

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

Rosana Mary Martins

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE NUMA  
PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONAL DE LINGUAGEM:  
reflexões sobre o ensino e aprendizagem de  
inglês na escola pública**

**Taubaté – SP**

**2008**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

Rosana Mary Martins

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE NUMA  
PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONAL DE LINGUAGEM:  
reflexões sobre o ensino e aprendizagem de  
inglês na escola pública**

Dissertação apresentada para obtenção do  
Título de Mestre pelo Curso de Lingüística  
Aplicada do Departamento de Ciências  
Sociais e Letras da Universidade de  
Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Teresinha  
Ricardo de Castro

**Taubaté – SP**

**2008**

- M379c Martins, Rosana Mary  
A construção do conhecimento discente numa perspectiva  
sociointeracional de linguagem: reflexões sobre o ensino e  
aprendizagem de inglês na escola pública./Rosana Mary Martins.-  
2008.  
134f.
- Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2008.  
Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Teresinha Ricardo de  
Castro, Departamento de Ciências Sociais e Letras.
1. Ensino e aprendizagem de inglês. 2. Gêneros textuais.  
3. Escola pública. I. Título

# UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Rosana Mary Martins

## A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONAL DE LINGUAGEM: reflexões sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Curso de Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.  
Área de Concentração: Língua Materna

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

### BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Teresinha Ricardo de Castro (Orientadora) - UNITAU

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Matravolgyi Damião - \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda - UNITAU

Assinatura \_\_\_\_\_

## DEDICO ESTE TRABALHO

Aos meus filhos, Guilherme e Vinícius, que sempre incentivaram a minha caminhada acadêmica e profissional, sabendo compreender os meus momentos de ausência e me recompensando com a certeza de que a felicidade existe.

À minha mãe, Cidinha, pelo amor e dedicação aos meus meninos e a mim, o que me possibilitou estudar e crescer profissionalmente. A você, minha mãe, obrigada pelos ensinamentos de vida que me fizeram ser o que sou hoje.

Ao meu pai, Martins, que, de onde ele estiver, tenho a certeza que está, como sempre, orgulhoso pela minha trajetória de conquistas.

Às minhas irmãs, Silvana e Simone, por acreditarem no meu sucesso, fazendo-se presentes em todos os momentos que mais precisei de atenção e carinho.

Aos amigos Carlinhos, Gabriela e Antonio Luiz, pela amizade e pelos momentos de alegria na nossa família.

### **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À Professora Doutora Solange Teresinha Ricardo de Castro, com profundo respeito e admiração, agradeço pelo apoio, pela orientação neste trabalho e pelos valiosos ensinamentos que contribuíram para o meu crescimento profissional.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas bênçãos recebidas que iluminaram os meus passos durante toda a minha vida,

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro concedido para realização deste trabalho.

Ao pessoal da D.E. de Pindamonhangaba, representados pela Ilma. Dirigente Regional de Ensino, Sra. Gicele de Paiva Giudice, pelo carinho, atenção e eficiência dispensados no processo do Programa Bolsa Mestrado que subsidiou este trabalho.

Às professoras doutoras Silvia Matravolgyi Damiano e Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, pela análise criteriosa deste trabalho, pelas sugestões e contribuições, e pelas palavras de incentivo transmitidas no exame de qualificação.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Unitau, por compartilharem seus conhecimentos e experiências ao longo das disciplinas ministradas, contribuindo para este trabalho e para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Às minhas amigas Claudete Oliveira, Hilda Montemor e Luciana Tomé, que vivenciaram comigo essa caminhada, e, com muita amizade e carinho, suavizaram os momentos áridos de trabalho e estudo pelos quais passei.

A todos os amigos do Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada da Unitau, que juntos vivenciamos esta etapa de crescimento e partilhamos momentos de descontração e amizade.

À minha diretora Izaura Madureira Gama, ao meu vice diretor Ademar Tibiriça de Oliveira, às minhas dedicadas amigas da secretaria, a todos os meus amigos professores e funcionários da E.E. Prof<sup>o</sup> Pedro Silva, pelo carinho e apoio que deles recebi durante esta caminhada.

A todos os meus amigos da Oficina Pedagógica de Pindamonhangaba, que tão calorosamente me acolheram durante este período de mestrado, aos quais tenho profundo respeito e amizade.

Aos meus alunos, pela participação neste trabalho e contribuição para o meu desenvolvimento profissional, comprovando que também aprendemos enquanto ensinamos.

“Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.”

*Mikhail Bakhtin, 1992, p. 282*



## RESUMO

O propósito deste estudo foi investigar as reações dos alunos de duas salas de inglês do Ensino Médio, ambas de escola pública, frente a uma situação de ensino e aprendizagem da língua por meio de um desenho de curso baseado em um gênero textual, e compreender essas reações à luz de uma abordagem sociointeracional de aprendizagem de LE, dentro da perspectiva teórica de Bakhtin, Vygotsky e seus seguidores. Além disso, examinamos o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento lingüístico em inglês desses alunos. Para entendermos esse processo, exploramos a afetividade e valoração como elementos indissociáveis do processo cognitivo. As orientações dos PCN (Introdução e LE) foram associadas a este estudo por aceitar suas metas de implementação para a educação brasileira. A seqüência didática elaborada nesta pesquisa baseou-se na proposta de Ramos sobre ensino de inglês por meio de gêneros textuais e no papel facilitador da LM no processo inicial de construção do conhecimento discente da LE defendido por Castro. Adotamos a pesquisa de base interpretativista e contemplamos a pesquisa-ação como instrumento investigativo deste trabalho. Os dados foram coletados por meio de questionários respondidos pelos alunos e por registros da professora pesquisadora, e a análise foi feita a partir da categorização desses dados. O trabalho contribui com algumas reflexões para otimizar o ensino de inglês na rede pública, por meio da conscientização de como ocorre o processo de construção do conhecimento discente na língua inglesa e das formas de intervenção docente para que o nosso aluno alcance o seu direito de aprender.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de inglês. Gêneros textuais. Escola pública.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the reactions of the students of two High School English classes, both of Public School, regarding to a situation of teaching and learning on this language by means of a course design based on a textual genre, and to understand these reactions under a sociointeracional learning approach of a foreign language, inside a theoretical perspective of Bakhtin, Vygotsky and his followers. Besides, we have examined the development of the process of linguistic knowledge construction in English of these students. In order to make this process clearer, we have explored the affectivity and valuation aspects as unseparated elements of the cognitive process. The PCN's orientation (Introduction and Foreign Language) has been associated with this study considering its goals of implementation for the Brazilian education. The didactic sequence elaborated for this research was based on Ramos's proposal with regard to English learning through textual genres and on the facilitator function of the mother language during the initial process of student's knowledge construction regarding to a foreign language as defended by Castro. We have adopted the interpretativist base research and we have contemplated the action-research as an investigative instrument for this study. The data were collected by means of questionnaires answered by the students as well as registers collected by the researcher teacher, and the analyses were made from the data categorization. This study contributes with some reflexive analyses to optimize the English teaching and learning at Public School, by means of the awareness on how the process of English knowledge construction of the student happens and the ways that the teacher's intervention may occur so that our student can reach his or her right to learn.

**Key-words:** English teaching and learning. Textual genres. Public School.

## SUMÁRIO

Introdução.....		14
Capítulo 1	Fundamentação teórica .....	18
1.1	A perspectiva sociointeracional de aprendizagem da linguagem .....	19
1.2	Afetividade e valoração: o poder de fogo na construção da linguagem .....	23
1.3	A Língua Materna (LM) na aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) .....	32
1.4	PCN-LE: uma proposta de construção do conhecimento de LE .....	35
1.5	Gêneros textuais: o que são e por quê trabalhar com eles em sala de aula de línguas .....	37
1.6	Seqüência didática baseada em gêneros textuais: uma alternativa para o ensino-aprendizagem na sala de aula de inglês .....	41
1.7	O gênero quarta-capa de livro .....	46
Capítulo 2	Metodologia da pesquisa .....	49
2.1	A metodologia adotada .....	49
2.1.1	Justificativa para a escolha da metodologia .....	49
2.1.2	A pesquisa de base interpretativista e a pesquisa-ação .....	51
2.2	Elementos da pesquisa .....	55
2.2.1	A escola .....	55
2.2.2	Os participantes .....	55
	– Os alunos .....	56
	– A professora pesquisadora .....	57
2.2.3	Os procedimentos de coleta de dados .....	57
2.2.3.1	Os questionários .....	58
2.2.3.2	Os diários .....	59
2.2.3.3	Organização de uma quarta-capa de livro .....	60
2.2.4	Os procedimentos de análise dos dados .....	60
2.2.5	Os procedimentos de validade e confiabilidade do estudo .....	63
Capítulo 3	Apresentação e discussão dos resultados .....	65
3.1	Formas de participação nas atividades de sala .....	65
3.2	Fatores que envolveram as atividades .....	69

3.2.1	Assuntos e conteúdos das atividades .....	69	
3.2.2	A presença da LM .....	72	
3.3	Resultados e efeitos obtidos com a atividade.....	73	
3.3.1	Conhecimentos construídos .....	73	
3.3.1.1	Conhecimentos de/sobre o gênero .....	74	
3.3.1.2	Conhecimento sobre estratégias de aprendizagem .....	77	
3.3.1.3	Conhecimentos de ordem geral .....	78	
3.3.2	Efeitos no envolvimento e na participação dos alunos ..	80	
Considerações Finais .....		82	
Bibliografia .....		86	
Anexos	1	Seqüência didática elaborada com base no gênero quarta capa de livro .....	88
	2	Modelo do questionário respondido pelos alunos .....	106
	3	Categorização dos dados .....	108
	4	Exemplos de produções dos alunos .....	126

**LISTAS DE QUADROS**

Quadro 1 – Sistema do eu .....	28
Quadro 2 – Representações que o outro faz de si.....	29
Quadro 3 – Valoração ou atribuição de sentido .....	31
Quadro 4 – Fatores que se articulam na construção do conhecimento discente .....	32
Quadro 5 – Os passos de uma seqüência didática segundo Ramos (2004) ..	45
Quadro 6 – Características do gênero quarta-capa de livro para leitura em inglês.....	48
Quadro 7 – Identificação dos alunos .....	56
Quadro 8 – Instrumentos de coleta de dados .....	58
Quadro 9 – Categorias sobre as reações dos alunos referente a uma situação de ensino e aprendizagem baseada em um gênero textual .....	62

## INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu da necessidade de se propor alternativas e subsídios para que o professor de inglês da rede pública possa desenvolver um trabalho que seja condizente com a realidade do seu aluno, e, conseqüentemente, despertar-lhe o gosto em aprender uma segunda língua. A grande queixa desses professores nas capacitações e reuniões pedagógicas por área resume-se na falta de interesse e apatia dos alunos pelo aprendizado da língua, causando, nesses professores, um sentimento de impotência que ignora todos os seus esforços despendidos ao propor sua aula. Esse quadro, porém, não é exclusivo da realidade do ensino de inglês; professores de outras áreas também são angustiados, de alguma forma, por esse sentimento de frustração. No entanto, os professores de inglês, particularmente os da rede pública, sofrem com alguns agravantes extras como, por exemplo, falta de material didático, quantidade excessiva de alunos para uma disciplina dessa natureza, carga horária reduzida, geralmente de duas aulas semanais e, não raro, com o descaso dos seus pares e direção a respeito da sua disciplina.

Por conta da atribulada situação em que atualmente se encontra o ensino de maneira geral, particularmente o ensino de inglês, apoiamo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), atual fonte de orientação à educação brasileira, que, em seu volume de introdução, descreve as principais metas que o país precisa alcançar no âmbito educacional, bem como as barreiras mais urgentes que se deve superar. Entendemos que, com base nas referências expostas nos PCN, cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições sócio-econômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborado e reconhecido como necessário ao exercício

da cidadania e para dele poder usufruir. Isso implica que, se existem diferenças sócio-culturais consideráveis o bastante para determinar diferentes necessidades de aprendizagem, existe também o direito que esse aluno tem de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado, independentemente do lugar do Brasil que ele pertença, seja do interior, do litoral, de uma cidade grande ou da zona rural (BRASIL, 1998).

Assim, considerando as metas propostas pelos PCN (BRASIL, 1998) para alcançar melhores resultados educacionais e superar as dificuldades nesse percurso, neste trabalho procuramos direcionar essas orientações para o ensino de línguas com a finalidade de refletir sobre a atual realidade da sala de aula de inglês e encontrar soluções, ou alternativas, capazes de transformar essa realidade e contribuir no processo de construção do conhecimento do aluno na língua inglesa, bem como, por conseguinte, colaborar no conjunto de conhecimentos necessário para desenvolver o aluno como um ser completo.

Elaboramos um estudo que foi realizado com alunos de duas salas de inglês do Ensino Médio de uma escola da zona rural do Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo, em geral com baixas condições sócio-econômicas, com o objetivo de examinar as oportunidades de aprendizagem de inglês que estão sendo construídas nesse contexto. Com base nos resultados obtidos, pode-se elaborar propostas que contribuam para que o direito de aprender desses alunos seja usufruído de fato.

É com essa visão em mente que desenvolvemos este estudo que tem, então, como objetivo específico, verificar as reações de alunos, com pouco conhecimento lingüístico e baixa exposição ao idioma, ao ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio de um desenho de curso baseado em gêneros textuais. Nossa intenção está em encontrar respostas às seguintes perguntas:

1. Quais as reações dos alunos de duas salas de aula de Ensino Médio, perante uma situação de ensino com base em um gênero textual?
2. Como essas reações podem ser compreendidas à luz dos fatores envolvidos nas situações de sala de aula?

Particularmente, examinamos o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento lingüístico em inglês desses alunos

A seguir, apresentamos os capítulos que compõem este estudo, comentando-os brevemente.

No primeiro capítulo, referente à fundamentação teórica, exploramos a perspectiva sociointeracional de aprendizagem de linguagem (BRASIL, 1998), aprofundando-a com a discussão da teoria de Bakhtin (1930/1992), de Vygotsky (1934/1989, 1998), e seus seguidores (LEONTIEV (1981) e ROGOFF (1990) apud CUBERO e LUQUE, 2004; WERTSCH (1990) apud OLIVEIRA, 1992; TERZI, 2001; CUBERO e LUQUE, 2004; MIRAS, 2004). Mais especificamente, discutimos a construção compartilhada do conhecimento, o papel do outro no processo de aprendizagem na interação e o papel da língua materna (LM) na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Na seqüência, estendemos a discussão sobre o papel da afetividade e da valoração no contexto de aprendizagem escolar (TERZI, 2001; MIRAS, 2004). Finalizamos esse capítulo complementando essa discussão com a teoria de gêneros do discurso<sup>1</sup> desenvolvida por Bakhtin (1992) em um contexto comunicativo sociointeracional, bem como a proposta de uma seqüência didática baseada em gêneros textuais<sup>2</sup> elaborada por Ramos (2004 e 2007).

No segundo capítulo, expomos sobre a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho e que nos deu trilhos para percorrer durante o processo de pesquisa.

---

<sup>1</sup> Bakhtin (1930/1992) adotou a nomenclatura *gêneros do discurso* em seus trabalhos.

<sup>2</sup> O Grupo de Genebra (Bronckart, Schneuwly, Dolz e outros) adotou a nomenclatura *gêneros textuais* e essa é a forma que adotamos neste estudo.



Adotamos a pesquisa de base interpretativista e contemplamos a pesquisa-ação como instrumento para desenvolver o processo de uso da linguagem no contexto de ação em uma sala de aula de línguas. A coleta dos dados foi feita por meio de questionários respondidos pelos alunos ao final de cada aula e dos registros da professora pesquisadora. A análise foi feita a partir da categorização dos dados coletados. Os autores que nos deram suporte teórico neste capítulo são: Erickson (1986), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Cançado (1994), Moita Lopes (1994; 1996), Thiollent (2000), Zabalza (2004) e Monceau (2005).

No terceiro capítulo, apresentação e discussão dos resultados, analisamos os dados coletados nesta pesquisa à luz do aporte teórico deste trabalho e descrevemos as reações dos alunos frente à seqüência didática desenvolvida com base em um gênero textual. Essas reações foram agrupadas em categorias, nas quais, identificamos as reações dos alunos no tocante às particularidades na execução das tarefas que compõem a seqüência didática, bem como suas reações no que diz respeito ao desenvolvimento de sua própria aprendizagem. Esses resultados respondem às perguntas de pesquisa que nos propusemos a investigar.

Na última parte deste trabalho, apresentamos algumas considerações finais.

## Capítulo 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos a perspectiva sociointeracional de aprendizagem da linguagem, aprofundando a exposição com a discussão do processo de construção do conhecimento discente dentro de uma perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1930/1992), e vygotskyana (VYGOTSKY 1934/1989, 1998) e de seus seguidores (LEONTIEV (1981) e ROGOFF (1990) apud CUBERO e LUQUE, 2004; WERTSCH (1990) apud OLIVEIRA, 1992; TERZI, 2001; CUBERO e LUQUE, 2004).

Iniciamos nossa discussão abordando a construção do conhecimento como um processo de construção da intersubjetividade, entendendo a intersubjetividade como uma negociação dinâmica de significados numa interação social e cuja abordagem será melhor explicitada mais adiante. Nesse processo, têm importância, entre outros, os conceitos de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) (VYGOTSKY, 1998) e de participação guiada, e apropriação (CUBERO e LUQUE, 2004).

Em seguida, discutimos a afetividade e a valoração, aspectos também fundamentais da construção social do conhecimento (WERTSCH, 1990, apud OLIVEIRA, 1992; TERZI, 2001; MIRAS, 2004).

