, Nova York, 2006.

⁸ Idem



Directions: Listen to the sentences. Write the contractions you hear. Use the words in the list.

Example:

You will hear: You are in class. You're a student.

You will write: _____ *You're* _____ a student.

<i>I'm</i>	<i>She's</i>	<i>We're</i>
<i>You're</i>	<i>He's</i>	<i>They're</i>
	<i>It's</i>	

1. _____ very nice.
2. _____ in the classroom.
3. _____ late.
4. _____ a teacher.
5. _____ her friend.
6. _____ in the same class.
7. _____ young.
8. _____ very big.
9. _____ very friendly.
10. _____ fun.

Source⁹

D. Simple past (To be)

PRESENT TIME	PAST TIME				
(a) I am in class today .	(b) I was in class yesterday .				
(c) Alice is at the library today .	(d) Alice was at the library yesterday .				
(e) My friends are at home today .	(f) My friends were at home yesterday .				
SIMPLE PAST TENSE OF BE <table> <tr> <td> Singular I was you were (one person) she was he was it was </td> <td> Plural we were you were (more than one person) they were </td> </tr> </table>		Singular I was you were (one person) she was he was it was	Plural we were you were (more than one person) they were		
Singular I was you were (one person) she was he was it was	Plural we were you were (more than one person) they were				
<table> <tr> <td> I she he it </td> <td> + was </td> </tr> <tr> <td> we you they </td> <td> + were </td> </tr> </table>		I she he it	+ was	we you they	+ were
I she he it	+ was				
we you they	+ were				

Source¹⁰

Change the sentences to past time:

- a) Mary is in class today. → Mary was in class yesterday too.
- b) I'm tired today. → I was tired yesterday too.
- c) You're busy today. → _____
- d) They're happy in class today. → _____
- e) Paul is sad in class today. → _____

⁹ Idem

¹⁰ AZAR, Betty Schramper; HAGEN, Stacy A.. Basic English Grammar. 3rd Edition. Pearson/Longman, Nova York, 2006.

Now, find in the texts 1 and 2 sentences about Pelé and Mother Teresa:

- a) Pelé was _____
- b) Pelé was _____
- c) Mother Teresa was _____
- d) Mother Teresa was _____

E. The simple past tense: using -ed

SIMPLE PRESENT SIMPLE PAST	(a) I walk to school every day . (b) I walked to school yesterday .	verb + -ed = the simple past tense
SIMPLE PRESENT SIMPLE PAST	(c) Ann walks to school every day . (d) Ann walked to school yesterday .	<i>I</i> <i>you</i> <i>she</i> <i>he</i> <i>it</i> <i>we</i> <i>they</i> } + <i>walked</i> (verb + -ed)

Source: ¹¹

5. Complete the sentences with the others verbs in the box:

founded	played	scored	devoted
----------------	---------------	---------------	----------------

- a) Pelé _____ an astonishing 1 281 goals.
- b) Pelé _____ 92 matches.
- c) Madre Teresa _____ her life to serving the poor.
- d) Madre Teresa _____ the Missionaries of Charity.

6. Complete with the verbs in parentheses:

- a) Pelé _____ two of Brazil's five goals. (*to score*)
- b) Pelé _____ in his second FIFA World Cup. (*to participate*)
- c) Mother Teresa _____ to train for missionary work. (*to decide*)
- d) Madre Teresa _____ an open-air school. (*to start*)

¹¹ Idem

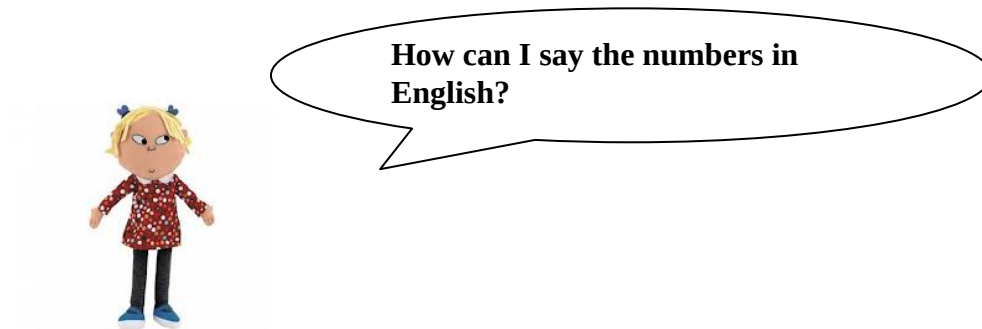
7. When were you born?

Pelé was born in _____.

Mother Teresa was born in _____.

And I was born in _____.

NUMBERS



Observe these sentences:

Pelé started playing in Bauru Athletic Club juniors at the age of 14. (fourteen)

He turned pro at the age of 17. (seventeen)

Pelé played 92 matches and scored a total of 77 goals. (ninety-two/seventy-seven)

Mother Teresa was born in 1910. (nineteen ten)

Observe the numbers:

1- one	11- eleven	30- thirty
2- two	12- twelve	40- forty
3- three	13- thirteen	50- fifty
4- four	14- fourteen	60- sixty
5- five	15- fifteen	70- seventy
6- six	16- sixteen	80- eighty
7- seven	17- seventeen	90- ninety
8- eight	18- eighteen	100- one hundred
9- nine	19- nineteen	1000-one thousand
10- ten	20- twenty	