Na seqüência, verificamos como a Língua Materna pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Logo após, investigamos como essas teorias conversam com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL,

1998) para nortear a construção do conhecimento discente de inglês no contexto escolar.

Por fim, apresentamos a discussão de gêneros textuais, fundamentando-nos em Bakhtin (1992), bem como a proposta na qual nos apoiamos para a construção da seqüência didática utilizada com os alunos (RAMOS 2004 e 2007). Para complementar essa discussão teórica, apresentamos o gênero quarta-capa de livros, com base no qual a seqüência didática foi elaborada.

### **1.1 A perspectiva sociointeracional de aprendizagem da linguagem**

Na perspectiva sociointeracional de aprendizagem da linguagem, entende-se que “aprender é uma forma de estar no mundo com alguém, em um contexto histórico, social e institucional” (BRASIL, 1998, p. 57). Assim sendo, na aprendizagem em sala de aula, entende-se que os processos de aprender uma língua são gerados na ZDP<sup>3</sup> (Zona de Desenvolvimento Proximal) (VYGOTSKY, 1998), por meio da interação entre o aluno e um parceiro mais competente, que pode ser o professor ou um colega de sala, em pares ou em grupos, e que se envolvem, mediados pela linguagem, numa negociação de significados para resolução de tarefas, isto é, num processo de construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1989; BAKHTIN, 1992).

Para Vygotsky (1989), o processo de aprendizagem não pode ser interpretado como uma ação individual, mas como uma construção conjunta, um processo social e compartilhado, realizado com a ajuda de outras pessoas que, no caso da escola, são o professor e os colegas de sala de aula. Nessa perspectiva, então, o

---

<sup>3</sup> O conceito de ZDP será discutido mais abaixo.

conhecimento é entendido como um processo dinâmico, que se organiza e se reorganiza nas práticas sociais, impossível de ser visto como uma realização individual e estanque (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 105).

No entanto, para que a aprendizagem ocorra na interação, é fundamental que haja uma efetiva comunicação entre os seus participantes, permitindo o compartilhamento de idéias e pontos de vista numa atividade, ou seja, é preciso que se construa a intersubjetividade que advém de um processo de negociação de significados. (TERZI, 2001, p. 22; CUBERO e LUQUE, 2004, p. 104).

Segundo esses autores, com base na teoria vygotskyana, a construção da intersubjetividade na interação pressupõe a função mediadora da linguagem. Quanto a isso, Cubero e Luque (2004, p. 103) afirmam:

“A linguagem medeia a relação com os outros e, além disso, a relação da pessoa consigo mesma, isto é, de acordo com a lei genética do desenvolvimento cultural, a linguagem nos seres humanos, assim como nas demais funções psicológicas superiores, é primeiro uma ferramenta compartilhada com outros participantes em atividades sociais, para depois tornar-se em uma ferramenta de diálogo interior. No princípio, a linguagem tem uma função essencialmente comunicativa e de regulação da relação com o mundo externo; mais adiante, a linguagem se torna um regulador da própria ação. Um signo sempre é, em primeiro lugar, um instrumento para influir nos demais, e só depois se torna uma ferramenta que influi no próprio indivíduo.” (VYGOTSKY, 1978 apud CUBERO e LUQUE, 2004, p. 103)

De acordo com a concepção de Vygotsky mencionada por Terzi (2001), a aprendizagem escolar, enquanto um processo de construção do conhecimento, ocorre na interação do aluno com o adulto ou com seus pares mais competentes. Nesse sentido, presume-se que a aprendizagem é o envolvimento de pessoas, em grupos ou em pares, numa interação social para uma prática comunicativa.

Portanto, na teoria sociointeracionista, os fatores acima mencionados, isto é, o compartilhamento de idéias e de pontos de vista numa determinada situação, a intersubjetividade e a mediação semiótica, no caso a linguagem, são interdependentes e se constituem como os três pré-requisitos iniciais para que a aprendizagem ocorra na interação social. (TERZI, 2001, p. 22-23)

Para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, tem crucial importância o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que é definida como:

“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Na ZDP, o adulto ou os colegas mais capazes realizam ações para que o aluno menos competente possa fazer, de forma compartilhada, o que não é capaz de realizar sozinho. Nesse sentido, Cubero e Luque (2004) salientam ser importante observar o caráter dinâmico que se forma na ZDP, “em que cada passo é uma construção interativa específica desse momento, que, por sua vez, abre diversos canais de evolução futuros” (p. 100).

Cubero e Luque (2004, p. 99), enfatizando o contexto escolar, afirmam que os agentes ativos na ZDP não se restringem a pessoas, mas a qualquer recurso que permita intermediar conhecimentos, como por exemplo, livros, vídeos, ou qualquer outro suporte que utilize a linguagem como instrumento de mediação.

Dando continuidade à discussão de Vygotsky sobre aprendizagem, Rogoff (1990 apud CUBERO e LUQUE, 2004, p. 101) introduz o conceito de participação guiada para discutir o processo de construção do conhecimento, apoiado pelo professor e pares, em contexto educacional. Para ela, a aprendizagem escolar é um “fenômeno comunitário”, por meio do qual os alunos aprendem em função da sua participação nas atividades desenvolvidas em grupos de alunos, atividades essas ligadas às práticas de sua comunidade e com a sua história. Quando os envolvidos nesse processo compartilham tais atividades, “adquirem formas mais maduras de participação na sociedade” graças à colaboração direta que recebem dos adultos ou de outros alunos (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 101).

De acordo com Rogoff (1990, apud CUBERO e LUQUE, 2004), a participação guiada tem o mesmo princípio que o conceito de ZDP, porém específica ao contexto escolar. Nesse caso, o professor, ou companheiros mais proficientes, elaboram atividades que sejam condizentes com o nível de amadurecimento lingüístico dos alunos, de modo que eles possam realizá-las sob supervisão. À medida que se aumenta, gradativamente, a complexidade das atividades, aumenta-se, também, a responsabilidade e a autonomia dos alunos, até que eles sejam capazes de resolvê-las de forma independente. O importante, nesse processo, é o professor, ou os companheiros mais capazes, organizar a participação dos alunos, respeitando, de forma dinâmica, as condições do momento (ROGOFF, 1990 apud CUBERO e LUQUE, 2004, p. 101).

Mediante os processos de participação guiada mencionados acima, os alunos podem se apropriar dos conhecimentos adquiridos em uma determinada atividade, isto é, fazer seus aqueles conhecimentos construídos no plano social.

O conceito de apropriação, segundo Leontiev (1981) e Rogoff (1990) (apud CUBERO E LUQUE, 2004), no entanto, não é um processo de transposição de conhecimento de um indivíduo para outro. Pelo contrário, “esse *fazer seu*<sup>4</sup> supõe uma reconstrução e uma transformação dos conhecimentos e dos instrumentos que são objeto de apropriação”. Rogoff (1990) afirma que os conhecimentos e os instrumentos aprendidos desse modo podem ser utilizados de forma contextualizada em outras ocasiões futuras, ou seja, podem ser aplicados em outras situações diferentes das do contexto no qual se aprendeu (apud CUBERO e LUQUE, 2004, p. 101).

---

<sup>4</sup> Destaque do texto original

Cubero e Luque (2004, p. 105) sintetizam as principais metas a serem alcançadas no processo de apropriação:

- a) incorporar o objeto de conhecimento ou a nova ferramenta cultural aos recursos mentais disponíveis até esse momento por parte do aluno;
- b) fazer seu o conhecimento e a ferramenta cultural aprendidos, dando-lhes um sentido e um significado;
- c) incluí-los no repertório de práticas utilizadas; e
- d) compartilhar seu uso com os demais.

Aprender na sala de aula, de acordo com o exposto acima, implica um processo de construção social e dinâmico, no qual o aluno interage com os colegas de sala e com o professor em atividades compartilhadas por meio da linguagem, negociando os sentidos e os significados de um determinado conhecimento, para, por fim, incorporá-lo ao seu repertório cognitivo e voltar ao plano social transformado.

No processo de construção do conhecimento na interação social tem importância a afetividade e valoração, as quais serão tratadas na próxima seção.

## **1.2 Afetividade e Valoração: o poder de fogo na construção da linguagem**

Segundo a teoria de Vygotsky (1989, 1998), no processo de construção do conhecimento discente, embora não haja uma abordagem que trate exclusivamente sobre a afetividade, percebe-se que a dimensão afetiva (volitiva) e a dimensão do intelecto (cognitivo) não são isoláveis, formando uma unidade entre si.

Para Vygotsky, os termos utilizados para descrever os processos cognitivos são denominados “funções mentais” e “consciência”. As “funções mentais” referem-

se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção, e são divididas em “funções mentais elementares”, formadas, por exemplo, pela atenção involuntária; e “funções mentais superiores”, formadas, entre outras, pela atenção voluntária e memória lógica. As funções mentais, especialmente as funções mentais superiores, têm como pressuposto fundamental na concepção vygotskyana a compreensão de que nenhuma delas é isolável e de que devem se inter-relacionar com as outras funções. Esse inter-relacionamento é o que se compreende como “consciência”. Ressaltando o seu caráter dinâmico, a consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto e os processos pelos quais esses elementos se desenvolvem “estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas” (WERTSCH, 1990, p. 63-65, apud OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Para Terzi (2001), por sua vez, dentro da perspectiva vygotskyana e no contexto de sala de aula, a afetividade refere-se à “relação de confiança e de respeito mútuos” entre os participantes, ou seja, confiança e respeito do aluno para com o professor, certo de que esse se interessa no seu progresso e que se empenhará para conseguir ajudá-lo em seu desenvolvimento; e do professor para com o aluno, acreditando que esse deseja e se interessa em aprender, colaborando com “*feedback* contínuos” que possam orientá-lo adequadamente na sua prática. Segundo a autora, a confiança mútua pressupõe o respeito mútuo, ou seja, o professor deve respeitar o aluno como ser humano, como alguém que tem algo a dizer e que traz consigo um conhecimento que lhe é próprio, respeitar o seu ritmo de aprendizagem e a maneira como o faz. Por outro lado, é preciso que haja respeito do aluno para com o professor, aceitando-o como uma pessoa mais experiente e, portanto, capaz de orientar o seu processo de ensino e aprendizagem. Quando essa relação de respeito é quebrada por qualquer uma das partes, torna-se impossível



estabelecer uma intersubjetividade, prejudicando o compartilhamento de idéias e colocando em risco todo o processo de aprendizagem do aluno na interação (p. 24).

Terzi (2001, p. 25) trata também do conceito de valoração<sup>5</sup>, afim ao de afetividade, considerando que algo “que está sendo ensinado deva ter um valor, deva ter um sentido tanto para quem ensina como para quem aprende” e defende que é a construção desse sentido que faz com que as pessoas se engajem na interação e, portanto, se coloquem abertas à aprendizagem. Se qualquer uma das partes bloquear o caminho para a intersubjetividade, porque não vê razão para se engajar numa determinada interação, o processo de ensino e aprendizagem também fica comprometido.

Valoração, portanto, nos termos de Terzi (2001), é quando o aluno consegue associar os conteúdos a serem aprendidos na trama de seus próprios interesses, atribuindo um significado pessoal para aquela aprendizagem. Quando o aluno não consegue estabelecer um elo entre esses fatores, como já dissemos acima, o aprendizado fica comprometido.

Terzi (2001, p. 26) exemplifica a importância da valoração no aprendizado mencionando que quando um aprendiz faz uma pergunta a um adulto ou a um colega em busca de uma determinada informação, ele está interessado porque a resposta que procura tem uma razão para ele. Na escola, no entanto, esse aprendiz não participa da escolha do conteúdo que vai ser discutido e, se esse conteúdo não lhe fizer sentido, ele não se envolverá na interação porque aquilo não lhe interessa. Por essa razão, Terzi (2001) salienta que é necessário fazer uma apresentação do assunto que será ensinado ao aluno para que ele possa construir “um fator de

---

<sup>5</sup> “A valoração distingue-se do componente afetivo pelo seu aspecto social, isto é, por sofrer influência de parâmetros comunitários, ou do grupo social, relevantes no momento da interação.” (TERZI, 2001, p. 24)

valorização para a aprendizagem” que o faça sentir que vale a pena se envolver no processo interativo.

De acordo com Miras (2004, p. 210), se os processos de ensino e aprendizagem das pessoas no contexto escolar são tratados de forma global, os aspectos cognitivos do aluno (habilidades, estratégias, conhecimentos específicos), bem com suas características afetivas (capacidades emocionas e de equilíbrio pessoal), deveriam ser considerados com o mesmo teor de importância.

Segundo essa mesma autora, outro fator importante com relação à dimensão emocional e afetiva das pessoas nos processos educacionais escolares são as representações que as pessoas, nesse caso os professores e alunos, fazem de si.

A representação que a pessoa tem dela mesma inclui elementos como: o seu autoconceito e o autoconceito acadêmico, a sua auto-estima e os seus eus possíveis. O conjunto desses elementos configura o sistema do eu (MIRAS 2004, p. 210).

O autoconceito implica o conhecimento que a pessoa tem de si mesma com relação a sua aparência, suas habilidades básicas, suas capacidades e características psicológicas, sua capacidade de se relacionar socialmente, e suas características morais; e o autoconceito acadêmico refere-se, especificamente, à representação que o aluno tem de si enquanto aprendiz, isto é, suas características ou habilidades para aprender em uma situação de ensino. Ambos constituem “a dimensão mais cognitiva e racional das representações que elaboramos de nós mesmos” (MIRAS, 2004, p. 211).

Por outro lado, a dimensão afetiva das representações que temos sobre nós mesmos fica por conta da auto-estima, entendida, ainda segundo Miras (2004, p. 211), na “avaliação afetiva que fazemos de nosso autoconceito” nos seus diferentes

aspectos e que diz respeito ao valor que a pessoa se atribui e como se sente com relação a essa auto-atribuição. Por se caracterizar em termos globais e unidimensionais, a auto-estima das pessoas pode ter um nível mais ou menos positivo, quando elas se valorizam e se sentem bem do jeito que são, ou ter um nível baixo ou negativo, quando não se valorizam ou se valorizam pouco e se sentem mal consigo mesmas. Na visão dessa autora, manter uma auto-estima positiva é o ponto culminante do desenvolvimento psicológico e o nível da auto-estima da pessoa é determinado pela construção do seu autoconceito, ou seja, pela “imagem física de si, a percepção da própria competência ou a aceitação social”.

A união do autoconceito à auto-imagem forma a representação que a pessoa tem dela mesma num determinado momento e, ainda segundo Miras (2004, p. 211), alguns autores atribuem essa representação como uma representação de si no futuro, ou seja, “o eu que a pessoa espera ser, o eu que a pessoa acredita que deveria ser, o eu que a pessoa desejaria ser e o eu que a pessoa teme chegar a ser”. Essa visão que as pessoas fazem delas mesmas no futuro formam os eus possíveis.

Os eus possíveis têm duas funções importantes, principalmente se considerarmos o contexto de ensino-aprendizagem. Por um lado, os eus possíveis orientam e guiam o comportamento das pessoas, no caso dos alunos, em função de suas aspirações ou temores pessoais. Por outro, os eus possíveis são fatores que formam a valoração que o aluno tem de si no futuro, isto é, o reflexo das características que se auto-atribuiu em um determinado momento (por exemplo, “não tenho habilidade para redigir”) transposto para um momento futuro. A evolução do sistema do eu ao longo da vida das pessoas interfere na sua “história pessoal de êxitos e fracassos” (MIRAS 2004, p. 211-212).

Dessa forma, os efeitos do sistema do eu, principalmente o autoconceito que o aluno tem de si e a sua auto-estima, têm resultados diretos na sua aprendizagem.

“Assim, em todos os casos, os alunos com um autoconceito ajustado e positivo, em particular em seus componentes acadêmicos, e um nível de auto-estima elevado obtêm melhores resultados de aprendizagem.” (MIRAS 2004, p. 213)

No quadro 1 abaixo, sintetizamos o mecanismo do sistema do eu para melhor compreensão desse processo:

**Quadro 1:** Sistema do eu<sup>6</sup>

<p><b>REPRESENTAÇÃO DE SI</b></p> <p><b>OU</b></p> <p><b>SISTEMA DO EU</b></p> <p>(A evolução do sistema do eu interfere na história pessoal de êxitos e fracassos do aluno)</p>	<p>❖ Dimensão cognitiva</p>	<p>❖ Autoconceito</p> <p>❖ Autoconceito acadêmico</p>	<p>- Esses 2 fatores determinam a auto-estima do aluno.</p>
	<p>❖ Dimensão afetiva</p>	<p>❖ Auto-estima</p> <p>❖ Eus possíveis</p>	<p>- Orientam e guiam o aluno em função das suas aspirações.</p> <p>- Forma a valoração que o aluno tem de si no futuro</p>

Além dos aspectos emocionais e afetivos que se estabelecem no sistema do eu do aluno, há de se considerar, de acordo com o estudo desenvolvido por Miras (2004, p. 213), a representação das características que uns fazem dos outros na interação que ocorre no ambiente escolar, particularmente entre o professor e os alunos. Com base nessas representações, professores e alunos formam expectativas com relação ao que se espera do outro, fenômeno esse chamado de “profecia de autocumprimento”. De acordo com Merton<sup>7</sup> (apud MIRAS 2004, p. 215), essa é a noção

<sup>6</sup> Como este trabalho investiga a construção do conhecimento discente dentro de um contexto escolar, nos quadros 1, 2 e 3 direcionamos as ações ao aluno, porém, entende-se que esse processo é aplicável à pessoa de forma geral.

<sup>7</sup> Citado em Miras (2004, p. 215) sem menção ao ano de publicação.

“segundo a qual, quando alguém profetiza ou antecipa um determinado acontecimento, às vezes pode chegar a modificar sua conduta de tal maneira que aumente a probabilidade objetiva de que sua profecia se cumpra.”

Baseado nessa perspectiva, Miras (2004, p. 212), ainda por sua vez, observou que alguns pesquisadores levantaram a hipótese de que os resultados da aprendizagem poderiam ser influenciados, por exemplo, pelas expectativas que o professor faz do rendimento de seu aluno. Em outras palavras, caso o professor crie uma expectativa positiva acreditando que seu aluno terá bons resultados, de acordo com a teoria da “profecia de autocumprimento” (Quadro 2), o aluno tem a tendência, embora não seja uma regra única, de modificar sua conduta para aumentar as chances de se cumprir a profecia do professor.

“O impacto da profecia de autocumprimento nos resultados dos alunos confirma-se em alguns casos, mas não em outros, o que corrobora a dificuldade de considerar o fenômeno de uma forma simples ou mecânica.” (MIRAS 2004, p. 215)

**Quadro 2:** Representações que o outro faz de si

REPRESENTAÇÕES QUE O OUTRO FAZ DO ALUNO	❖ São as expectativas com relação ao que se espera que outro faça do aluno (“profecia de autocumprimento”).
---	---

Deduzimos, até então, que os resultados da aprendizagem do aluno dependem, além de sua própria capacidade de aprendizagem, de um conjunto de fatores afetivos e emocionais de natureza inter e intrapessoais, entre eles o seu autoconceito acadêmico, seu nível de auto-estima, seus eus possíveis e a importância depositada na opinião do outro, isto é, do professor e dos colegas com relação a si. Portanto, são esses fatores que, no contexto escolar, determinarão o fracasso ou o sucesso do aluno (MIRAS 2004, p. 216).

Para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem escolar, então, é necessário fazer uma ponte entre os fatores acima e a atribuição de sentido que o aluno faz dos conteúdos escolares que está aprendendo.

“A análise dessas condições constitui o elo necessário para compreender a relação de mútua interdependência entre a dupla dimensão que toda aprendizagem escolar comporta: a construção dos significados e a atribuição de sentido aos conteúdos escolares.” (COLL, 1988b apud MIRAS 2004, p. 217)

Esse processo de atribuição de sentido pessoal a uma aprendizagem, ou valoração nos termos de Terzi (2001), segundo Miras (2004, p. 218), compreende (i) o interesse do aluno pelo conteúdo e pela tarefa que está aprendendo, (ii) como ele se sente com relação à sua própria competência para realizar aquele aprendizado e (iii) pela representação que o aluno faz para si daquele conteúdo e tarefa que deve desenvolver e o motivo pelo qual deve fazê-lo (SOLÉ, 1983 apud MIRAS 2004, p. 218). Paralelamente ao exposto acima, é necessário que, tanto o professor quanto o aluno determinem objetivos claros para guiar o processo de ensino e aprendizagem escolares. Sobre essa questão, a autora afirma que:

“Poder representar para si a tarefa de aprendizagem e em particular os motivos pelos quais se supõe que deve realizá-la determina claramente a possibilidade de que o aluno experimente a aprendizagem como um objetivo pessoal; isto é, que experimente um sentimento de autonomia, não tanto no sentido de ser ele quem decida em primeira instância o que fazer e por quê, mas em que ele perceba a possibilidade de integrar os motivos da aprendizagem na trama de seus próprios objetivos.” (MIRAS 2004, p. 218)

O interesse do aluno com relação às suas necessidades, objetivos e valores atribuídos a um determinado contexto de aprendizagem está, com base em Miras (2004, p. 218), diretamente relacionado ao sistema do eu do aluno. O conjunto desses elementos embasa um outro fator: o sentimento de competência do aluno, isto é, as crenças que o aluno elabora sobre suas próprias habilidades para aprender em uma situação concreta.

O sentir-se competente em um contexto escolar de ensino e aprendizagem, seguindo essa linha teórica, não quer dizer que o aluno se sinta capaz de realizar a tarefa autonomamente, mas com a ajuda dos outros, integrando-se nas interações que ocorrem na sala de aula, além da possibilidade de incorporar o conteúdo de aprendizagem na “trama de seus próprios objetivos”. Nas palavras de Miras (2004,

p. 218), “é pouco provável que o aluno atribua sentido a uma aprendizagem pela qual não sente um interesse imediato ou diferido<sup>8</sup>, mesmo quando pretenda realizá-la com êxito”. Da mesma forma, é pouco provável que o aluno aprenda, mesmo que tenha interesse no conteúdo ou na tarefa, se ele não se sente confiante para realizar a aprendizagem com êxito.

“O interesse, como relação específica entre as necessidades, os objetivos e os valores da pessoa e os conteúdos e as tarefas de aprendizagem, está claramente vinculado ao sistema do eu do aluno”. (MIRAS 2004, p. 218)

O quadro 3 sintetiza o processo de valoração ou atribuição de sentido pelo aluno a uma tarefa de aprendizagem.

**Quadro 3:** Valoração ou atribuição de sentido

Valoração ou Atribuição de sentido que o aluno faz dos conteúdos escolares (Solé, 1993 apud Miras, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Interesse pelo conteúdo ou tarefa que está aprendendo.</li> <li>❖ Sentir-se competente em um contexto escolar.</li> <li>❖ A representação que o aluno faz para si daquele conteúdo e da tarefa que deve desenvolver, bem como o motivo pelo qual deve fazê-lo.</li> <li>❖ A percepção do aluno com relação à possibilidade de integrar os motivos da aprendizagem na “trama de seus próprios objetivos”.</li> </ul>
--	--

Portanto, baseado em Miras (1996, apud Miras 2004, p. 219), o fato de o aluno atribuir um sentido pessoal em maior ou menor escala ao objeto de aprendizagem constitui um dos principais fatores que estabelece tanto a motivação como o enfoque que o aluno emprega para realizar sua aprendizagem, influenciando no desenvolvimento do processo e nos resultados que se consegue obter. Nesse sentido, a autora conclui que as emoções, os sentimentos e os afetos, além de desempenharem um papel importante, embora não exclusivo, na interação em sala de aula, estão envolvidos no próprio ato de aprender. Considerar que

<sup>8</sup> De acordo com Schiefele (1991 apud MIRAS 2004, p. 218), o interesse imediato refere-se “à sensação de gratificação e de bem-estar inerente que se espera obter ao realizar uma tarefa concreta ou ao abordar um determinado conteúdo”, e o interesse diferido ou “latente”, está ligado “à percepção da importância ou da utilidade da aprendizagem como meio para alcançar futuros objetivos”.

“[...] o aluno é responsável por seu processo de aprendizagem implica não apenas que é ele que pode em última análise realizar a atividade cognitiva que tal aprendizagem supõe, mas também que é o único que pode assumir os desafios afetivos envolvidos nesse processo de aprendizagem.” (MIRAS 2004, p. 221)

Finalizamos esta seção sintetizando (Quadro 4) a idéia de que, de acordo com os trabalhos da área centrados no campo da afetividade do aluno, o grande desafio no processo de ensino e aprendizagem escolares está na articulação entre as dimensões afetivas, emocionais e cognitivas que “as pessoas põem em prática nas situações educacionais” (MIRAS 2004, p. 222).

**Quadro 4:** Fatores que se articulam na construção do conhecimento discente

Fatores que se articulam na construção do conhecimento discente			
Sistema do eu	Importância que o aprendiz deposita na opinião que o outro faz dele	Atribuição de sentido	Aspectos cognitivos

Na próxima seção deste capítulo abordaremos a questão da LM no contexto de ensino e aprendizagem de LE dentro de uma visão vygotskyana e discutimos, com base no trabalho de Castro (2002), o papel da LM como mediador no processo de construção do conhecimento da LE.

Essa discussão relaciona-se ao que foi até agora apresentado, na medida em que a LM se constitui em fator de apoio ao desenvolvimento da LE e pode, assim, contribuir para a construção da auto-confiança do aprendiz na realização da aprendizagem da LE com êxito.

### 1.3 A Língua Materna (LM) na aprendizagem da Língua Estrangeira (LE)

Castro (2002), baseada em Vygotsky (1934/1987a) e em Stern (1983/ 1992), Cook (1977), e John-Steiner (1985), afirma que é incontestável o papel positivo que a LM desempenha no processo de construção do conhecimento na sala de aula de



LE, principalmente na fase inicial da aprendizagem, considerando-se que o aluno apresenta certo domínio de letramento na LM e nenhum, ou quase nenhum, conhecimento na LE.

Assim sendo, de acordo com Castro (2002), o aluno, ao aprender uma segunda língua, está aprendendo um novo código lingüístico para nomear os conceitos de que já dispõe em sua própria língua, formando-se um “processo psicológico de desenvolvimento da segunda língua” que envolve três características: afetivas, cognitivas e sociais (p. 150).

Com relação ao aspecto afetivo, Castro (2002, p. 150) com base em Stern (1983), salienta que o aluno precisa aprender a contornar as possíveis frustrações decorrentes da dificuldade de comunicação proveniente do baixo nível de argumentos lingüísticos ou mesmo ausência deles.

No campo cognitivo, o aluno, ao iniciar o contato com a LE, enfrenta situações muito confusas com relação aos aspectos lingüísticos, semânticos e sociolingüísticos (Stern, 1983), que se transformam em barreiras que, segundo John-Steiner (1985), o aluno deverá superar (apud CASTRO, 2002, p. 150). Para transpor essas barreiras, o aluno se apóia na sua própria língua para compreender a segunda língua (JOHN-STEINER, 1985, com base em VYGOTSKY (1934/1987) apud CASTRO, 2002, p. 151).

Socialmente, Castro (2002), com base em Vygotsky (1934/1987a), salienta que o aluno que está aprendendo uma segunda língua é totalmente dependente dos participantes da interação social “que medeiam seu processo de aprendizagem e lhe dão suporte na construção da nova língua” (p. 151).

Assim sendo, segundo Castro (2002), a LM serve como apoio no começo do processo de aprendizagem da LE, “emprestando” subsídios lingüísticos que auxiliem

o aluno a superar as dificuldades na segunda língua. Dentro desta linha de raciocínio, a LM desempenha a função de facilitadora na construção do conhecimento da LE. Por esta razão, uma vez que a LM é considerada um dos recursos de que o aluno dispõe para aprender a segunda língua, a LM passa a ser uma estratégia de aprendizagem da LE (p. 152-153).

No contexto de sala de aula, Castro (2002), com base em Stern (1992), afirma que a questão principal está no professor se concentrar nas oportunidades de construção da LE com base na comparação com a LM (p. 156), levantando-se suas semelhanças e diferenças, e ajudar o aluno a, gradualmente, estabelecer um sistema de referência na LE.

Segundo os autores citados por Castro (2002) e que defendem uma estratégia mista intra e interlingual (Dodson, 1967 apud Stern, 1992), esse recurso possibilita ao aluno adquirir a habilidade de “pular” com facilidade de uma língua para outra, com o propósito de auxiliar a construção do seu conhecimentos na LE.

Stern (1992, p. 192 apud CASTRO 2002, p. 157) aponta algumas técnicas de uso de LM na aprendizagem da LE, as quais destacamos:

“[...] - Mediação de uso de LE para LM, na qual a LM é usada para clarificar o significado, para verificar a compreensão, para interpretar o novo e estranho em termos do que é familiar, assim impedindo os alunos de se sentirem perdidos e desorientados; [...] e  
- Uso da LM como meio de comunicação e instrução em sala de LE.”

As estratégias apontadas por Castro (2002), inseridas numa perspectiva sociointeracional vygotskyana, em que a LM é vista como mediadora no processo de aprendizagem da LE, atuaram como apoio teórico na seqüência didática elaborada neste trabalho, a qual discutimos mais adiante.

A seguir, discorreremos sobre o posicionamento dos PCN-LE, complementando a discussão da construção sociointeracional da linguagem.

#### **1.4 PCN-LE: uma proposta de construção de conhecimento de LE**

Nesta seção, abordamos os aspectos teóricos sobre a construção do conhecimento de LE de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1998).

Em consonância ao que foi tratado até agora, os PCN-LE (BRASIL, 1998) entendem que os processos de aprender são gerados na ZDP por meio da interação entre o aluno e um parceiro mais competente, que pode ser o professor ou um colega de sala, em pares ou em grupos, e que se envolvem, mediados pela linguagem, numa negociação de significados para resolução de tarefas, isto é, num processo de construção do conhecimento compartilhado.

Com relação à interação entre os participantes da sala de aula, os PCN-LE (BRASIL, 1998) salientam que o ensino atual ainda pratica uma interação assimétrica, ou seja, uma relação em que o controle ainda é exercido pelo professor, restando ao aluno o mero cumprimento das atividades propostas, deixando-o tolhido, na maioria das vezes, da oportunidade de construir um conhecimento que possa ser usado em outros contextos de uso real da língua. A proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998) orienta que o professor compartilhe seu poder, deixando de lado sua posição de detentor do saber e aprenda a dar voz ao aluno, para que ele possa se constituir como sujeito do discurso.

“[...] É preciso que o professor compreenda a relação entre interação e aprendizagem, as características do encontro interacional em sala de aula e que aprenda a compartilhar seu poder, abrindo espaço para a voz do aluno ao aceitar seus tópicos e suas construções interpretativas”. (BRASIL, 1998, p. 62)

Particularmente na aula de LE, o engajamento discursivo se torna ainda mais necessário, uma vez que o aluno está aprendendo a se colocar no mundo através de outra língua que não a materna.

Outro elemento importante no processo de construção do conhecimento, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), é desenvolver o conhecimento metacognitivo do aluno em relação ao quê e como ele está aprendendo, já que “quanto melhor for o controle que os aprendizes têm sobre o que estão fazendo no ato de aprender, maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem” (p. 62). Incluem-se nesses conhecimentos metacognitivos a consciência lingüística do aluno, ou seja, os conhecimentos de mundo, da organização textual e sistêmico, e a consciência crítica, que é a forma como esses conhecimentos serão usados na construção social dos significados.

A questão da afetividade tratada nos PCN-LE (BRASIL, 1998), embora não mencionada explicitamente, permeia suas orientações sob vários aspectos, entre os quais encontramos a interação social, cuja ênfase recai na importância do papel do professor e dos colegas de sala no processo de aprendizagem; a organização espacial que otimiza a interação em sala de aula; e os conhecimentos metacognitivos que valorizam o “eu” do aluno ao aceitar seus conhecimentos de mundo como elemento composicional na construção do conhecimento compartilhado.

“Assim, é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse, e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os colegas aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem”. (BRASIL, 1998, p. 54)

Com relação às orientações propostas pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) para uma seqüência didática, ou tarefa segundo a denominação adotada nos seus textos, é importante atentar para o papel que essa tarefa exerce na aprendizagem do aluno à medida que proporciona o engajamento de atividades em sala de aula com a vida

real. Além disso, as atividades devem focar a oportunidade de construção do significado em detrimento dos aspectos puramente lingüísticos, organizando o trabalho em pares, em grupos ou com a classe toda, propiciando a troca de informações e solução de problemas (p. 88).

No que diz respeito ao engajamento discursivo do aluno entre as diversas esferas comunicativas que o cercam, as orientações propostas pelos PCN-LE (BRASIL, 1998), em consonância com os autores da área (p. 87), consideram incoerente com a perspectiva sociointeracionista o ensino estruturalista e descontextualizado da língua:

“[...] Exercícios que não exijam o envolvimento discursivo do aluno são incompatíveis com a visão de linguagem e de aprendizagem de Língua Estrangeira apresentada nestes parâmetros. [...]” (BRASIL, 1998, p. 87)

Com essa preocupação em mente, optamos por elaborar uma seqüência didática baseada em gêneros textuais, com a finalidade de formar um sujeito agente do e no mundo. A questão de Gêneros textuais será discutida na próxima seção.

### **1.5 Gêneros textuais<sup>9</sup>: o que são e por que trabalhar com eles em sala de línguas.**

Os PCN-LE entendem que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, uma vez que “aprender é uma forma de estar no mundo com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (BRASIL, 1998, p.57).

Citando o lingüista Humboldt no século XIX, em que dizia que “abstraindo-se a necessidade de comunicação do homem, a língua lhe é indispensável para

---

<sup>9</sup> Os PCN-LE utilizam o termo “tipos de texto”. Uma abordagem de ensino baseada em gêneros textuais, no entanto, casa-se com a teoria sociointeracional de aprendizagem da linguagem defendida nesse documento.

pensar, mesmo que estivesse sozinho”, e, a partir disso, Bakhtin (1930/1992, p. 289) entende a língua como a “expressão do universo individual do locutor”, uma “criatividade espiritual do indivíduo”, com a qual o homem se expressa e se exterioriza. No entanto, em complementação às teorias da época com relação à linguagem, Bakhtin é categórico em afirmar que a linguagem não pode ser considerada como se o locutor estivesse sozinho, mas em uma relação com outro parceiro, numa interação social, em que a língua é o meio de viabilizar uma comunicação (p. 289). Segundo o autor, nessa interação com o outro numa comunicação verbal, os sujeitos se valem dos mais variados gêneros do discurso das esferas culturais para, por intermédio da linguagem, manifestar sua individualidade e sua visão do mundo (p. 298), provocando, desta forma, o que o autor chama de “acabamento do enunciado”, seja por meio da transmissão total de um determinado assunto ou pela “possibilidade de responder”, isto é, de executar uma ordem, concordar ou discordar de uma posição científica ou formular um juízo sobre o assunto tratado (p. 298), que entendemos como agir sobre ações no e do mundo.