8. Connect the columns:

(1) Pelé turned pro in **nineteen fifty-seven**. () 1979

(2) Pelé divorced Rosimeri in **nineteen eighty-two**. () 1997

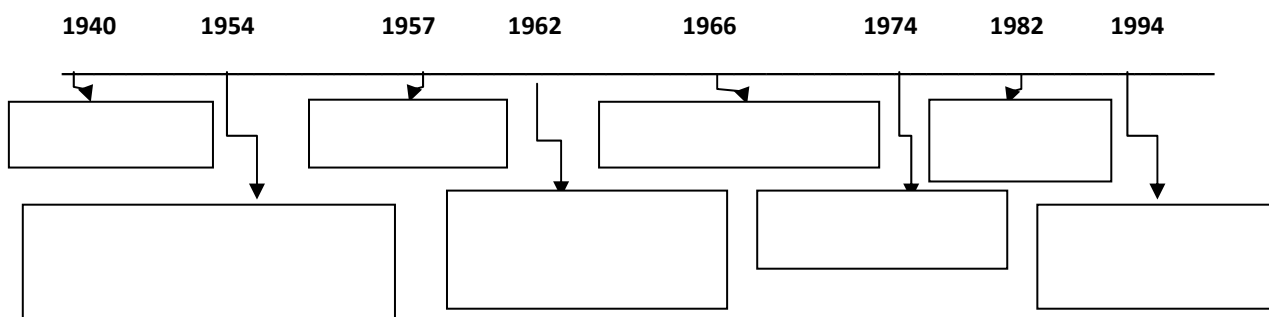
(3) Mother Teresa was awarded in **nineteen seventy-nine**. () 1982

(4) Mother Teresa died in **nineteen ninety-seven**. () 1957

9. Complete the timelines of Pelé and Madre Teresa with the informations from the box:

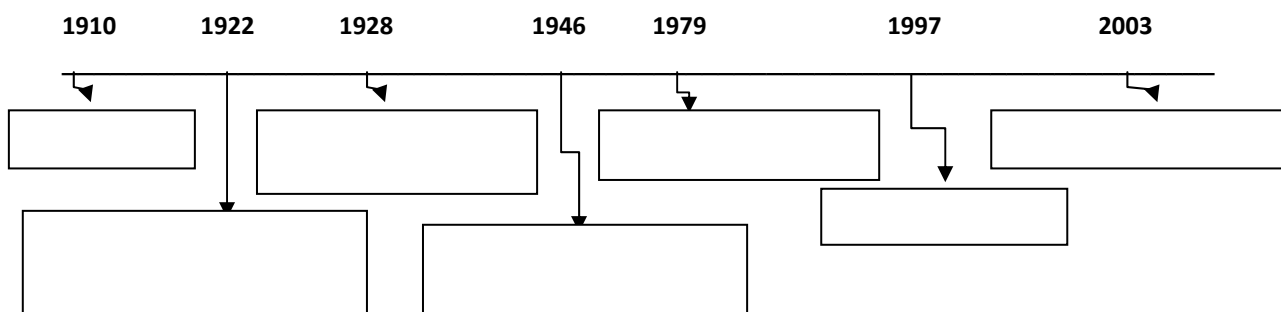
a) Pelé:

He participated in his second FIFA World Cup.	He started playing in Bauru Athletic Club juniors.	
He divorced Rosimeri.	He retired from Santos.	He married Rosimeri.
He turned pro.	He was born.	He married Assíria.



b) Madre Teresa:

She died.	She left the convent.	She was born.	She joined the group of nuns.
She was beatified.	She was awarded.	She decided to train for missionary work.	



Now it's your turn!

Performance 2- My timeline!

Make your timeline with words and pictures and then present to your class in an extraordinary performance!

Escola Estadual FV
Disciplina: Língua Inglesa
Turma: 4ª Fase B- EJA
Prof.: Jaciane Lima



Museu da Abolição

Ricardo Brennand Institute

Source: <https://www.google.com.br/#q=imagens+de+museus+do+recife>

Unit 3- *Presentation in a People's Museum*

1. Read these texts:

Text 1



Autobiography

Hi! My name is Chloe Pearce, born on the 10th April 1987, which makes me 21 years old! I come from a large immediate family, I am one of four children and was born last, making me the baby of the family! (Sometimes good, sometimes bad!). I am always surrounded with children, my sister has four children and my brother has three, so I am an aunty 7 times over. I love it!

I am in my first year of university at Notre Dame University at Broadway, after spending my first three years out of school working for an accounting firm, Bell Partners, as an Office Manager, PA to CEO and the Marketing & Events Coordinator. So many people have asked me why I had such a sudden career move when I applied for a teaching degree after holding a job in the Corporate world for a long time. I have told them that, while yes the money is great in the corporate world, I need to do something else with my life, something that can enable me to give back to the community in a more useful way. I love children and to teach them would be such a satisfying career for me to undertake.

Some of my personal interests that take up the rest of my existence (other than that of the University life) are drawing, singing, dancing—Physical Culture, reading many novels, listening to music and spending time at the beach. Reading a great novel about a historical, true and inspiring story is extremely rewarding for me. I love to find out about different cultures in the way of autobiographies especially those of young women in disadvantaged countries and cultures.

Life for me is pretty busy, I tend to occupy myself all the time and make sure I'm doing something productive. I can also stress myself out quite easily, not exactly the best trait to have! But that is definitely something I am working on!

I value honesty, commitment, loyalty and friendship and I hope that I am doing enough in my life to uphold these beliefs. I love to have fun, full stop. Laughing with friends is a huge privilege and one that I do not take for granted.

And that is me!