Para elucidar o conceito de gêneros textuais neste trabalho, alinhamo-nos à teoria de Bakhtin (1992) iniciada acima e que defende, assim como Vygotsky (1989), que a interação social, por meio da linguagem, é a alavanca propulsora da construção do conhecimento e acrescenta que essa interação, mediada pela língua, é ancorada em padrões lingüísticos, “relativamente estáveis”, típicos de cada esfera da atividade humana.

“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolvelmente

no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Segundo essa perspectiva de Bakhtin (1992), há uma infindável variedade de gêneros do discurso, ou gêneros textuais como assim tratados neste trabalho, que se referem às esferas da atividade humana, caracterizando, em princípio, o seu caráter dinâmico e genérico. Apesar da heterogeneidade dos gêneros textuais, esses se agrupam de acordo com os temas, as situações e a composição de seus elocutores, exemplificado por Bakhtin (1992) como o relato familiar, as diferentes formas de carta, a ordem militar padronizada, os variados documentos oficiais e declarações públicas, bem como as diversas formas de exposição científica e estilos literários. No entanto, o autor aponta a irrelevância dessa heterogeneidade ao defender que os gêneros devem ser, antes de tudo, definidos como “gênero de discurso primário (simples)” e “gênero de discurso secundário (complexo)” que, só então, “perdem a sua relação imediata com a realidade existente” (p. 281) e adquirem um caráter mais particular.

“[...] Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 281)

Bakhtin (1992) esclarece a importância de se distinguir os gêneros primários e gêneros secundários para compreender a complexa e sutil natureza do enunciado e perceber seus aspectos essenciais. E acrescenta que:

“[...] A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo).” (BAKHTIN, 1992, p. 282)

Logo, com base em Bakhtin (1992), comunicamo-nos através de gêneros textuais, que organizam a nossa fala e nos possibilitam entender a fala do outro.

“[...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase insuportável.” (BAKHTIN 1992, p. 302)

Da teoria de Bakhtin (1992) explicitada acima, entendemos que se a vasta gama de gêneros textuais nos instrumentaliza com as formas mais fáceis e ágeis de comunicação e ação no mundo, o ensino de gêneros textuais no contexto escolar, especificamente na língua inglesa, não significa apenas ensinar nossos alunos a se comunicarem, mas ensiná-los a serem agentes transformadores no e do mundo em que vivem, ou seja, é uma possibilidade de construção da cidadania.

Esse raciocínio nos remete ao propósito fundamental mencionado nos PCN-Introdução (BRASIL, 1998) que norteiam a educação brasileira: o de preparar o aluno para o exercício da cidadania<sup>10</sup>. Por preparo para a cidadania entendemos ser uma ação contínua e ininterrupta, visando ao desenvolvimento do senso crítico do aluno e sua capacidade de argumentar, ou seja, capaz de se engajar discursivamente nas diversas esferas sociais que fazem parte do nosso cotidiano.

Dessa forma, considerando que gêneros são famílias de textos com características em comum e relativamente estáveis, a teoria de Bakhtin é coerente com o que propõe os PCN-LE (BRASIL, 1998) ao enfatizar o engajamento discursivo do aluno por meio da exploração das regularidades de organização textual e sistêmica de cada texto. Nesta oportunidade, no entanto, vale lembrar, que, segundo

---

<sup>10</sup> Fundamentado na Lei Federal nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.



as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998), o conhecimento textual, bem como o conhecimento de mundo do aluno, devem prevalecer o conhecimento sistêmico.

“[...] O objetivo é envolver o aluno desde o início do curso na construção do significado, pondo-se menos foco no conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira. [...] o componente sistêmico (deve ser, progressivamente,) incluído no programa de modo a servir os componentes referentes ao conhecimento de mundo e de organização textual. Desse modo, a gramática, o léxico, etc., serão definidos a partir das escolhas temáticas e textuais.” (BRASIL, 1998, p. 72)

Assim sendo, ao elaborar uma seqüência didática baseada em gêneros, deve-se abordar gêneros adequados à realidade do aluno e que lhe façam sentido enquanto usuário.

O assunto da próxima seção aborda uma proposta de seqüência didática baseada em gêneros textuais.

## **1.6 Seqüência didática baseada em gêneros textuais: uma alternativa para o ensino-aprendizagem na sala de aula de inglês**

Nesta seção, discutimos a proposta pedagógica de Ramos (2004 e 2007) como norteadora, neste trabalho, do desenvolvimento de uma seqüência didática com base em um gênero textual.

Segundo Ramos (2007), são três os fatores teóricos relevantes que fundamentam sua proposta: o conceito de material didático, de tarefa e de gênero.

Por material didático, com base em Tomlinson (2001, p. 66), Ramos (2007)<sup>11</sup> o interpreta como qualquer recurso que possa ser utilizado para facilitar o aprendizado de uma língua, seja ele lingüístico, visual, auditivo ou cinestésico<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Apresentação do trabalho intitulado “Material Didático para o Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira”, não publicado oficialmente, no simpósio “Material didático para as ambientações presencial e digital” do 16º InPLA (Intercâmbio em Pesquisas em Lingüística Aplicada), PUC-SP, em 2007.

<sup>12</sup> Tradução livre desta professora pesquisadora.

“Anything which can be used to facilitate the learning of a language. They can be linguistic, visual, auditory or kinesthetic.” (TOMLINSON, 2001:66 apud RAMOS, 2007)

Com base nas definições de Tomlinson (2001) e Ramos (2007), consideramos que uma seqüência didática é um material didático com objetivos instrucionais (informações sobre a língua); experimentais (colocam o aluno em contato com a língua); elicitativo (estimulam o uso da língua); e exploratórios (busca-se descobertas sobre o uso da língua) (RAMOS, 2007).

Ramos (2007) cita alguns princípios a serem considerados com relação à elaboração de materiais didáticos, entre eles:

- O material didático deve causar impacto, isto é, chamar a atenção do aluno;
- O aluno deve se sentir confiante e confortável com aquele material;
- O aluno deve perceber a importância daquele material à medida que lhe possibilite novas “descobertas” e responsabilidades;
- O material didático deve estar de acordo com “o desenvolvimento” do aluno e levar em conta os diferentes estilos de aprendizagem e atitudes afetivas;
- O material didático deve usar a língua alvo para propósitos comunicativos; e
- É importante que o aluno tenha um “feedback” voltado para a eficácia do resultado de aprendizagem.

Além desses princípios, devemos considerar, segundo as orientações de Ramos (2007), a “visão de ensino-aprendizagem e linguagem do designer; o perfil dos alunos e suas necessidades; os objetivos do curso; o conteúdo necessário para o desempenho das atividades; e o contexto social”.

Apurados esses elementos, a produção de materiais didáticos engloba, além da análise das necessidades, a elaboração de atividades apoiadas em tarefas e gêneros.

Com base em Ellis (2003, p. 16 apud RAMOS, 2007), Ramos (2007) entende a definição de tarefas como uma atividade que exige do aprendiz a utilização pragmática da língua, cuja intenção é obter resultados capazes de avaliar se o conteúdo proposto foi conduzido corretamente ou apropriado. Para isso, é necessário que, inicialmente, o aluno faça uso dos seus próprios recursos lingüísticos. O objetivo da tarefa consiste no uso da língua de maneira semelhante, direta ou indiretamente, ao que é usado no mundo real. Como outras atividades da língua, a tarefa pode associar habilidades orais ou escritas em diferentes processos cognitivos<sup>13</sup>, ou seja:

“[...] a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.” (ELLIS, 2003, p. 16 apud RAMOS, 2007)

Apoiada em Nunan (1991, apud RAMOS, 2007), Ramos (2007) defende que trabalhar com tarefas exige algumas atitudes por parte do seu elaborador, como deslocar o foco da atenção para o processo, utilizar material autêntico, considerar as contribuições do aluno, tentar unir a aprendizagem em sala de aula com o que se aprende fora da sala de aula.

Em Ramos (2004), a autora propõe uma seqüência didática baseada em um gênero textual que se apresenta em 3 etapas, ou passos:

---

<sup>13</sup> Tradução livre desta professora pesquisadora.

- **Apresentação** (aborda elementos para a contextualização do gênero, através de atividades de **conscientização**, ou seja, sensibilizar, tomar consciência sobre o conhecimento adquirido com relação à circulação do gênero, quem são os usuários, quais seus propósitos, grupos, interesses, etc.; e **familiarização**, isto é, identificar as características que o aluno já conhece sobre o gênero em questão e oferecer mais informações necessárias que ele ainda não possui a respeito desse gênero). As atividades dessa fase, propostas por Ramos (2004), devem explorar: “fonte; propósito e/ou propósito(s) comunicativo(s); conteúdos; participantes e suas relações; a comunidade e os contextos de situação e de cultura”. Outra recomendação feita pela autora é expor o aluno a “diversos exemplos do mesmo gêneros para que ele possa perceber as similaridades e diferenças”. A intenção desta fase da proposta é que os fatores explorados possam atuar como elementos facilitadores da compreensão/produção, à medida que “o aluno possa identificar itens que contribuam para solucionar possíveis dificuldades”.
- **Detalhamento** - Nesta fase, deve-se fazer uma **exploração** mais ampla, abordando aspectos mais específicos, isto é, explorar a função discursiva dos textos e suas características léxico-gramaticais, oferecendo oportunidade ao aluno de **usar e vivenciar** na prática esses componentes. A meta desta fase é aprofundar os conhecimentos necessários para compreensão/produção geral e detalhada dos textos pertencentes ao gênero em questão.
- **Aplicação** - Nesta fase, considerada pela autora a mais importante, é a ocasião em que se espera que o aluno consolide sua aprendizagem

(**consolidação** - expõe o aluno a muitos exemplos do gênero praticado nas fases anteriores, para que ele possa consolidar os conhecimentos sobre o mesmo) e se aproprie do gênero em questão (**apropriação** - possibilita ao aluno trazer para situações da vida real o conhecimento que adquiriu sobre o gênero a fim de que possa se tornar um usuário competente). As atividades propostas visam fazer o aluno trabalhar com o gênero como um todo, integrando os vários conhecimentos que adquiriu durante as fases anteriores.

O quadro a seguir sintetiza os passos dessa seqüência didática.

**Quadro 5:** Os passos de uma seqüência didática segundo Ramos (2004)



As atividades que compõem esse seqüenciamento proposto por Ramos (2004 e 2007) visam “explorar a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto”, a fim de, com base nas necessidades dos alunos, favorecer a realização de atividades sociais que lhes sejam relevantes, “utilizando a língua-alvo em uma situação real na qual o conhecimento lingüístico, genérico e social são construídos”, ou seja, que proporcione ao aluno a oportunidade de usar a linguagem como prática social.

Para finalizar este assunto, a autora menciona outras recomendações a serem observadas com relação às atividades propostas: (i) assegurar que os exemplos de gêneros escolhidos para o ensino-aprendizagem sejam autênticos e adequados aos alunos, e (ii) proporcionar situações que favoreçam a interação entre os participantes da atividade, lembrando “que esta é uma arma poderosa de aprendizagem” (RAMOS, 2007).

Na seção a seguir, descrevemos estudos que tratam do gênero quarta-capa de livros, ou contracapa, dentro do contexto escolar. Tal discussão se faz importante por se tratar do gênero adotado no qual de apoiou a seqüência didática elaborada nesta pesquisa.

### **1.7 O gênero quarta-capa de livro**

Cristóvão (2003) organizou um estudo sobre o gênero quarta-capa de livro, com base nas pesquisas de Reuter (1985) e Koehler et al. (1999), com propósitos educacionais. De acordo com a autora (p. 101), o estudo aponta que a produção de quartas capas deveria conter dez itens, a saber:

- Título (explicitando o editor; nome do autor; idade do destinatário; gênero; preço; ilustração; número de páginas);
- Iniciação (contendo uma questão; um suspense; uma exclamação; uma interrupção sobre um evento relatado como excepcional; o anúncio de um evento; um recorte; uma marca semântica; uma injunção a ler ou uma modalização);

- Resumo (contendo a situação inicial, a apresentação do problema, mas sem revelar o fim da história);
- Tempo verbal (presente, passado ou uma combinação de ambos);
- A presença de procedimentos dialógicos;
- Presença de parágrafos;
- Presença de organizadores;
- Uso adequado de anáforas ou problemas de repetição e/ou outros;
- Sintaxe e pontuação adequadas;
- Possibilidade de compreensão do texto.

Segundo Reuter (1985) e Koehler et al. (1999) (apud CRISTÓVÃO, 2003), apenas os três primeiros itens são típicos do gênero quarta-capa. Os demais podem ocorrer em qualquer outro gênero.

Com relação ao propósito comunicativo do gênero quarta-capa de livro, segundo o estudo de Cristóvão (2003), considera-se convencer o leitor a comprar ou a ler o livro, portanto, o uso da argumentação e da linguagem avaliativa são fundamentais em seus textos e devem ser dosadas de acordo com o público que se quer atingir, como a seguir explicado:

“... a argumentação que se apresenta na quarta-capa é marcada pela relação com a avaliação que o produtor tem da obra. A nosso ver, essa argumentação também será marcada pela representação que o produtor tem de seu destinatário, de acordo com a qual apresentará um ou outro argumento. Essa avaliação pressupõe julgamentos de valor, que, normalmente, pode ser expressa pela (escassez de) modalização e pelas adjetivações.” (REUTER, 1985 e KOEHLER et al. (1999), apud CRISTÓVÃO, 2003, p. 101)

De acordo com esses estudos, Cristóvão (2003, p. 102) elaborou o quadro a seguir, sintetizando as características do gênero quarta-capa de livro e cuja exploração se faz necessária para desenvolver a habilidade de leitura em inglês no contexto escolar.

**Quadro 6:** Características do gênero quarta-capa de livro para leitura em inglês

CARACTERÍSTICAS:	DESCRIÇÃO:
GÊNERO:	Quarta-capa de livro.
OBJETIVO:	Informar o leitor sobre a obra e incitá-lo a ler.
PLANO TEXTUAL GLOBAL:	As partes textuais principais são a crítica da mídia e/ou comentário da editora e o resumo.
TIPO DE DISCURSO E DE SEQÜÊNCIA:	Fusão da narração e do discurso teórico com seqüências narrativa e descritiva.
COESÃO NOMINAL:	Uso de anáforas pronominais e nominais.
COESÃO VERBAL:	Predominância do <i>simple present</i> e <i>simple past</i> para a narração e <i>simple present</i> para a crítica.
VOZES:	Vozes da editora e da mídia.
ESCOLHAS LEXICAIS:	Adjetivos subjetivos avaliativos axiológicos (implicam julgamento de valor)

Fonte: CRISTÓVÃO, V. L. L.. *O gênero quarta-capa no ensino de inglês*. In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

A posição de Cristóvão (2003) com relação ao ensino desse gênero na sala de aula é coerente com as propostas de seqüência didática que embasam este trabalho e com as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998), ao afirmar a primazia da função discursiva sobre as questões gramaticais, ou seja, os conhecimentos textuais e de mundo do aluno, por meio da exploração do contexto de produção do gênero, devem anteceder e priorizar os conhecimentos sistêmicos.

No próximo capítulo, abordamos a metodologia de pesquisa adotada para a realização deste trabalho, discorrendo sobre os elementos da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos praticados para analisá-los.



## Capítulo 2

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo, no qual discute-se a metodologia da pesquisa realizada neste trabalho, foi dividido em duas partes: (i) a metodologia adotada e (ii) os elementos da pesquisa. A primeira parte, sobre a metodologia adotada para a realização da pesquisa, subdivide-se em duas outras: (a) a justificativa para a escolha metodológica; e (b) a discussão da metodologia escolhida propriamente dita, a saber: a pesquisa de base interpretativista e a pesquisa-ação. A segunda parte, sobre os elementos da pesquisa, subdivide-se em: (a) a escola; (b) os participantes, (c) os procedimentos de coleta, (d) os procedimentos de análise de dados e (e) os procedimentos de validade e confiabilidade do estudo.

#### **2.1 A metodologia adotada**

Para melhor exposição desta seção que discute a metodologia adotada neste trabalho, dividimo-la em duas subseções: (i) a justificativa e (ii) a discussão da metodologia.

##### **2.1.1 Justificativa para a escolha da metodologia**

Nesta subseção, expomos os motivos que nos levaram a adotar a linha metodológica desenvolvida neste trabalho, sem perder o foco da perspectiva sociointeracional de aprendizagem de linguagem.

Considerando que este trabalho tem como objetivo (i) verificar as reações dos alunos com pouco conhecimento lingüístico da língua inglesa e baixa exposição a esse idioma frente ao seu aprendizado por meio de uma seqüência didática baseada em um gênero textual, e (ii) compreender essas reações à luz de uma abordagem sociointeracional de aprendizagem de Língua Inglesa, torna-se necessário que a metodologia de investigação escolhida ofereça a possibilidade de acompanhamento e avaliação continuados do desenvolvimento dos alunos e proporcione ao professor a flexibilidade de modificar suas ações de ensino, à medida que analisa e avalia os procedimentos adotados, com o intuito de alcançar seu objetivo maior que é o de implementar meios para efetivar a aprendizagem de inglês dos alunos.

Além disso, considerando que a postura adotada neste trabalho insere-se na perspectiva sociointeracional, assumindo que os envolvidos interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem como co-participantes em um contexto social, a abordagem de pesquisa deve condizer com o processo interativo que se pretende desenvolver para verificar as reações dos alunos, conforme mencionado no parágrafo anterior, e para refletir sobre as possibilidades de produção de conhecimento.