Source¹²

¹² <http://nataliew89.edublogs.org/2008/04/15/autobiography/>

Text 2

Natalie's Autobiography



MY NAME IS: NATALIE EMMA WITKOWSKI
NICKNAMES: NAT, NATS, NATTY, NAT-TINI
D.O.B: 12TH JULY 1989
HERITAGE: POLISH, ENGLISH, IRISH
EYE COLOUR: GREEN
HAIR COLOUR: BLONDE
SIBLINGS: JAMES (21)
PARENTS: CHRISTINE & JERRY

CAREER OBJECTIVES

CURRENT JOB: Hoyts Eastgardens (since June 2006)

STUDYING: Primary Education in the hope to become a teacher. I believe I would enjoy this career as it is constantly changing and allows me to meet new people as well as the possibility of travelling as an internationally recognised career. Ultimately, I hope to be a confident, successful and satisfied primary school teacher.

PERSONAL INFORMATION

- I LIVE IN MALABAR
- I HAVE A CAT NAMED SOOTY
- I HAVE A BOYFRIEND NAMED JACKSON
- IM VERY INDECISIVE
- I LIKE TO DO THINGS MY OWN WAY
- IM VERY HONEST AND DOWN TO EARTH
- SOMETIMES I TALK A LOT BUT I CAN ALSO LISTEN
- I WANT TO KNOW EVERYTHING
- I DRIVE A MANUAL TOYOTA LANDCRUISER
- IVE TRAVELLED TO POLAND, ITALY, FRANCE, ENGLAND, IRELAND
- I WANT TO TRAVEL TO GREECE, HAWAII, EUROPE, BALI
- I LOVE CARAMEL ICE CREAM
- MY FAVOURITE FOODS ARE PIZZA, STIRFRY, TOASTED SANDWICHES
- I LOVE PHOTOGRAPHY AND ART
- I WENT TO MALABAR PRIMARY SCHOOL AND WAS DUX
- I WENT TO ST CLARES COLLEGE WAVERLEY AND GOT A UAI OF 92.1
- MY FAVOURITE COLOUR IS AQUA/TUROQUOISE
- I PLAYED TRUMPET FOR 3 YEARS DURING PRIMARY SCHOOL
- MY FAVOURITE ANIMALS ARE CHIMPANZEES/MONKEYS
- I PLAY NETBALL, TOUCH FOOTBALL, TENNIS, SOFTBALL
- I DID IRISH DANCING FOR 9 YEARS
- I HAVNT BOUGHT MCDONALDS IN OVER 10 YEARS

Source¹³

¹³ <http://natalie89.edublogs.org/>

a) What kind of information did you find in these texts?

- ☐ The name of the person.
- ☐ The person's enjoyment and dreams.
- ☐ The date of birth.
- ☐ Others
- ☐ Intimate details of the people's private life.
- ☐ The country where the person is from and/or lived.

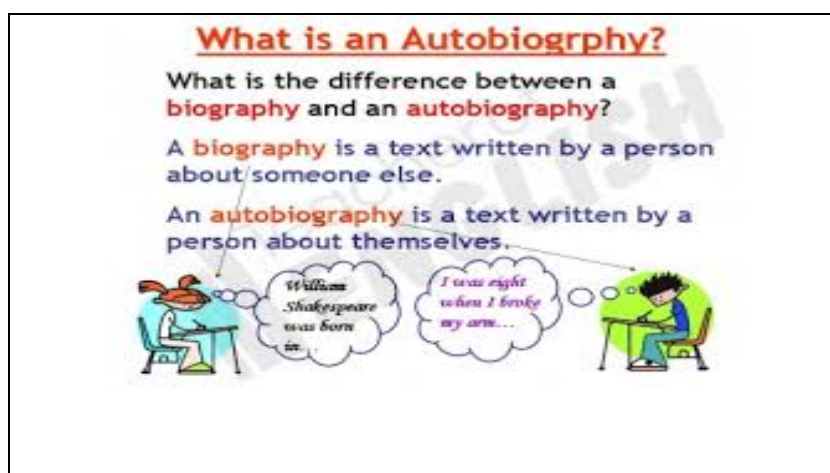
b) What kind of texts are they?

- ☐ news
- ☐ autobiographies
- ☐ poems
- ☐ biographies
- ☐ music
- ☐ letters
- ☐ recipes
- ☐ others

c) Why?

- ☐ Because it tells events in a person's life.
- ☐ It is written by that person.
- ☐ It is written in first person.
- ☐ It contains facts about the author's own experiences.
- ☐ It is written in a chronological order.
- ☐ It describes interactions among the writer and significant people in his or her life.
- ☐ Others