Para atender ao que se propõe investigar neste trabalho, a metodologia de pesquisa adotada é de base interpretativista e contempla a pesquisa-ação como instrumento para colocar em evidência o desenvolvimento do processo de uso da linguagem no contexto de ação em sala de aula de línguas. Além disso, a pesquisa-ação se enquadra no perfil de investigação idealizado para este trabalho por (i) permitir o acompanhamento e avaliação continuados do desenvolvimento dos alunos, (ii) oferecer a possibilidade de eventuais intervenções e um redirecionamento da prática do professor à medida que as ações se fizerem

necessárias, (iii) permitir que o professor acumule a sua função com a de pesquisador neste trabalho e, por fim, (iv) privilegiar um ambiente sociointeracional de aprendizagem.

### **2.1.2 A pesquisa de base interpretativista e a pesquisa-ação**

Nesta subseção, discutimos os princípios teóricos da pesquisa de base interpretativista e da pesquisa-ação que fundamentaram os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

A pesquisa na sala de aula de línguas envolve a investigação da construção do processo de ensino e aprendizagem de línguas por meio do exame dos processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula. Portanto, a metodologia de pesquisa que se insere nessa visão da construção do conhecimento e que foi adotada neste trabalho volta-se para uma abordagem de pesquisa de base interpretativista (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p. 138; MOITA LOPES, 1994, p. 330; LOPES-ROSSI, 2005, p.9).

De acordo com Erickson (1986, p. 119), o termo interpretativista engloba as abordagens de pesquisa na área das ciências sociais, particularmente no campo educacional, que tenham como filosofia a participação observacional dos envolvidos no processo investigativo. Segundo esse autor, o termo interpretativista pode ser adotado por três motivos: (i) é uma modalidade de pesquisa mais inclusiva que as outras abordagens de pesquisa, inserindo-se nessa perspectiva, por exemplo, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica; (ii) é subentendida naturalmente como uma pesquisa de natureza qualitativa; e (iii) centra-se no pensamento humano dentro de um contexto social e o respectivo esclarecimento desse processo pelo pesquisador.

Na visão desse mesmo autor, as pesquisas de base interpretativista concentram-se no contexto social sob a ótica dos participantes, ou seja, dos alunos e do professor, que, neste caso, é a própria professora pesquisadora<sup>14</sup>. Ainda segundo Erickson (1986, p. 121), esse tipo de pesquisa busca encontrar respostas para os seguintes questionamentos: (i) O que está acontecendo no contexto social da pesquisa que está em andamento?; (ii) O que as ações desenvolvidas nesse contexto significam para os seus participantes?; (iii) Como essas ações são organizadas de modo a se tornarem significativas naquele contexto?; (iv) Como as ações que estão acontecendo num determinado contexto, no caso a sala de aula, se relacionam com um contexto maior no qual estão inseridas, ou seja, com a escola, com a família, com a política educacional como um todo, etc.? e (v) Como essas ações são organizadas comparadas a outras formas de organização em contextos diferentes? Enfim, o que o autor deixa claro, em uma posição compartilhada por Moita Lopes (1994, p. 334), é que o desejo do pesquisador é o de “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo”.

Dessa forma, a posição interpretativista considera que a visão subjetiva e intersubjetiva dos participantes do mundo social, ao interagirem uns com os outros, “constroem, destroem e reconstroem” significados, e, portanto, constitui-se em uma forma adequada de produzir conhecimento, uma vez que, no mundo social, os significados que o caracterizam são construídos pelo homem, “que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331-2).

---

<sup>14</sup> Segundo Ludke (2006, p. 30), a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Magda B. Soares “alerta sobre o uso indevido do traço de união na expressão “professor-pesquisador”, sugerindo uma adjetivação não justificada.”

Dentro da perspectiva de pesquisa de base interpretativista e no contexto de sala de aula de línguas, Moita Lopes (1991, p. 139; 1996, p. 89) aponta a pesquisa-ação como uma tendência em destaque na área da investigação científica. Para ele, esse desenho de pesquisa desloca o professor da função de objeto de pesquisa para o papel de sujeito, ou seja, ele deixa de ser um mero observador do que acontece na sua sala de aula e passa a ser um agente nela. Segundo esse mesmo autor, o professor passa, então, a acumular seu papel com o de pesquisador e torna-se um professor pesquisador envolvido na investigação de sua própria prática.

A pesquisa-ação, na visão de Thiollent (2000, p. 14), é uma estratégia metodológica da pesquisa social e pode ser assim definida:

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

De acordo com Thiollent (2000), a pesquisa-ação tem objetivos práticos e de natureza bastante imediata, como, por exemplo, propor soluções, quando possível, e acompanhar as ações correspondentes (THIOLLENT 2000, p. 20). No contexto educacional, adiciona-se a esses objetivos a produção de conhecimento que possa ser útil não apenas aos envolvidos na investigação, mas também ser comparado com outros estudos, proporcionando, dessa forma, avanços na resolução desses problemas e contribuindo para novos estudos (THIOLLENT 2000, p. 18). Complementando, esse autor afirma que, dependendo da ênfase que é dada ao processo investigativo, a pesquisa-ação se propõe a alcançar, no total ou parcialmente, um dos três aspectos: “resolução de problemas; tomada de consciência; e/ou produção de conhecimento” (THIOLLENT 2000, p.19). Particularmente no caso deste trabalho, cuja ênfase recai no processo de construção e produção de conhecimento, julgamos que a pesquisa-ação dentro de

uma abordagem interpretativista de pesquisa, é a modalidade mais condizente com o seu propósito investigativo.

Uma característica bastante pertinente da pesquisa-ação no contexto docente, na visão de Monceau (2005, p. 5 e 7), além do objetivo de “produzir conhecimentos que tenham alguma utilidade para a ação, a partir de problemas colocados pela prática cotidiana [...]”, é a sua horizontalidade com relação aos envolvidos (alunos e professor pesquisador), fazendo surgir papéis de colaboração, coordenação, apoio, sustentação, ajuda, etc., que constituem um campo de acompanhamento do processo. A horizontalidade, dentro da pesquisa na sala de aula de línguas, vem substituir a verticalidade burocrática típica das pesquisas que atuam do topo para a base (MONCEAU, 2005, p. 7). Essa característica vem ao encontro da visão sociointeracional na qual este trabalho se apóia, defendendo que a interação entre os participantes deve ser amparada por um ambiente colaborativo e afetivo, cujo principal intuito é formar um canal que favoreça a construção do conhecimento.

Para finalizar, com base nas definições de Thiollent (2000, p. 100) e complementando a função da pesquisa-ação enquanto suporte para a construção e produção de conhecimento, entendemos que a pesquisa-ação é uma ferramenta auxiliar e de grande valia no preparo da cidadania dos nossos alunos, uma vez que os envolvidos na pesquisa, tanto os alunos como o professor pesquisador, ao articularem o saber e o agir, compartilhando a tarefa de construção do processo de ensino-aprendizagem, geram uma ação transformadora na realidade individual e coletiva.

## **2.2 Elementos da pesquisa**

Nesta segunda parte deste capítulo, descrevemos os cinco elementos de pesquisa que compõem este trabalho: (a) a escola; (b) os participantes (alunos e professora pesquisadora); (c) os procedimentos de coleta, (d) procedimento de análise dos dados e (e) os procedimentos de validade e confiabilidade do estudo.

### **2.2.1 A escola**

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pertence à rede pública do Estado de São Paulo e localizada na zona rural do Município de Pindamonhangaba, interior do Vale do Paraíba. No geral, a clientela dessa escola é proveniente de famílias com uma situação sócio-econômica carente. Cerca de 530 alunos estavam matriculados, no ano de 2006, nos cursos oferecidos por essa escola, ou seja, Ensino Fundamental - ciclo II (manhã e tarde) e Ensino Médio (tarde e noite).

A infra-estrutura da escola conta com 7 salas de aula, sala de informática, sala de vídeo, biblioteca, sala da coordenação, sala dos professores, inspetoria, diretoria, secretaria, banheiros para professores e alunos, quadra poliesportiva, cozinha com despensa, refeitório e pátio.

### **2.2.2 Os participantes**

Nesta subseção deste capítulo, apresentamos os participantes desta pesquisa: os alunos e a professora pesquisadora.

**a) Os alunos:**

Os alunos que participaram deste estudo são os de duas salas de aulas de inglês de Ensino Médio: uma com 17 alunos, da 2ª série, e outra com 24 alunos, da 3ª série, perfazendo um total de 41 alunos. A escolha dessas duas salas baseou-se nos seguintes fatores: (i) são turmas do período da tarde que, ao contrário do período noturno, são compostas por alunos sem grandes diferenças de faixa etária e (ii) possuem um nível de maturidade lingüística na língua inglesa muito próximo, o que difere também das turmas do noturno. Uma das explicações para essa divergência de saberes lingüísticos da língua inglesa dos alunos do período noturno é a diferença de idade entre eles, que, não raro, são alunos evadidos da escola há alguns anos e que, ao retornarem aos estudos, trazem grandes deficiências lingüísticas na língua inglesa e, por estarem inseridos no mercado de trabalho, cursam o Ensino Médio no período noturno.

O quadro abaixo esclarece a identificação dos alunos participantes desta pesquisa, descrevendo-os da seguinte maneira:

**Quadro 7:** Identificação dos alunos

SÉRIE / ENSINO MÉDIO	GRUPO	ALUNOS POR SALA	IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO
2º ano A	Grupo 1	17	Aluno 1 – AL1/G1 Aluno 2 – AL2/G1 Aluno 3 – AL3/G1 etc.....
3º ano A	Grupo 2	24	Aluno 1 – AL1/G2 Aluno 2 – AL2/G2 Aluno 3 – AL3/G2 etc.....
<b>TOTAL ALUNOS</b>		<b>41</b>	

Legenda: AL – aluno; G1 – Grupo 1; G2 – Grupo 2.

Apesar do total de alunos ser formado por duas salas de aula de séries distintas, percebeu-se, pelas atitudes e respostas dos questionários analisados no decorrer desta pesquisa, que não havia elementos de diferenciação entre as duas



séries. Dessa forma, esses dois grupos foram tratados indistintamente, como um grande grupo, formando o universo de alunos desta pesquisa. No entanto, por questão de identificação mais exata, manteremos a nomenclatura ALX/G1 para identificar alunos do grupo 1 e ALY/G2 para identificar os alunos do grupo 2.

***b) A professora pesquisadora:***

A professora pesquisadora nesta pesquisa, atualmente, acumula o cargo de professora de inglês na rede pública do Estado de São Paulo e na rede municipal da cidade de Taubaté, lecionando, em ambos os casos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio em caráter efetivo.

Com relação à carreira acadêmica, a professora pesquisadora é aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté, desenvolvendo este trabalho dentro da linha Procedimentos de Produção do Discurso Verbal, e contando com bolsa do Programa Bolsa Mestrado do Governo do Estado de São Paulo. É especialista em Língua Inglesa, tendo feito o curso de especialização: *Língua Inglesa: Tópicos em Ensino-Aprendizagem* pela Universidade de Taubaté, e especialista em Metodologia do Ensino, pelo curso de especialização: *Metodologia e Didática do Ensino*, pelo Instituto Educacional de Assis. A professora pesquisadora é graduada em Letras, com bacharelado em Tradução e Interpretação pela Faculdade Ibero Americana de Letras e Ciências Humanas.

### **2.2.3 Os procedimentos de coleta de dados**

De acordo com o sugerido por Erickson (1986, apud CANÇADO 1994, p. 56) há duas formas de se coletar dados: “olhar” e “perguntar”. Por “olhar” entende-se

observar, ou seja, fazer anotações de campo, gravações de áudio e vídeo e as respectivas transcrições. Por “perguntar” entende-se utilizar questionários, entrevistas, registros do professor, registros de alunos, estudo de documentos, etc.

Nesta pesquisa, as reações dos envolvidos foram coletadas por meio de questionários respondidos pelos alunos e registros em diários de aula da professora pesquisadora. Além desses, contamos com uma avaliação escrita em que os alunos reconheceram e organizaram os elementos do gênero quarta-capa de livro.

No quadro abaixo resumimos os instrumentos de coleta, cuja explicação mais detalhada encontra-se nos itens seguintes.

**Quadro 8:** Instrumentos de coleta de dados

<b>INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>	❖ Questionários respondido pelos alunos ao término de cada aula do processo de coleta dos dados
	❖ Diários de aula da professora pesquisadora
	❖ Organização dos elementos do gênero quarta-capa de livro

### 2.2.3.1 Os questionários

Os questionários foram elaborados pela professora pesquisadora com o intuito de coletar as reações dos alunos ao término de cada aula. Salientamos que houve apenas um tipo de questionário, cujo modelo é parte integrante deste trabalho como Anexo 2. Como a aplicação da seqüência didática desta pesquisa teve a duração de quatro aulas de 100 minutos cada uma, foram coletados quatro questionários por aluno.

Do universo de 41 alunos, 38 participaram assiduamente desta pesquisa e tiveram seus questionários considerados e analisados, enquanto que os outros três alunos, por terem 3 ou mais faltas, foram desconsiderados.

Com base nesses questionários, procuramos conhecer as reflexões dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido neste estudo, nos quais eles relataram o que aprenderam, bem como registraram suas impressões e sugestões sobre determinados momentos da aula.

### **2.2.3.2 Os diários**

Durante a aplicação da seqüência didática desta pesquisa, a professora pesquisadora escreveu um diário ao final de cada aula, no qual ela registra as atividades trabalhadas naquele dia, bem como suas impressões sobre a aprendizagem dos alunos. No total, foram quatro diários escritos durante esse processo.

A professora pesquisadora seguiu as orientações teóricas de Zabalza (2004) ao proceder aos registros de suas impressões sobre o desenvolvimento de suas aulas em diários de aula. Esse diário, segundo o autor, é um documento importante para o processo de reflexão crítica do professor pesquisador (ZABALZA, 2004, p. 15-16).

De acordo com Zabalza (2004), o papel dos diários de aula pode ser um instrumento de grande valor formativo em várias ocasiões, inclusive na pesquisa-ação, entre elas:

“...Quando se está participando de alguma pesquisa, de alguma avaliação ou de algum processo em que seja importante documentar os passos e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso (incluída nossa própria situação pessoal). Também nesses casos é importante escrever um diário como meio de documentar o processo que vai se seguindo. Principalmente naqueles casos em que o processo realizado tem um sentido formativo, e não apenas de simples pesquisa. Em tais casos (processo de pesquisa-ação, processo de avaliação com uma orientação formativa, processos de implantação de alguma inovação, etc.), é muito importante documentar o processo para se conhecer as dificuldades que vai se enfrentando, as proposições utilizadas, as reações que foram ocorrendo entre os diversos participantes, etc. E, do ponto de vista pessoal, interessa muito saber como nós mesmos fomos enfrentando o processo, por quais momentos bons e maus passamos

e que tipo de impressões tivemos ao longo da atividade desenvolvida.” (ZABALZA, 2004, p. 143)

### **2.2.3.3 Organização de uma quarta-capa de livro**

Como instrumento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem que encerra a seqüência didática desta pesquisa, foi proposto um exercício de reconhecimento dos elementos verbais e não verbais que compõem uma quarta-capa de livro, seguida da montagem de um exemplo desse gênero.

As montagens foram manuscritas porque nos dias de aula de inglês o laboratório de informática estava sendo utilizado com outro projeto da escola. Esse fato não fez diferença para a avaliação, cujo intuito era verificar a capacidade de reconhecimento e aplicação dos elementos do gênero quarta-capa de livro.

### **2.2.4 Os procedimentos de análise dos dados**

No decorrer da coleta dos dados, as respostas dos questionários e os registros da professora pesquisadora em diários de aula foram transcritos para se proceder ao levantamento e análise dos dados.

De acordo com Erickson (1986, p.149) os materiais coletados (e.g. notas de campo, gravações em vídeo ou áudio, ou documentos de campo), bem como as transcrições de materiais gravados, não são considerados dados propriamente ditos, mas fontes de dados. Essas fontes de dados são “materiais documentais a partir dos

quais os dados devem ser construídos por meio de algum meio formal de análise” (tradução de CASTRO, 2007)<sup>15</sup>.

O processo de conversão dos materiais documentais em dados, segundo Erickson (1986, p. 149), deve seguir os seguintes procedimentos: (i) várias leituras de todos os materiais coletados; (ii) durante as leituras, identificação dos casos de regularidades ou irregularidades e formulação de asserções; e (iii) ao longo do processo, busca de evidências que confirmem ou desconfirmem as informações levantadas, visando o refinamento, a confirmação ou a desconfirmação das asserções formuladas.

Assim sendo, a análise dos dados realizada neste trabalho, segundo Cançado (1994) com base em Erickson (1986), seguiu cinco passos:

1. Leitura e releitura da transcrição para captar o sentido geral;
2. Releitura dos dados com intuito de levantar as regularidades e aprimorar o foco;
3. Categorização ou indexação dos dados;
4. Localização dos envolvidos da pesquisa dentro do contexto social, ou seja, da sala de aula; e
5. Relacionamento dos dados com o foco central da pesquisa.

De acordo com as propostas dos autores acima, transcrevemos os questionários respondidos pelos alunos e os analisamos para levantar as regularidades e formar asserções. Em seguida, re-examinamos os questionários para testar as asserções, buscando evidências confirmatórias ou desconfirmatórias

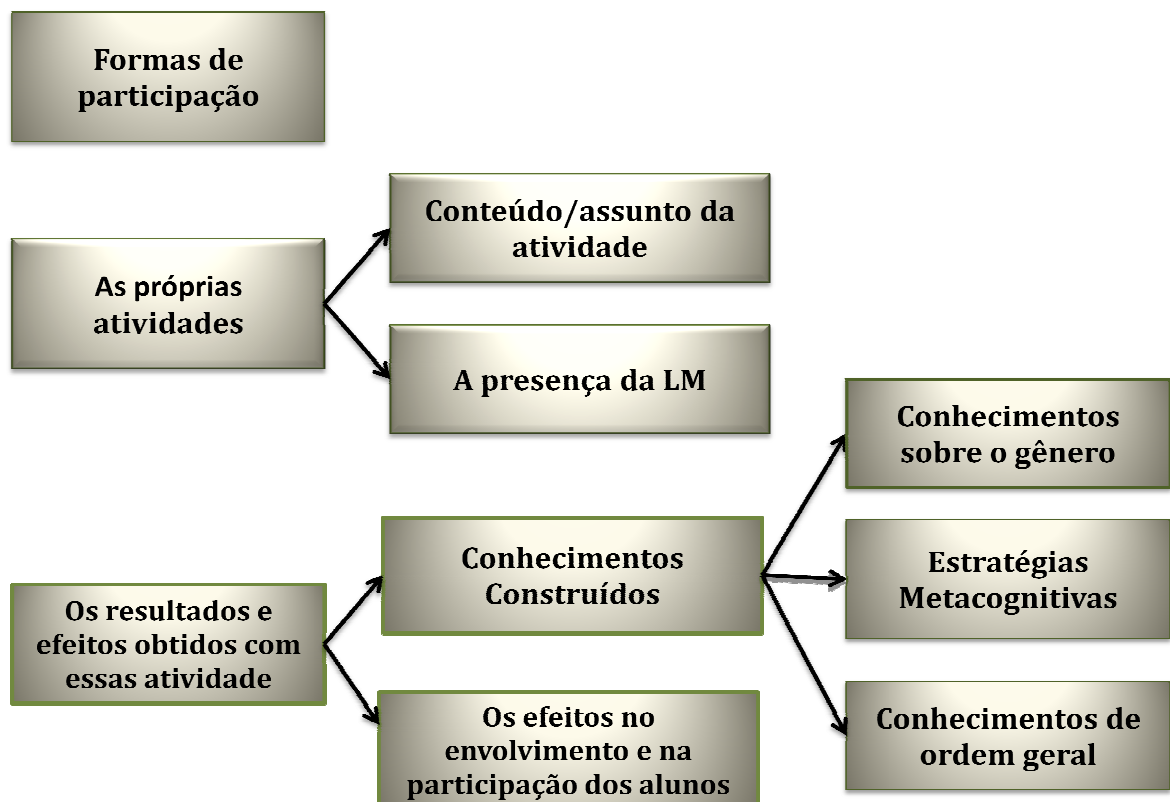
---

<sup>15</sup> CASTRO, S.T.R, Material teórico utilizado na disciplina Metodologia da Pesquisa em Linguística Aplicada – Parte 2: Pesquisa Qualitativa; PPG-LA/UNITAU. Taubaté. 2007.

para essas asserções. Esse procedimento nos possibilitou agrupar os dados em categorias.

Dessa forma, levantamos as reações, positivas e negativas, dos alunos com relação ao processo de ensino e aprendizagem que estavam envolvidos, bem como suas reflexões sobre a sua própria aprendizagem. Os quadros abaixo sintetizam as reações e reflexões, elencando-as em categorias.

**Quadro 9:** Categorias de análise sobre as reações dos alunos referente a uma situação de ensino e aprendizagem baseada em um gênero textual



As categorizações das regularidades que foram levantadas ao longo da análise dos dados conforme as instruções de Cançado (1991), com base em Erickson (1986), constituem o Anexo 3 deste trabalho.

### 2.2.5 Os procedimentos de validade e confiabilidade do estudo

As pesquisas de base interpretativista se apóiam na observação do contexto de sala de aula por meio de notas de campo, ou seja, entrevistas, questionários, diários dos envolvidos (alunos e professor), gravações de aulas em vídeo e áudio, documentos, etc., que são os meios pelos quais o pesquisador participante descreve a sua interpretação dos significados construídos naquele contexto de ensino/aprendizagem. Essa variedade de instrumentos de pesquisa acumulados na investigação permite a triangulação dos dados coletados com base em, pelo menos, três interpretações do que aconteceu em sala de aula. Como consequência, a subjetividade inerente aos vários dados coletados adquire uma natureza intersubjetiva ao considerar as diferentes formas de olhar para o mesmo objeto de investigação. Essa intersubjetividade, na tarefa de interpretação dos possíveis significados sobre a sala de aula, é um critério para aumentar a confiabilidade no trabalho do pesquisador (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p. 138-9; MOITA LOPES, 1994, p.334).

Segundo Erickson (1986, p. 145-149), para comprovar as asserções levantadas no exame do corpus (diários de aula, questionários, gravações em áudio e vídeo, etc.), é necessário que se proceda a múltiplas análises desses mesmos dados visando, conforme colocado por Moita Lopes (1994, p. 335), a busca das regularidades que emergem dos dados e que os reclassificam e os re-interpretam, proporcionando novas escolhas e julgamentos sobre os dados e auxiliando o pesquisador na sua interpretação.

Esse procedimento de examinar e re-examinar os dados possibilita o cruzamento de dados entre os vários itens levantados na análise (key linkages) e

visa confirmar ou desconfirmar a validade das asserções levantadas. (ERICKSON, 1986, p. 148)

No caso deste trabalho, adotou-se a triangulação de corpus que, segundo Cançado (2004, p. 57) com base em Erickson (1986), visa obter observações por meio de várias estratégias. Dessa forma, os questionários dos alunos, os diários de aula da professora pesquisadora e a organização escrita dos alunos (Anexo 4) que finaliza a seqüência didática aplicada nesta pesquisa formam a triangulação que pretende assegurar que a teoria utilizada neste trabalho está sendo testada em mais de uma maneira (CANÇADO, 2004, p. 57-58).

No capítulo a seguir, apresentamos e discutimos os resultados.



## Capítulo 3

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos as reações dos alunos às atividades da seqüência didática desenvolvida neste trabalho e levantamos hipóteses sobre os possíveis fatores envolvidos nessas atividades de sala durante as aulas ministradas e que podem ter feito tais reações emergir. Ao assim fazê-lo, respondemos às perguntas de pesquisa do estudo, transcritas a seguir:

1. Quais as reações dos alunos de duas salas de aula de Ensino Médio, perante uma situação de ensino com base em um gênero textual?
2. Como essas reações podem ser compreendidas à luz dos fatores envolvidos nas situações de sala de aula?

O capítulo está dividido em três partes, relacionadas às reações dos alunos a diferentes aspectos das ações de sala de aula. Essas reações, favoráveis em sua totalidade, referiram-se a: (i) as formas de participação dos alunos e da professora nas atividades de sala; (ii) as próprias atividades; e (iii) os resultados e efeitos obtidos com essas atividades.

#### **3.1 Formas de participação nas atividades de sala**

As reações dos alunos às formas de participação nas atividades de sala de aula disseram respeito à sua própria participação ativa nas mesmas, em conjunto com professora ou com pares, e à atuação da própria professora, como mediadora dessas atividades.

A importância atribuída pelos alunos à sua participação nas atividades de sala de aula, sempre de maneira colaborativa, em conjunto com professores e/ou pares, pode ser vista por meio dos enunciados que transcrevemos a seguir:

- *“Aprendi que se trabalharmos em dupla ou em grupo podemos trabalhar melhor.”* (AL8/G1 – aula 1)
- *“Eu achei legal porque todos participam e a aula foi mais animada, porque todos responderam e houve colaboração de todos.”* (AL1/G2)
- *“Eu achei interessante porque todos participam da aula e assim aprendemos mais.”* (AL2/G2 – aula 1)
- *“Legal, bem interessante, pois nós fizemos juntos com a professora e a aula foi muito tranqüila.”* (AL3/G2 – aula 1)
- *“Gostei muito, acredito que era o que estava faltando, maior interação de toda a sala com a atividade.”* (AL12/G2 – aula 1)
- *“[Os exercícios] estavam fáceis porque em grupo a gente discutia mais sobre cada questão.”* (AL11/G1 – aula 2)
- *“Eu achei que foi muito bom porque assim todo mundo participa da aula.”* (AL2/G2 – aula 2)
- *“Legal, porque nesse tipo de aula um aluno comenta com o outro e até podemos perguntar à professora para que possa aprender mais.”* (AL3/G2 – aula 2)
- *“Não [gostaria de trabalhar de modo diferente], porque assim a aula está boa e todos participam dela.”* (AL1/G2 – aula 2)
- *“Eu gostei porque trabalhamos em grupo.”* (AL5/G1 – aula 3)
- *“Foi boa, muito interativa.”* (AL17/G1 – aula 4)
- *“Legal, foi tudo muito interativo, acho que conseguimos um bom desenvolvimento.”* (AL3/G1 – aula 4)

Por meio desses enunciados, é interessante observar, então, que, para esses alunos, o trabalho em conjunto propiciou não apenas a possibilidade de trabalhar “melhor” (AL8/G1 – aula 1) ou de conseguir um bom desenvolvimento (AL3/G1 – aula 4), por exemplo, mas “até” de poder perguntar à professora (AL3/G2 – aula 2), o que parece sugerir que esses alunos podem estar habituados com situações de aprendizagem nas quais isso não é comum. De fato, como revelam de há longa data as pesquisas sobre sala de aula, os alunos parecem se defrontar, mais comumente, com situações nas quais a única voz a ser ouvida é a do professor (BRASIL, 1998). Para esses alunos, as oportunidades de aprendizagem como as que agora se

apresentam, propiciam que os alunos interajam mais e, conseqüentemente, também aprendam mais (v. AL2/G2 – aula 1 e AL3/G2 – aula 2).

O fato de os alunos reconhecerem a importância e a relevância do trabalho conjunto para seu aprendizado, no entanto, não impede que eles reconheçam e apontem também a importância, para sua aprendizagem, da mediação do professor nas atividades de sala de aula. Os alunos salientam, então, que o fato do professor explicar e discutir o assunto, e tirar dúvidas, por exemplo, como pode ser visto nos enunciados abaixo, contribui também para o bom desenvolvimento das atividades de sala de aula e para a construção de seus conhecimentos, como veremos mais adiante:

- *“Eu achei que a aula de hoje estava muito boa, a professora discutiu muito bem cada um dos exercícios. Eu não tenho nenhuma sugestão [para trabalhar de forma diferente].” (AL2/G2 – aula 1)*
- *“Não teve nenhum [exercício] tão difícil, pois foram bem explicados pela professora.” (AL4/G2 – aula 1)*
- *“Não teve como eu achar difícil [os exercícios], porque foram bem explicados e discutidos. (AL14/G2 – aula 1)*
- *“Eu achei muito legal. Foi uma aula comunicativa onde a professora tirou muitas dúvidas e esclareceu muitas idéias.” (AL2/G1 – aula 2)*
- *“Todos [exercícios] estão fáceis, pois a professora nos deixou bem claro o que era para ser feito.” (AL9/G2 – aula 2)*
- *“Nenhum [exercício difícil]. Com a ajuda da professora, fica mais fácil e também com alguns dos nossos conhecimentos.” (AL-6/G2 – aula 2)*
- *“[a aula] Ótima, gostei da forma [da professora] de explicar e os detalhes da apostila.” (AL15/G1 – aula 3)*

Os resultados observados pelos enunciados dos alunos, tanto no que diz respeito ao trabalho realizado em conjunto, como no que diz respeito à ação mediadora da linguagem da professora, por outro lado, são corroborados pelo excerto abaixo, transcrito do diário da própria professora pesquisadora:

- *“Pedi para os alunos fazerem as atividades em pares, esclarecendo que um deveria ajudar o outro em caso de dúvida. Ao passar pelas carteiras para acompanhar o trabalho das duplas, percebi que eles estavam realmente comprometidos uns com os outros, trocando idéias e sugestões para fazerem as atividades. Percebi que esse comprometimento com o outro ajudou na aprendizagem do gênero e dos seus elementos lingüísticos relevantes.” (diário da aula 2)*

A respeito desses resultados, vale lembrar e trazer aqui a questão da construção social e compartilhada do conhecimento (VYGOTSKY 1989, 1998), realizada pela atuação conjunta de indivíduos, que, no caso da escola, como nos apontaram Cubero e Luque (2004), são o professor e os colegas de sala de aula.

Como lá discutido, para que a aprendizagem ocorra, é crucial que haja uma efetiva comunicação entre os participantes da interação, possibilitando o compartilhamento de idéias e pontos de vista em uma dada atividade, ou seja, é preciso que se construa a intersubjetividade, que advém de um processo de negociação de significados (TERZI, 2001, p. 22; CUBERO e LUQUE, 2004, p. 104). Isso, por outro lado, pressupõe a função mediadora da linguagem, que “medeia a relação com os outros e, além disso, a relação da pessoa consigo mesma” (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 103).

No caso deste estudo, a função mediadora da linguagem é exercida não apenas pelos próprios participantes, em suas interações com a professora e com pares, como vimos por meio dos enunciados dos alunos, mas também por meio das explicações e dos esclarecimentos da professora, quando esta toma para si a tarefa de conduzir as interações ou de assistir os alunos, tirando dúvidas, por exemplo.

Por meio da interação com a professora e pares em sala de aula, os alunos estão engajados no trabalho conjunto de construção de um ambiente condutivo à aprendizagem e ao compartilhamento de conhecimentos, bem como da própria aprendizagem. As explicações e esclarecimentos da professora, por sua vez, estão, então, servindo também como instrumento para a otimização desse processo.

Isso aponta, em última análise, para a importância da construção de oportunidades de aprendizagem em sala de aula que propiciem a participação

conjunta de alunos e pares entre si e com o professor em seu processo de construção do conhecimento.

### 3.2 Fatores que envolveram as atividades

As reações dos alunos às próprias atividades, por sua vez, estiveram relacionadas a: (i) o assunto/conteúdo da atividade; e (ii) a presença da LM.

#### 3.2.1 Assuntos e conteúdos das atividades

O importante papel atribuído pelos alunos ao conteúdo ou ao assunto da atividade pode ser visto por meio dos enunciados transcritos abaixo:

- *“A aula foi legal, porque falamos de vários livros, falamos também se gostamos de ler ou não, qual tipo de livro que gostamos de ler, e se gostamos de jornais, revistas, etc.” (AL6/G1 – aula 1)*
- *“[a aula foi] Dinâmica, porque podemos nos expressar e assim podemos aprender melhor.” (AL4/G1 - aula 1)*
- *“[a atividade mais fácil foi] A atividade 2, pois tínhamos que responder sobre nossas preferências quando vamos à livraria.” (AL9/G2 – aula 2)*
- *“[a atividade mais fácil foi] A atividade 2, porque tive que dar minha opinião.” (AL13/G2 – aula 1)*

Sobre os enunciados acima, vale lembrar a importância de dar voz ao aluno, permitindo que ele se engaje discursivamente no assunto, mesmo que na LM. Isso remete às orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998), segundo as quais, na relação entre interação social e aprendizagem, o professor deve abandonar o papel de detentor do saber e abrir espaço para o compartilhamento do conhecimento.

Quanto às reações apontadas acima, todas positivas, revelaram que os alunos interagiram satisfatoriamente na negociação de significados. Isso ocorreu tanto entre aluno/aluno quanto aluno/professor. O clima interativo da sala de aula,

mediado pela LM, aumentou a confiança dos alunos sobre o assunto abordado, mostrando-se eles muito receptivos e interessados na aula. O trecho a seguir do diário de aula da professora pesquisadora comprova essa passagem:

- *“[...] Os alunos não tiveram grandes dificuldades, exceto com alguns vocabulários que eles não conseguiram inferir. [...] Não houve conversas paralelas, exceto a Michele e Adrielle, que, apesar de conversarem um pouco, foram as que mais participaram quando eu perguntava para a classe alguma coisa sobre uma atividade.” (diário da aula 2)*

Ainda com relação ao conteúdo ou assunto das atividades, as reações dos alunos revelaram algumas dificuldades na resolução das atividades, entre elas a 6 e 9 (vide Anexo 1). Os enunciados a seguir transcrevem essas reações:

- *“O exercício da pág. 7 [atividade 6 foi considerada mais difícil], porque não sabia direito o que significava as palavras.” (AL16/G1 – aula 2)*
- *“A atividade 9 [foi considerada mais difícil], pois estava em inglês e não consegui fazer o que foi pedido.” (AL9/G1 – aula 2)*
- *“A atividade 9 [foi considerada mais difícil], porque teve que ver se tinha autor e editor e também escolher as alternativas.” (AL14/G1 – aula 2)*
- *“A atividade 6 [foi considerada mais difícil], porque a gente tinha que ler em inglês, só por isso, pois o resto estava fácil.” (AL2/G2 – aula 2)*

Isso se explica por ser esse o primeiro contato com o gênero na LI, dificultando o reconhecimento das informações sobre os elementos da quarta-capa, o que é perfeitamente normal por se tratar de textos autênticos, sem artifícios didáticos para facilitar a compreensão na LE. No entanto, à medida que a professora pesquisadora eliciava o vocabulário, provocando os alunos para inferir interpretações, eles começaram a se sentir mais confiantes. O trecho do diário da professora pesquisadora retrata essa situação com mais otimismo que as reações apresentadas pelos alunos.