2. Reflecting upon the textual genre:



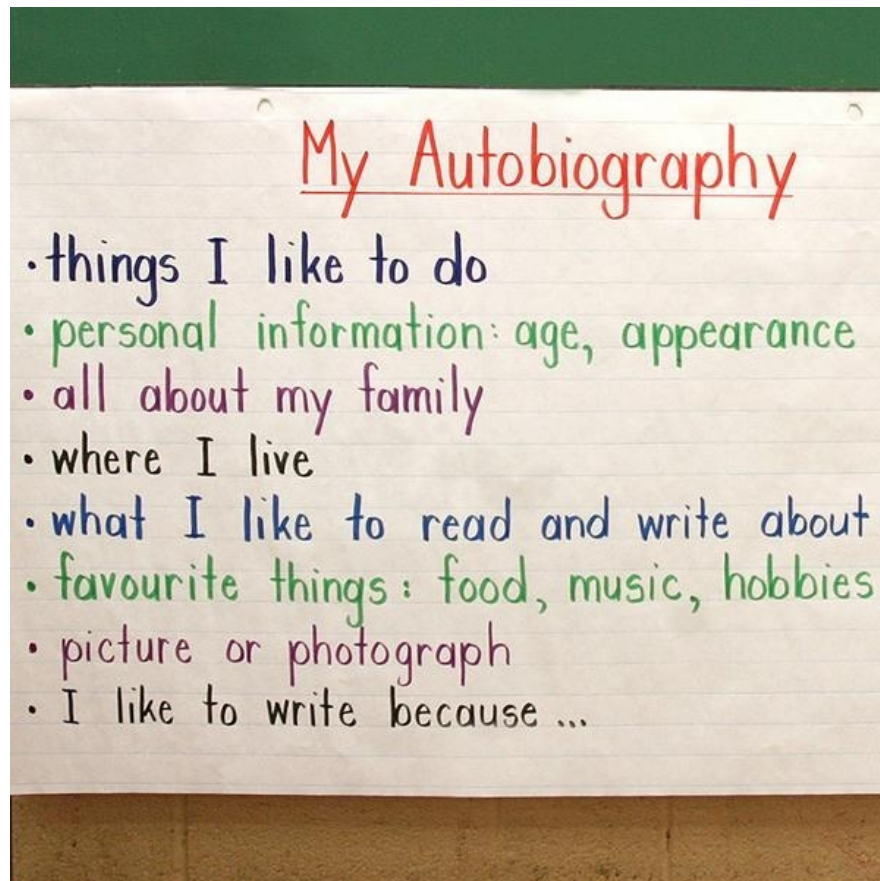
Source¹⁴

¹⁴ <http://www.teacher-of-english.com/autobiography-teaching-resources-2.html>

Autobiography

Autobiography means writing about your self:

- “auto” comes from the Greek word for “self”
- “bio” comes from the Greek word for “life”
- “graphy” comes from the Greek word for “I write”.



Source¹⁶

¹⁵ <http://www.teacher-of-english.com/autobiography-teaching-resources-2.html>

¹⁶ <http://www.oise.utoronto.ca/balancedliteracydiet/Recipe/00024/>

a) Why do people write autobiographies?

- () It is an opportunity to share own personal experiences.
- () As a way of keeping the memories.
- () They feel their stories should be shared with future generations.
- () To reaffirm their place in the spotlight.
- () To offer something of value to the rest of the world.
- () To explore their own past and discover new truth about themselves.
- () Others

b) Do you think it is important writing about your life? Why?

- () Yes, I think it is important to show my thoughts, my fears and my dreams.
- () Yes, telling forgotten stories is awesome.
- () To keep records of my life.
- () To explore my own past and discover new truth about me.
- () No, I don't want the people know about my life.
- () Others

c) Do you like to read this kind of text?

- () Yes, I do.
- () No, I don't.
- () More or less.
- () Yes, it is very interesting!
- () Others

3. Write about the people:

Last name	Suzuki
First name	Tomoko
From	Japan
Job	Student
Age	19



She's _____.

She's from _____.

_____.

_____.

Source ¹⁷

¹⁷ SOARS, Liz and John. American Headway 1. Oxford University Press, Nova York, 2001.

Last name	Smith	
First names	Max and Lisa	
From	the United States	
Job	Teachers	
Age	Max – 45 Lisa – 42	

He's _____.

She's _____.

They're _____.

_____.

_____.

Source18

Now, complete the box with your informations:

Last name _____ First name _____ From _____ Job _____ Age _____	Draw you:
---	--

I'm _____.

I'm _____.

4. Where are you from? / Where do you live?

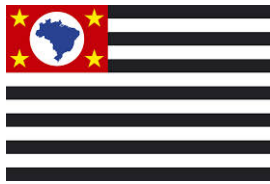
Nathalie lives in Malabar, and I live in ...

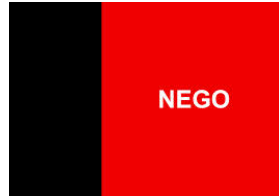
STATES













Source¹⁹

Complete:

I am from _____. And I live in _____.

Now, ask for your friends and write the answers:

_____ is from _____. And she lives in _____.

_____ is from _____. And he lives in _____.

_____ is from _____. And _____ lives in _____.

_____ is from _____. And _____ lives in _____.

5. Where were you born? / Where do you live?

CITIES













Source²⁰

¹⁹ <http://www.estadosecapitaisdobrasil.com/bandeiras-do-brasil.php>

²⁰ <http://www.mbi.com.br/mbi/biblioteca/simbolo/bandeira-municipios-pernambuco/>

Complete:

I was born in _____. And I live in _____.

Now, ask for your friends and write the answers:

_____ was born in _____. And he lives in _____.

_____ was born in _____. And she lives in _____.

_____ was born in _____. And _____ lives in _____.

_____ was born in _____. And _____ lives in _____.

6. Grammar review:



*I **have** two dogs.
She **has** a family.*

VERB TO HAVE

SINGULAR		PLURAL		<i>I</i> <i>you</i> <i>we</i> <i>they</i> } + have
(a) I have a pen.		(f) We have pens.		
(b) You have a pen.		(g) You have pens.		<i>she</i> <i>he</i> <i>it</i> } + has
(c) She has a pen.		(h) They have pens.		
(d) He has a pen.				
(e) It has blue ink.				

Source²¹

²¹ AZAR, Betty Schramper; HAGEN, Stacy A.. Basic English Grammar. 3rd Edition. Pearson/Longman, Nova York, 2006.

a) Complete each sentence with the correct form of **be** or **have**:

I _____ a pen.

You _____ happy.

Nathalie _____ beautiful.

Nathalie _____ a boyfriend.

Chloe _____ many friends.

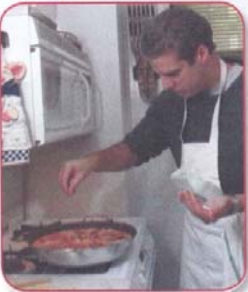
The Chloe's sister _____ tall.

The Chloe's brother _____ four children.

7. What can you do?

a)  I can paint.

b)  I can sing.

c)  I can cook.

d)  I can drive.

And you? What can you do?

Source²²

a) Can you play
{

 soccer?
 golf?
 baseball?

Yes, I can.
 No, I can not. = No, I can't.

b) Can you dance
{

 tango?
 samba?
 rock?

Source²³

²² EJA 7º ano – Volume 1- 2. ed. – São Paulo – IBEP.2009. – (Coleção Tempo de Aprender)

²³ Idem

Now, answer with: *Yes, I can. / No, I can't.*

- a) Can you play soccer? _____
- b) Can you play football? _____
- c) Can you speak Spanish? _____
- d) Can you swim? _____
- e) Can you cook? _____
- f) Can you dance? _____

Now, you create four questions to ask two classmates.

You write the answer: *Yes, I can./ No, I can't.*

Questions	Classmate 1:	Classmate 2:
Can you _____?		

Now it's your turn!

Performance 3

Things that I have and things that I can do!

I have _____, then I can _____.

I have _____, then I can _____.

I have _____, then I can _____.

I have _____, then I can _____.

I have _____, then I can _____.

Escola Estadual FV
Disciplina: Língua Inglesa
Turma: 4ª Fase B- EJA
Prof.: Jaciane Lima



Museu da Abolição



Ricardo Brennand Institute

Source: <https://www.google.com.br/#q=imagens+de+museus+do+recife>

Unit 4- Presentation in a People's Museum

1. Read this text:

Natalie's Autobiography



MY NAME IS: NATALIE EMMA WITKOWSKI
NICKNAMES: NAT, NATS, NATTY, NAT-TINI
D.O.B: 12TH JULY 1989
HERITAGE: POLISH, ENGLISH, IRISH
EYE COLOUR: GREEN
HAIR COLOUR: BLONDE
SIBLINGS: JAMES (21)
PARENTS: CHRISTINE & JERRY

CAREER OBJECTIVES

CURRENT JOB: Hoyts Eastgardens (since June 2006)
STUDYING: Primary Education in the hope to become a teacher. I believe I would enjoy this career as it is constantly changing and allows me to meet new people as well as the possibility of travelling as an internationally recognised career.
 Ultimately, I hope to be a confident, successful and satisfied primary school teacher.

PERSONAL INFORMATION

- I LIVE IN MALABAR
- I HAVE A CAT NAMED SOOTY
- I HAVE A BOYFRIEND NAMED JACKSON
- IM VERY INDECISIVE
- I LIKE TO DO THINGS MY OWN WAY
- IM VERY HONEST AND DOWN TO EARTH
- SOMETIMES I TALK A LOT BUT I CAN ALSO LISTEN
- I WANT TO KNOW EVERYTHING
- I DRIVE A MANUAL TOYOTA LANDCRUISER
- IVE TRAVELLED TO POLAND, ITALY, FRANCE, ENGLAND, IRELAND
- I WANT TO TRAVEL TO GREECE, HAWAII, EUROPE, BALI
- I LOVE CARAMEL ICE CREAM
- MY FAVOURITE FOODS ARE PIZZA, STIRFRY, TOASTED SANDWICHES
- I LOVE PHOTOGRAPHY AND ART
- I WENT TO MALABAR PRIMARY SCHOOL AND WAS DUX
- I WENT TO ST CLARES COLLEGE WAVERLEY AND GOT A UAI OF 92.1
- MY FAVOURITE COLOUR IS AQUA/TUROQUOISE
- I PLAYED TRUMPET FOR 3 YEARS DURING PRIMARY SCHOOL
- MY FAVOURITE ANIMALS ARE CHIMPANZEES/MONKEYS
- I PLAY NETBALL, TOUCH FOOTBALL, TENNIS, SOFTBALL
- I DID IRISH DANCING FOR 9 YEARS
- I HAVNT BOUGHT MCDONALDS IN OVER 10 YEARS