- *“Na atividade 6, os alunos tiveram um pouco de dificuldade, principalmente com alguns vocabulários que não conseguiram inferir. [...] A atividade 9 eles fizeram bem, perguntaram muitos vocabulários, mas, no geral, entenderam bem.” (diário da aula 2)*

As reações dos alunos também revelaram certa dificuldade na atividade 13 (vide Anexo 1) pelo mesmo motivo, isto é, problemas de compreensão na LI. Essas reações podem ser vistas por meio das transcrições a seguir:

- *“Página 11 [atividade 13] , não consegui identificar as respostas.” (AL16/G2 – aula 3)*
- *“A atividade 13, achei um pouco difícil porque se tratava de diálogo e não consegui entender as informações direito.” (AL6/G2 – aula 3)*
- *“A atividade 13 [foi considerada mais difícil], porque tinha que dar informações de cada personagem.” (AL22/G2 – aula 3)*
- *“A atividade 13 [foi considerada mais difícil], porque tinha dificuldade de traduzir e interpretar para saber do assunto que se tratava a qual personagem.” (AL15/G2 – aula 3)*

Sobre essa atividade, a professora pesquisadora percebeu que o texto da questão 13 tratava-se de um diálogo e que as falas intercaladas dos personagens acabaram gerando a dificuldade dos alunos. O trecho do diário de aula da professora pesquisadora, abaixo descrito, pode confirmar esta afirmação:

- *“Nessa fase de compreensão, os alunos compreenderam bem a função de cada elemento da quarta-capa. A atividade 13 ficou muito difícil para eles, pois o texto estava complicado de entender as características e informações sobre cada personagem. Numa outra aula será interessante trocar esse texto por outro menos complicado.” (diário da aula 3)*

Além disso, numa análise mais pormenorizada, o enunciado dessa atividade 13 apresentou falta de clareza, o que também contribuiu para aumentar a dificuldade dos alunos. Esse fato revela, por fim, que, apesar do conteúdo e do assunto trabalhados serem propícios para a construção da aprendizagem em sala de aula, favorecendo a participação conjunta dos alunos entre si e com o professor, conforme observado nos resultados acima, situações adversas podem ocorrer, como, por exemplo, poucos recursos lingüísticos na LI que os alunos dispõe para superar as dificuldades e a falta de clareza no enunciado, como o caso do texto da atividade 13. Nesse caso, o professor deve estar atento às reações dos alunos, bem como ao

que gerou essas reações, conforme apontado no enunciado do professor transcrito acima (diário de aula 3), para corrigir eventuais falhas.

### 3.2.2 A presença da LM

O papel mediador da LM, por sua vez, pode ser visto por meio dos seguintes enunciados:

- *“As atividades 1 e 2, pois a maioria estava em português e facilitou bastante.” (AL6/G1 – aula 1)*
- *“O exercício 1 e 2 porque estava em português e ajudou nos outros exercícios”*
- *“Foi achar palavras cognatas, porque é escrita igual ao português e isso ajuda a entender melhor.” (AL17/G2 – aula 2)*

Com relação a essas reações, percebe-se a contribuição da LM como apoio para o aluno superar suas dificuldades na LI. A esse respeito, os resultados corroboram as asserções de Castro (2002), baseada em Vygotsky (1934/1987a), Cook (1977), John-Steiner (1985) e em Stern (1983/1992), ao defenderem a LM como um elemento importante no processo de construção do conhecimento em LE, principalmente na fase inicial da aprendizagem. De fato, como apontado por Castro (2002), o aluno possui um certo domínio de letramento na LM e pode valer-se dele para contornar as dificuldades que encontra na LE, apoiando-se na sua própria língua para compreender a segunda língua.

Outra grande contribuição da LM apontada pelos resultados é a possibilidade de manter uma maior interação entre aluno/aluno e aluno/professora, o que remete à idéia central deste trabalho, na qual se entende que é na interação social que o aluno aprende (VYGOTSKY 1989, 1998). O enunciado da professora pesquisadora, transcrito a seguir, corrobora o favorecimento da interação por meio de atividades de envolvem a LM:



- *“Como o objetivo dessa primeira aula foi proporcionar ao aluno um contato com o gênero quarta-capa de livro, a fim de levantar o conhecimento prévio que ele tem sobre o assunto e discutir as características de produção do gênero e seus elementos, utilizamos a LM para auxiliá-lo na compreensão do gênero em português, funcionando como um recurso mediador para o aprendizado das fases seguintes.” (Diário da aula 1)*

As reações dos alunos revelaram o aspecto afetivo da LM na aprendizagem como uma característica positiva, também defendida por Castro (2002). Os enunciados dos alunos que apontam o fator afetivo são os seguintes:

- *“Eu achei [a aula] muito legal pois pudemos discutir em sala os exercícios e a participação foi coletiva, (...)” (AL9/G1 – aula 1)*
- *“Eu acho que o exercício depois de explicado, conversado, deixa de ser difícil, então não há um exercício difícil.” (AL21/G1 – aula 2)*

Quanto a isso, percebe-se que os alunos puderam driblar suas insuficiências lingüísticas na LI, negociando significados e compartilhando idéias na LM, gerando uma atmosfera de confiança para o seu próprio aprendizado, evitando ou, pelo menos, minimizando possíveis frustrações provenientes da dificuldade com a LI. Nesse sentido, a utilização da LM na fase inicial da aprendizagem da LI corrobora as idéias de Castro (2002), ou seja, a LM contribui com o fator afetivo do aluno, na medida em que, ao aprender, possibilita-lhe aumentar sua auto-estima.

### **3.3 Resultados e efeitos obtidos com as atividades**

Finalmente, as reações dos alunos que envolveram os resultados e efeitos obtidos relacionaram-se a: (i) os conhecimentos construídos; e (ii) os efeitos no envolvimento e na participação dos alunos.

#### **3.3.1 Conhecimentos construídos**

Quanto aos conhecimentos construídos, os resultados ainda nos possibilitaram perceber que esses disseram respeito a: (i) conhecimentos de/sobre o gênero; (ii) conhecimentos sobre estratégias de aprendizagem; e (iii) conhecimentos de ordem geral.

### 3.3.1.1 Conhecimentos de/sobre o gênero

As reações dos alunos sobre a aprendizagem do gênero revelaram que eles estavam favoráveis à aprendizagem devido ao conjunto pedagógico que se formou na aula, a saber: (i) estratégias de identificação e familiarização aplicadas na seqüência didática, (ii) o uso da LM para eliciar novos conhecimentos, (iii) a interação entre os participantes da aula e na participação guiada da professora pesquisadora, e, não menos importante, (iv) a afetividade que teve seu papel satisfatoriamente desempenhado.

Essas reações podem ser comprovadas com as respostas dos alunos à questão final do questionário, em que se pergunta ao aluno se ele gostaria de trabalhar o gênero de forma diferente da que foi trabalhada até o momento. Os resultados revelaram que a maioria dos alunos manifestou-se favorável ao estilo da aula do jeito que está, a saber:

- *“Eu acho que a aula de hoje estava muito boa, a professora discutiu muito bem cada um dos exercícios. Eu não tenho nenhuma sugestão.” (AL2/G1)*
- *“Não, desse jeito deu pra esclarecer as dúvidas, a aula foi interessante, criativa e muito legal.” (AL3/G1)*
- *“Não, porque eu entendi bem todos os exercícios.” (AL7/G1)*
- *“Na minha opinião, como a professora explicou os exercícios está ótimo.” (AL8/G1)*
- *“Não. Acho que dessa maneira com a colaboração de todos já está uma aula animada, pois não foi uma aula cansativa.” (AL1/G2)*
- *“Não. Como a gente trabalhou hoje está muito legal e também todo mundo participou da aula “ (AL2/G2)*
- *“Não, para mim a aula e a maneira como trabalhamos foi muito boa.” (AL11/G2)*

- *“Não, pois gostei muito da maneira como eles foram trabalhados.” (AL6/G2)*
- *“Não, a proposta foi muito bem elaborada”. (AL12/G2)*

No entanto, houve uma reação de um aluno, ao final da primeira aula, que sugeriu à professora pesquisadora que trouxesse os livros originais, até então trabalhados em cópia xerox, para melhor apreciá-los. O trecho a seguir mostra essa reação:

- *“Sim. Gostaria de ter o livro em mãos para que pudesse pesquisá-lo melhor no fim de cada exercício.” (AL4/G2)*

Como este trabalho foi elaborado à luz de uma pesquisa-ação, a sugestão do aluno AL4/G2, descrita acima, foi aceita e, na aula seguinte, a retomada do assunto no início da aula foi feita com os livros originais em mãos. Esse procedimento foi útil para o aluno vivenciar a veracidade do gênero quarta-capa e será incorporado à seqüência didática para as futuras aplicações. O seguinte enunciado da professora pesquisadora a esse respeito comprova esses comentários:

- *“Fiz uma retomada do assunto utilizando os livros originais do material que eles trabalharam em cópia xerox na aula anterior, atendendo a sugestão do Cleiton (2A). Circulei os livros pela sala, para serem manuseados e observados. Os alunos gostaram muito. Foi muito bom para lembrar o que tínhamos discutido na aula passada.” (comentário sobre o início da aula 2)*

Complementando esse assunto em particular, vale retomar que, apesar da pesquisa-ação ter objetivos práticos e de natureza bastante imediata, no contexto educacional sua função também é contribuir com novos estudos (THIOLLENT, 2000).

É oportuno ressaltar que, no geral, as reações dos alunos permitiram perceber que, inicialmente, o gênero quarta-capa de livro pareceu ser bem simples. No entanto, com o avanço das atividades, eles constataram que o gênero tem muito mais informações e peculiaridades do que eles supunham conhecer. Esse assunto

pode ser identificado no seguinte trecho do diário de aula da professora pesquisadora:

- *“[na 1ª aula] Fizemos a parte de conscientização e familiarização (atividades de 1 a 5). Apesar do assunto, inicialmente, ser bem simples para eles, perceberam aos poucos que o gênero tem muito mais informações do que eles supunham ter. Nesta aula, exploramos, num primeiro momento em português apenas o contexto de produção do gênero, o propósito comunicativo, suas funções e elementos. Posteriormente, fizemos o reconhecimento desses elementos em inglês”.*

As reações dos alunos, com relação à avaliação da seqüência didática – atividade 20 –, demonstraram um nível de aprendizagem satisfatório e pode-se observá-las na transcrição a seguir:

- *“Eu gostei [da aula de hoje], pois aprendemos na forma prática como fazer uma quarta capa.” (AL10/G1 - aula 4)*
- *“Muito boa [a aula]. Aprendemos, na prática, como montar uma quarta capa.” (AL15/G1 – aula 4)*
- *“Aprendi a fazer uma quarta capa, gostei muito, pois colocamos em prática o que foi planejado.” (AL9/G1 – aula 4)*
- *“[gostei de] colocar em prática o que aprendi, como, por exemplo, a montar uma quarta capa.” (AL7/G2 – aula 4)*

Ainda relacionado a essa atividade 20, as reações dos alunos transcritas acima permitiram concluir que, pelo empenho dos alunos na organização de sua quarta-capa de livro, eles se apropriaram do gênero à medida que assumiram o contexto da atividade de forma autônoma. O trecho a seguir, do diário de aula da professora pesquisadora, reitera a afirmação acima:

- *“A atividade 20 (Avaliação) foi interessante, pois eles estavam esperando uma prova, com alternativas e etc. Acharam interessante organizar uma quarta-capa e se empenharam para colocar os itens certos nos lugares que mais comumente aparecem. Percebi, pela demora para entregar a avaliação, que eles não estavam só preocupados com a colocação dos itens certos, mas em deixar sua quarta-capa atraente. Para eles ficou claro que uma quarta-capa é um elemento importante para ajudar o leitor a se decidir por comprar ou ler um livro, ou não.” (diário da aula 4)*

Alguns trabalhos de alunos com relação a essa atividade podem ser observados no Anexo 4 deste trabalho.

Conclui-se, também, que as reações, na maioria positivas, apontaram para o aumento do interesse dos alunos sobre o assunto que estava sendo estudado à medida que se sentiram mais confiantes com relação a sua própria aprendizagem.

### 3.3.1.2 Conhecimento sobre estratégias de aprendizagem

Os conhecimentos sobre as estratégias de aprendizagem, podem ser vistos pelos seguintes enunciados:

- *“[aula] diferente, muito interessante, pois aprendi muitas coisas, principalmente a escolher melhor um livro.” (AL6/G1 – aula 1)*
- *“A atividade 3 [foi mais fácil], porque as respostas eram sobre nós mesmos, sobre coisas que gostamos ou não de ler.” (AL3/G1 – aula 1)*
- *“Aprendi que não precisa saber fluentemente o inglês, se observarmos a quarta capa já é um começo. E eu não observava a quarta capa e depois de hoje irei passar a observá-la.” (AL21/G2 – aula 2)*
- *“[aprendemos] observar e interpretar o texto através das palavras que já conhecemos.” (AL16/G2 – aula 2)*
- *“Aprendi interpretar e observar com mais atenção os textos.” (AL17/G2 – aula 2)*
- *“Aprendi como facilitar mais o exercício pensando no que já sei sobre ele.” (AL6/G1 – aula 3)*
- *“Aprendi a fazer com que o exercício ficasse mais fácil.” (AL14/G1 – aula 3)*

Em vista dessas reações, observa-se que o conhecimento metacognitivo do aluno em relação ao que ele está aprendendo e sobre o que já sabe sobre o assunto facilitou a sua aprendizagem. Os resultados confirmam que os alunos se sentiram mais confiantes à medida que perceberam que não eram os leigos que julgavam ser e, apesar de pouco letrados na LI, puderam verificar o que já sabiam e como se valer desse conhecimento acumulado para facilitar a aprendizagem do assunto novo.

Esse fato remete-se às orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998), nas quais o conhecimento metacognitivo, que engloba o que o aluno já conhece sobre o assunto e suas experiências de mundo, bem como o conhecimento textual, devem ser

priorizados com relação ao conhecimento sistêmico, por serem considerados promotores de outras aprendizagens.

Portanto, pode-se concluir, por meio das reações dos alunos, que, além de construir o conhecimento sobre o gênero, eles aprenderam a valorizar o seu conhecimento prévio e de mundo para potencializar o seu próprio aprendizado.

### **3.3.1.3 Conhecimentos de ordem geral**

As reações dos alunos demonstraram que houve um interesse bem significativo no objeto de aprendizagem de ordem geral. Essas reações podem ser vistas pelos enunciados transcritos a seguir:

- *“Aprendi a gostar mais de ler, a importância de saber e conhecer mais coisas, ter mais conhecimento.” (AL6/G2 – aula 2)*
- *“Não [gostaria de trabalhar os exercícios de modo diferente], pois do jeito que estamos trabalhando está bom. Dá para aprender bastante coisa. Dá para obter bastante informações importantes.” (AL6/G2 – aula 3)*
- *“Interessante [a aula]. Hoje aprendemos bastante coisa, a conhecer um livro e como saber se ele vai ser interessante ou não através da quarta capa.” (AL8/G2 – aula 2)*
- *“Muito interessante [a aula], aprendi muita coisa que vou usar bastante na minha vida.” (AL6/G2 – aula 4)*

Às reações acima, aplica-se o fator da valoração, defendido por Terzi (2001), o qual os alunos atribuem um sentido pessoal ao conteúdo que está aprendendo, de acordo com o seu interesse pelo assunto, sua competência para aquele aprendizado e sua necessidade para aprendê-lo. Durante este trabalho, a exploração do contexto de produção e circulação do gênero quarta-capa de livro, realizado durante as fases de familiarização, conscientização e exploração, contribuiu muito para despertar a valoração do aluno com relação ao seu aprendizado sobre esse assunto. Como podem ser vistas nos enunciados acima, as reações dos alunos revelaram que eles

conseguiram se ver como usuários discursivos do gênero e como participantes do seu contexto de circulação.

Dessa forma, vale lembrar que o conhecimento, quando integrado na trama dos objetivos dos alunos, gera um interesse que o faz acreditar no seu potencial para aprendê-lo (TERZI, 2001).

As reações dos alunos referentes à construção do conhecimento sistêmico concentraram-se nos tópicos: linguagem avaliativa (*adjectives*), *simple present* e *simple past*. Pode-se observar essas reações nos seguintes enunciados:

- “Eu aprendi a usar adjetivos dando sua opinião.” (AL2/G1 – aula 3)
- “Aprendi sobre a colocação dos adjetivos.” (AL1/G1 – aula 3)
- “Aprendi mais sobre o Simple Present, Simple Past e adjetivos.” (AL19/G2 – aula 3)
- “[aprendi] Muitas coisas, principalmente a usar o presente e o passado em inglês.” (AL6/G2 – aula 3)
- “Aprendi a distinguir o passado e o presente.” (AL22/G3 – aula 3)
- “Aprendi mais sobre o passado e o presente, agora ficou mais claro para mim.” (AL15/G2 – aula 3)
- “[aprendi] A organização das palavras em uma frase.” (AL18/G2 – aula 3)
- “[aprendi] Muita coisa, principalmente sobre a ordem dos adjetivos”. (AL11/G2 – aula 3)
- “[aprendi] ... a organizar os adjetivos nas frases em inglês.” (AL3/G1 – aula 4)
- “Aprendi que os adjetivos sempre vêm na frente dos substantivos em inglês ...” (AL9/G2 – aula 4)

Os resultados revelaram, também, que o foco maior da aprendizagem referente ao conteúdo sistêmico incidiu nas aulas 3 e 4. Esse fato explica-se, com base em Ramos (2004), que a abordagem das características léxico-gramaticais deve ser feita na fase de exploração e apropriação, que, na seqüência didática deste trabalho, ocorreu a partir da terceira aula.