Source²⁴

²⁴ <http://natalie89.edublogs.org/>

2. Complete these sentences about Natalie:

Natalie lives in _____, and I live in _____

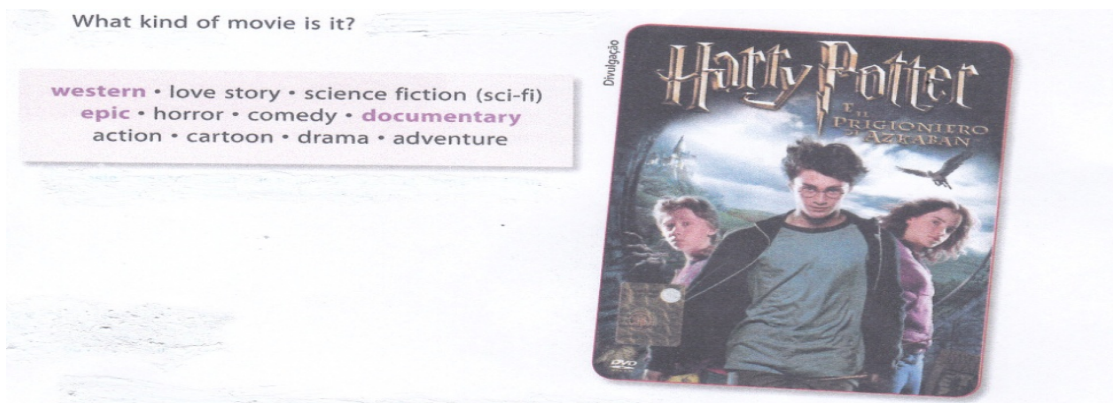
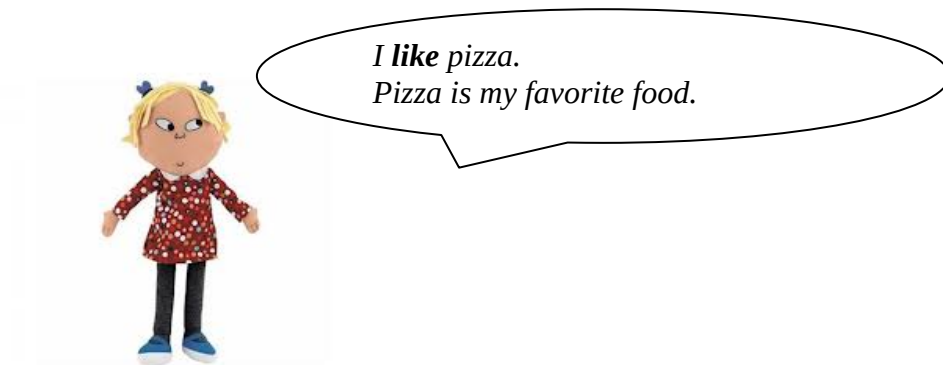
Natalie has _____, and I have _____

Natalie likes _____, and I like _____

Natalie wants _____, and I want _____

Natalie loves _____, and I love _____

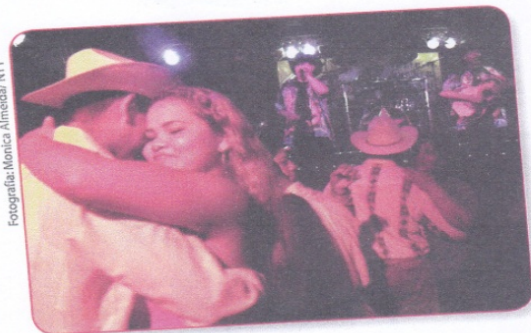
3. What do you like? What do you prefer?



Source²⁵

²⁵ EJA 6º ano – Volume 1- 2. ed. – São Paulo – IBEP.2009. – (Coleção Tempo de Aprender)

What kind of music is it?



Fotografia: Monica Almeida/ NYT

jazz • pop music • classical music
rock • **new age** • country music • **techno**
rap • reggae • folk music • samba

What kind of dance is it?

samba • axé • rock • techno • tango
ballet • **street dance** • folk dance



Fotografia: Mary Solh/American Ballet Theater/ NYT

What kind of museum is it?



Fotografia: Sara Krulwich/ NYT

Historical museum • Craft museum
Modern art museum • Archeological museum

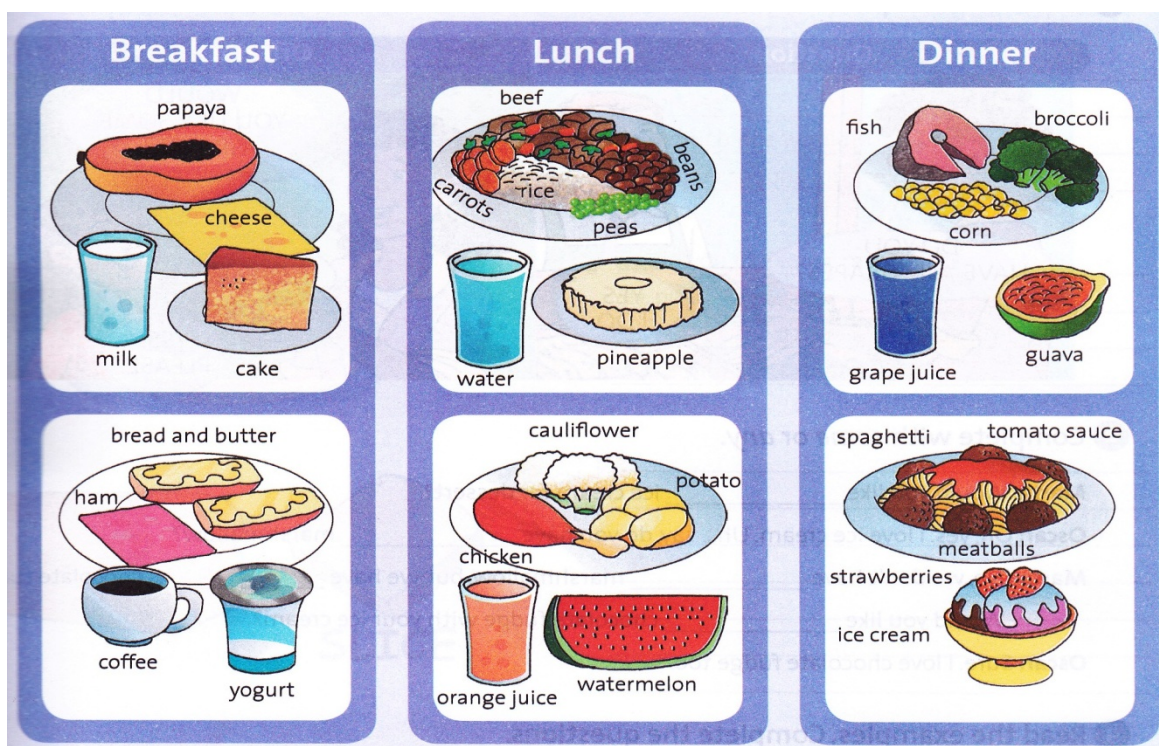
Source²⁶

a. What is wrong in this sentence? Rewrite it correctly:

My favorite movie is feijoada. My favorite music is "Ghost". My favorite kind of food is samba.

²⁶ EJA 6º ano – Volume 1- 2. ed. – São Paulo – IBEP.2009. – (Coleção Tempo de Aprender)

Observe:



Source²⁷

Complete the box:

Food	Drink

Now, answer:

a) What do you like/dislike to eat?

I like to eat _____

I dislike to eat _____

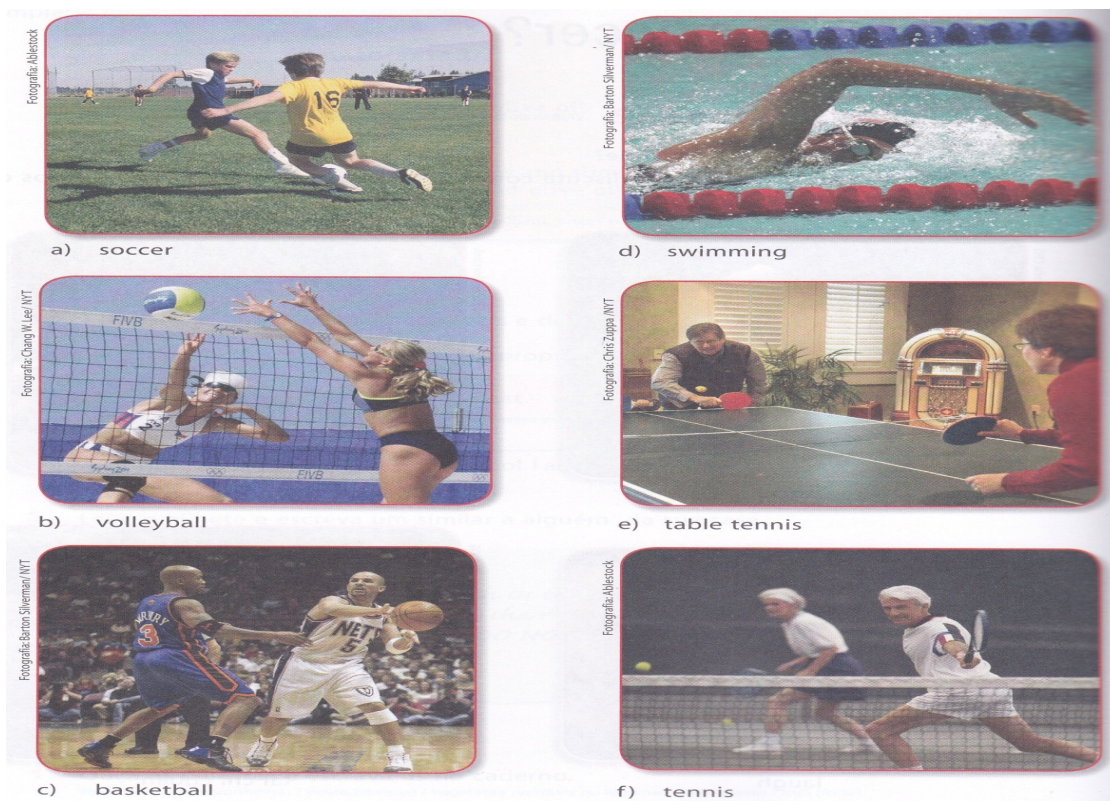
b) What do you like/dislike to drink?

I like to drink _____

I dislike to drink _____

²⁷ CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lucia. Keep in mind. 8º ano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2009.

4. Do you like sports? What sports do you like?

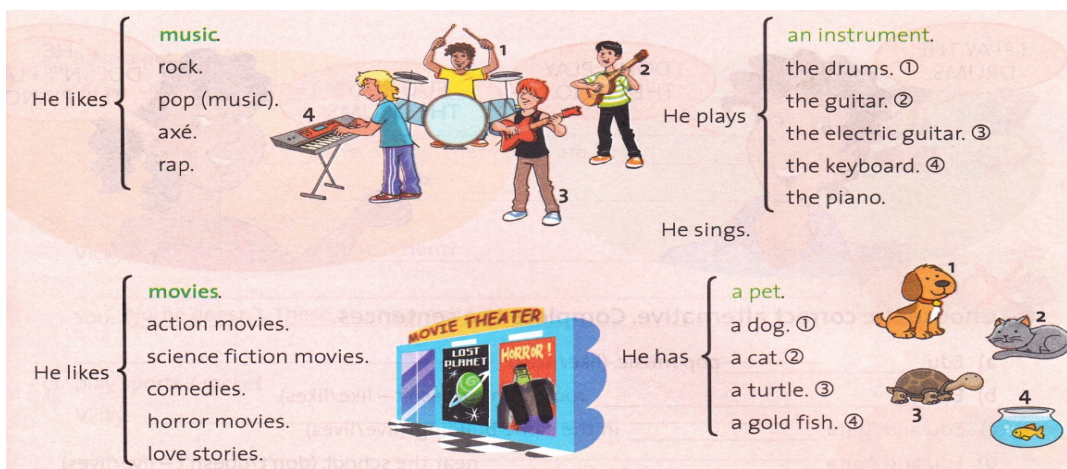


Source²⁸

I like _____

I dislike _____

5. Observe:



Source²⁹

²⁸ EJA 7º ano – Volume 1- 2. ed. – São Paulo – IBEP.2009. – (Coleção Tempo de Aprender)

Now answer:

What kind of music do you like? _____

What kind of movie do you prefer? _____

What kind of pet do you prefer? _____

What kind of instrument do you prefer? _____

6. Complete these sentences with your information and present for your class:

My favorite kind of movie is _____

My favorite kind of music is _____

My favorite kind of dance is _____

My favorite program is _____

My favorite food is _____

My favorite drink is _____

My favorite sport is _____

Now it's your turn!

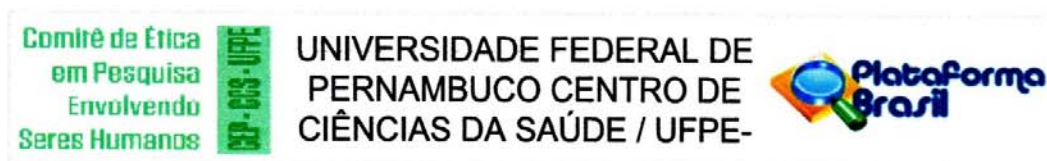
Performance 4- My autobiography!

Write your biography and present to your class in an extraordinary performance in a People's Museum!

²⁹ CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lucia. Keep in mind. 7º ano: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2009.

ANEXOS

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Expansão da Produção Oral em Língua Inglesa dos Alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos): A Person's Museum

Pesquisador: Jaciane Gomes Sousa de Lima Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37240514.0.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 13/05/2015

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.072.147

Data da Relatoria: 29/06/2015

Apresentação da Notificação:

A notificação foi apresentada para avaliação do relatório final da pesquisa

Objetivo da Notificação:

O pesquisador solicita a aprovação do relatório final da pesquisa.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

Continuação do Parecer: 1.072.147

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O TCLE foi apresentado no projeto inicial com Riscos e Benefícios e devidamente utilizados pelo pesquisador.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

A notificação foi apresentada com o relatório e o mesmo está adequado e indicou resultados e conclusão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram considerados adequados

Recomendações:

s/recomendação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Relatório Final foi analisado e APROVADO pelo colegiado do CEP.

RECIFE, 21 de Maio de 2015

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br

ANEXO B

Transcrição das performances

1st Performance

- Student 1 - A

A: my name is AC... I live in Recife... Pernambuco... I am a/ student... ah... (one) important person for me is... my (mother)... I am... (proud of)/ my family... curiosities about me... I can sing... and I like/ to travel

- Student 2 – J

J: my name is J... I live in Recife... I am a student... (an) important... person... for me is/ my (mother)... I am proud of/ my (family)... I can sing... and I like to sleep... ok?

2nd Performance

- Student 1

A: in nineteen eighty I was born... in nineteen-eighty-seven my parents (separated)... in nineteen eighty-seven I (started) studying... in nineteen eighty-eight I played with/ dolls... in two thousand and nine I married D... and in two thousand/ and/ twelve I returned to/ my studies

- Student 2

J: I was born in nineteen-ninety I was born... in nineteen/ninety/seven... I learned to sing... in nineteen-ninety-eight... I (started)... studying... In two thousand and four... I traveled to Porto de Galinhas... two thousand and five I learned to cook... in two thousand and fourteen... I returned to my studies... in two thousand and fourteen... I decided to do a course... yes?

- Student 3

S: in nineteen eighty-two I was born... in nineteen eighty-five my father separated... in nineteen eighty-five I (started studying)... in nineteen eighty-five I (gained) a brother... in two thousand I traveled/ to /Porto de Galinhas... in fourteen/ in two thousand fourteen... I decided to/ return studying

3rd Performance

- Student 1

A: my name is A... I have a (good fish) then I can eat... I have a book... then I can read... I have a microscope... then I can see (the moon)... I have a TV... then I can watch TV... I have a pen... then I can/ write... thank you... ficou bom?

- Student 2

J: hi... my name J... I have a pencil... then I can write... I have a stove... then I can cook... I have a microphone... then I can sing... I have a chair... then I can sit... I have a hairbrush then I can brush my hair... thanks!

- Student 3

S: my name is S... I have a cellphone then I can (phone)/ my friends... I have a stove... then I can cook... I have a newspaper... then I can read... I have a radio then I can listen to music... I have a bed then I can sleep... thanks!

4th performance

- Student 1

A: my name is A... I was born in Feira Grande... Alagoas... and I live in Recife Pernambuco... I have two sisters... M and CR... and I love my sisters... I am a student... I have... ()... thirty/ four... ()... I/ married D... in two thousand/ eight... I like/ to eat/ cake and/ ice cream... and/ I/ dislike drinking beer... my favorite movie/ is Lost Planet... I like to/ listen to/ music... my favorite/ kind/ of music/ is pop rock... I like to cook... my favorite food is/ lasagna... and my favorite drink is/ juice... my favorite/ kind/ of pet/ is cat... my favorite/ flower/ is rose... I like to read... my favorite book is the Bible and/ ()... and... Casamento Blindado... my dreams/ are to/ buy/ a house and to/ (study) in a university... thank you... good night.

- Student 3

S: my name is S... I am/ (thirty-one) years/ old... I live in recife... when/ I was () years old I married... but two/ years/ later I separated... I always/ worked/ very hard... I am/ a babysitter... in the/ past/ I/ needed/ to stop/ studying/ for/ to work... I like to study... then I returned/ to (my studies)... my favorite/ kind/ of music is axé... and my favorite/ kind/ of/ dance/ is/ samba... my favorite food is lasagna... and my favorite drink is juice... my dreams are... to finish my studies... and to get a good/ job... I want to help my family... I am happy! thank you