É importante lembrar que as atividades deste trabalho, ao se basearem no seqüenciamento proposto por Ramos (2004) e contemplarem as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998), visaram proporcionar ao aluno a oportunidade de usar a LI

como prática social e em situações reais, nas quais o conhecimento lingüístico é construído a partir do conhecimento do gênero e social.

### 3.3.2 Efeitos no envolvimento e na participação dos alunos

Os efeitos no envolvimento e na participação dos alunos, por sua vez, podem ser vistos nos enunciados que transcrevemos a seguir:

- *“Eu achei que a aula de hoje foi mais produtiva porque todos fizeram os exercícios e prestaram atenção.” (AL8/G1 – aula 1)*
- *“Foi interessante, bem diferente e prendeu minha atenção e de todos.” (AL17/G2 – aula 2)*
- *“[a aula] Está excelente, um exercício bem elaborado para aprender e entender. Não é cansativa, mas o que vale é o interesse de entender, responder, participar e ajudar o aluno a não confundir a cabeça. Portanto, a aula de inglês foi ótima.” (AL15/G2 – aula 2)*
- *“Eu acho que desse jeito [a aula] está bom, porque todo mundo faz tudo.” (AL2/G2 – aula 3)*
- *“[a aula] Legal. Não deixa a gente estressado.” (AL5/G1 – aula 3)*

Essas reações dos alunos comprovam a confiança depositada na proposta da professora pesquisadora, que, por sua vez, ao vê-los interessados na sua própria aprendizagem, também se sentiu segura com relação ao aprendizado deles.

Vale lembrar que, essa relação de confiança demonstrada pelas reações acima, associam-se ao aspecto afetivo mencionado por Terzi (2001) e Miras (2004) à medida que o envolvimento dos alunos com as atividades gera maior interesse no assunto e, conseqüentemente, aumenta as chances de aprender. Percebe-se, também, pelas reações dos alunos, um nível positivo de auto-estima com relação ao seu autoconceito acadêmico, o que os deixa mais confiantes, sem medo de errar e aprender, superando seus próprios limites relativos ao assunto que está aprendendo.



As reações dos alunos, ao os revelarem mais participativos e interessados na aula e no seu próprio aprendizado, afetam, positivamente, não só a sua auto-estima, como também a da professora, que se sente confiante em continuar o seu trabalho. Essa atmosfera de confiança mútua e respeito apurada pelas reações, corroboram as assertivas de Miras (2004), ao defender a afetividade como um fator muito importante no processo de aprendizagem, principalmente na fase inicial. O ponto crucial, segundo a autora, é o nível positivo de auto-estima dos envolvidos, aluno e professora, uma vez que não se pode negar o inter-relacionamento e a interdependência entre eles.

Os resultados levantados neste estudo levam-nos a concluir que a aprendizagem escolar, particularmente da LI, é favorecida quando se privilegia a abordagem sociointeracionista, enfatizando as relações sociais e afetivas. A questão do gênero, nesse contexto, contribui para a efetiva aprendizagem à medida que ele possibilita trabalhar com os conhecimentos metacognitivos e sistêmicos.

No capítulo seguinte, tecemos as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com o objetivo de contribuir para a compreensão do processo de construção do conhecimento discente na sala de aula de inglês, com ênfase em escola pública, dentro de uma perspectiva sociointeracionista. Mais especificamente, (i) investigamos duas turmas de inglês de Ensino Médio, que nos possibilitou levantar suas reações frente a essa situação de ensino com base em um gênero textual; e (ii) verificarmos como essas reações puderam ser compreendidas à luz dos fatores envolvidos nas situações de sala de aula de LE.

No que concerne à construção do conhecimento discente na sala de aula de inglês numa visão sociointeracionista, percebemos que este estudo se manteve coerente com os pressupostos da teoria vygotskyana e concluímos que as situações de interação social favoreceram a aprendizagem do aluno com relação aos conteúdos que lhe foi proposto na seqüência didática. Da mesma forma, colocamos nos em sintonia com as orientações dos PCN, também inseridas na abordagem sociointeracionista. Percebemos que a relação aluno-aluno e aluno-professor contribuiu na efetiva aprendizagem desses alunos, o que nos permite afirmar que a intervenção do colega mais proficiente, bem como a participação guiada do professor são fundamentais nesse processo de construção do conhecimento. Percebemos, também, que, além de todo o envolvimento cognitivo que permeou essas relações, há o fator afetivo e valorativo que se estabeleceu na situação de ensino deste trabalho, evidenciando a sua função facilitadora na aprendizagem do aluno.

Ficou bastante evidente para nós que a utilização da LM foi imprescindível para facilitar a aprendizagem da LI dos alunos, proporcionando meios lingüísticos

que auxiliaram a compreensão do gênero quarta-capa de livro em inglês, bem como o conteúdo gramatical e lexical recorrente desse gênero. Podemos afirmar, também, que a LM, além de beneficiar o fator cognitivo no processo de aprendizagem, contribuiu favoravelmente no nível de auto-estima dos alunos, conseqüência do aumento da confiança no seu próprio aprendizado com relação à LI.

Com relação ao aspecto afetivo, tivemos a oportunidade de observar que o aluno precisa querer aprender, e esse querer aprender depende do seu autoconceito com relação a sua própria capacidade para aprender um determinado assunto ou conteúdo e de conseguir visualizar essa aprendizagem no contexto da sua própria vida. Percebemos que, para ajudar o aluno nessa decisão de querer ou não aprender, é necessário que esse aluno sinta confiança no envolvimento do professor com o seu aprendizado, e, conseqüentemente, o aluno passa a respeitar o professor como uma pessoa que quer ajudá-lo. Por outro lado, o professor também precisa se sentir confiante com relação ao querer aprender do seu aluno e passar a respeitá-lo por essa decisão. A confiança e o respeito mútuos são a base da afetividade que envolve a aprendizagem no contexto escolar.

Além de querer aprender, é necessário que o aluno entenda para quê ele precisa aprender um determinado assunto ou conteúdo e em que isso vai afetar a sua vida. A partir do momento que o aluno descobre que aquele assunto ou conteúdo lhe faz sentido, ele atribui um valor a esse aprendizado, que nós tratamos como valoração.

Esperamos que a abordagem teórica sobre afetividade e valoração desenvolvida no Capítulo 1 deste trabalho, bem como a análise e discussão dos resultados das reações dos alunos sobre essas questões, descritas no Capítulo 3,

possam contribuir como instrumento de reflexão para os professores de inglês com relação às suas próprias práticas em sala de aula.

Outra contribuição que este estudo proporcionou refere-se ao ensino do conhecimento sistêmico, entendendo-o, fundamentalmente, como um estudo posterior ao levantamento do que o aluno já sabe sobre o assunto (conhecimento de mundo) e sobre o gênero (conhecimento textual). Assim sendo, somente a partir desses estudos preliminares é que o tópico gramatical mais recorrente do gênero deve ser abordado, apresentando-o de forma contextualizada. Percebe-se que, ao procedermos desse modo, ficou bastante claro que o conteúdo gramatical não precisa ser ensinado dentro de uma ordem de dificuldade que parta do mais fácil para o mais difícil. O importante, nesse processo, é que o aluno perceba o porquê ele está aprendendo determinado conteúdo e, principalmente, que ele possa vivenciá-lo na vida real, ajudando esse aprendiz a se tornar um agente na sociedade em que vive.

Nesse sentido, observamos que o ensino de inglês dentro da perspectiva sociointeracionista e desenvolvido por meio de gêneros textuais corrobora a linha teórica de Bakhtin, a qual defende a viabilidade de se utilizar dos gêneros como instrumento de ação no e para o mundo. Conseqüentemente, podemos afirmar que a aprendizagem por meio de gêneros textuais conforme o contexto bakhtiniano acima oferece maior oportunidade para desenvolver alunos cidadãos, capazes de se envolver, criticamente, em ações que fazem parte da sua realidade. Especificamente neste estudo, por exemplo, cujo gênero abordado foi a quarta-capa de livros, as análises indicaram que os alunos mudaram suas concepções sobre o assunto e passaram a utilizar o gênero como meio de informação e julgamento para escolha de um livro, isto é, tornaram-se, enquanto aprendizes de inglês, usuários críticos

discursivamente, capazes de reconhecer os aspectos positivos e negativos do livro, a opinião da mídia sobre o livro, os comentários sobre o enredo e personagens, e outras informações.

Finalizamos este estudo com a pretensão de ter contribuído com o professor de inglês, principalmente o da rede pública, no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, agregando subsídios que, a princípio, tem como meta aumentar o interesse do aluno pelo que vai aprender e, culminando, com a otimização do processo de construção do conhecimento da língua inglesa dentro do contexto escolar. Além disso, deixamos esse trabalho como base para futuras pesquisas, pois entendemos que todo processo educacional tem seu caráter dinâmico, e, portanto, requer um trabalho continuado por partes dos professores pesquisadores.

## BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. (1930) *Estética da criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANÇADO, Márcia. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 23, p. 55-69, IEL/UNICAMP, Campinas, jan./jun. 1994

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. *Aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos escolares: o papel da língua materna no processo*. In SILVA, Elizabeth Ramos da (Org.). *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral, 2002.

\_\_\_\_\_. *Material teórico utilizado na disciplina Metodologia da Pesquisa em Lingüística Aplicada – Parte 2: Pesquisa Qualitativa*; PPG-LA/UNITAU. Taubaté, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C. e MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. In *Trabalho em Lingüística Aplicada*, n. 17, p.133-144, IEL/UNICAMP, Campinas, SP, jan/jun, 1991.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *O gênero quarta-capa no ensino de inglês*. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

CUBERO, Rosário; LUQUE, Alfonso. *Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem*. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ERICKSON, Frederick. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: WITTROCK, M. (Org.) *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association*. Nova York: Macmillan, 1986

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Tendências Atuais da pesquisa em Lingüística Aplicada e Métodos de Pesquisa utilizados na área*. Artigo. Universidade de Taubaté. 2005.

LUDKE, Menga. *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*. In: ANDRÉ, Marli (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

MIRAS, Mariana. *Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar*. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Etnografia crítica: um paradigma de pesquisa em Lingüística Aplicada*. In Intercâmbio, v. III. PUCSP, São Paulo, SP, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA, v. 10, n. 2, 1994.

\_\_\_\_\_. *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MONCEAU, Gilles. *Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente*. In: Educação e Pesquisa. v. 31, n.3. São Paulo. set/dez 2005. Versão impressa, disponível, em 10/05/2007, no site: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300010&1...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300010&1...)

OLIVEIRA, Marta Kohl. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In: LA TAILLE, Y. et al. (Org.) *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos*. The ESPECIALIST, vol. 25, nº 2 (107-129) 2004.

\_\_\_\_\_. *Material Didático para o Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira*. Comunicação apresentada no Simpósio Material Didático para as ambientações presencial e digital, 16º InPLA – Intercâmbio de Pesquisa em Lingüística Aplicada. PUC-SP. 2007

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes, 2. ed., 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 6.. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## Anexo 1

### Seqüência didática elaborada com base no gênero quarta-capa de livro<sup>§§§§</sup>

---

<sup>§§§§</sup> Esta Seqüência Didática apoiou-se nas orientações fornecidas por CASTRO (2005), em seu material elaborado para o curso de capacitação para professores de inglês da Prefeitura Municipal de Taubaté, em 2005, não publicado.



Seqüência didática para o ensino de inglês  
baseada no gênero textual:  
quarta-capa de livros (*back cover*)

### CONSCIENTIZAÇÃO E FAMILIARIZAÇÃO

(Levantamento do conhecimento prévio do aluno – em português)

#### Atividade 1:

Em pares ou em grupos, respondam, oralmente, as seguintes perguntas:

- Você gosta de ler?
- Que tipo de leitura você normalmente faz?
- No geral, você lê por prazer ou por obrigação?

#### Atividade 2:

Em pares ou em grupos, assinalem a(s) opção(ões) abaixo, com relação à seguinte pergunta: “Quando vocês entram em uma biblioteca ou em uma livraria, por qual/quais das seguintes opções vocês se interessam?”

#### NEWSPAPERS: yes no

<input type="checkbox"/> Folha de São Paulo	<input type="checkbox"/> O Estado de São Paulo	<input type="checkbox"/> Valeparaibano
<input type="checkbox"/> Diário de Taubaté	<input type="checkbox"/> Sunday Times	<input type="checkbox"/> The Times
<input type="checkbox"/> Others: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### MAGAZINES: yes no

<input type="checkbox"/> Toda Teen	<input type="checkbox"/> Capricho	<input type="checkbox"/> Nova
<input type="checkbox"/> Caras	<input type="checkbox"/> Cláudia	<input type="checkbox"/> Manequim
<input type="checkbox"/> Veja	<input type="checkbox"/> Época	<input type="checkbox"/> O fuxico
<input type="checkbox"/> Boa Forma	<input type="checkbox"/> Contigo	<input type="checkbox"/> Others: _____

#### BOOKS: yes no

<input type="checkbox"/> science fiction	<input type="checkbox"/> love stories	<input type="checkbox"/> novels
<input type="checkbox"/> detective stories	<input type="checkbox"/> suspense	<input type="checkbox"/> horror
<input type="checkbox"/> drama	<input type="checkbox"/> humour	<input type="checkbox"/> poetry
<input type="checkbox"/> (auto)biography	<input type="checkbox"/> cooking	<input type="checkbox"/> religious
<input type="checkbox"/> psychology	<input type="checkbox"/> self-help	<input type="checkbox"/> history
<input type="checkbox"/> science	<input type="checkbox"/> Others: _____	<input type="checkbox"/>

#### REFERENCE BOOKS: yes no

<input type="checkbox"/> encyclopaedias	<input type="checkbox"/> dictionaries	<input type="checkbox"/> textbooks
<input type="checkbox"/> grammar	<input type="checkbox"/> Others: _____	<input type="checkbox"/>

#### Atividade 3:

Em pares ou em grupos, respondam, oralmente, as seguintes perguntas:

Suponhamos que vocês escolham ler:

- Jornais ou revistas – vocês lêem por completo? Como vocês selecionam o que querem ler?
- Enciclopédias ou outro “reference book” - vocês lêem por completo? Como vocês selecionam o que querem ler?
- Livros - Como vocês escolheriam um livro para leitura?

**Atividade 4:**

Podemos conhecer um pouco sobre um livro examinando, além de sua capa, sua quarta-capa (*back cover*) e/ou suas orelhas (flaps).

Hoje estudaremos esse novo tipo de texto: quarta-capa (ou contracapa) de livro. Alguém já leu uma quarta-capa? Em pares ou grupos, vamos examinar uma quarta-capa, em português, e falar um pouco sobre elas.

**TEXTO A:**                    **TÍTULO:** *Encontro ou Conflito?*  
**AUTOR:** Layr Malta

**ENCONTRO** ou **Conflito?**

**O que é que você não sabe que não sabe?**

"Na matemática da vida quando somamos um ano àqueles em que vivemos, subtraímos um ano daqueles que tínhamos para viver" (Rabino Henry Sobel). Assim é nosso viver, festejamos um ano a mais, e certamente agregamos experiências, lembranças. São momentos fortes e mágicos às vezes, que nos dão alento, nos dão razão de viver e nem por isso deixam de ser... **ENCONTRO OU CONFLITO?**

Aquele menino pobre que tanto desejava um cavalo, quando o obteve (encontro), ele fugiu (conflito), mas retornou com outros cavalos selvagens (encontro), ao tentar domar o cavalo que ganhou, caiu e quebrou a perna (conflito), e por ter a perna quebrada não pode ser convocado para a guerra, (encontro). Assim é a caminhada em nossa missão, a onda da vida e será isto... **ENCONTRO OU CONFLITO?**

Se habitualmente mantemos o foco de nossas atenções apenas nos problemas e não na solução, que expressão podemos ter em nossa face? A do prazer, ou a da dor? Emitimos um sinal atrativo ou repelente? Se é verdade absoluta a **Lei dos opostos**, não importa o que sinta, veja ou ouça agora, se não **gostou** vire-se para o outro lado e descubra a **verdade intrínseca dos opostos**. Nada que aconteça lhe trará apenas **perdas**, junto virão **os ganhos**. Afinal é assim que vivemos, nossa existência é uma eterna pergunta... **ENCONTRO OU CONFLITO?**

Muitas vezes permanecemos em nossa zona de conforto e não descobrimos o nosso próprio potencial, permanecendo no lugar comum. É a história do lavrador que vivia apenas da produção de sua estimada vaquinha, tomando seu leite, às vezes fazendo queijo do que sobrava, e assim levando a vida. Um dia a vaca caiu no despenhadeiro e ele se viu na obrigação de fazer coisas diferentes e a vida melhorou. Quando aquele diretor argumentou que eu não poderia ser gerente de sua instituição por não ter estatura física maior, gerou em mim um momento enorme de angústia e junto a decisão de mudar o rumo da vida. Me demiti e nunca mais trabalhei como empregado. Dolorosos momentos quando você ama o que faz, afinal é sempre assim... **ENCONTRO OU CONFLITO?**

Você encontra todos os dias pessoas diferentes. Uma brincadeira irreverente, um sorriso, podem ser o grande momento de aproximação. Os sinais pela irreverência alertam para os riscos, mas a esperança de dar certo é forte e você gosta de desafios, no final, caminhos tão diferentes, sonhos tão desiguais, e você se vê... **em um momento de ENCONTRO OU CONFLITO?**

Você se compromete pelo **silêncio** ou pelo que **fala**, você pode comprometer sua consciência pela **omissão** ou pela **presença**, no final você saberá. É o grande risco de viver. **ENCONTRO OU CONFLITO?**

*E muitas vezes quando imaginamos estar perdendo, aí, exatamente aí, que ganhamos.*

**(Layr)**


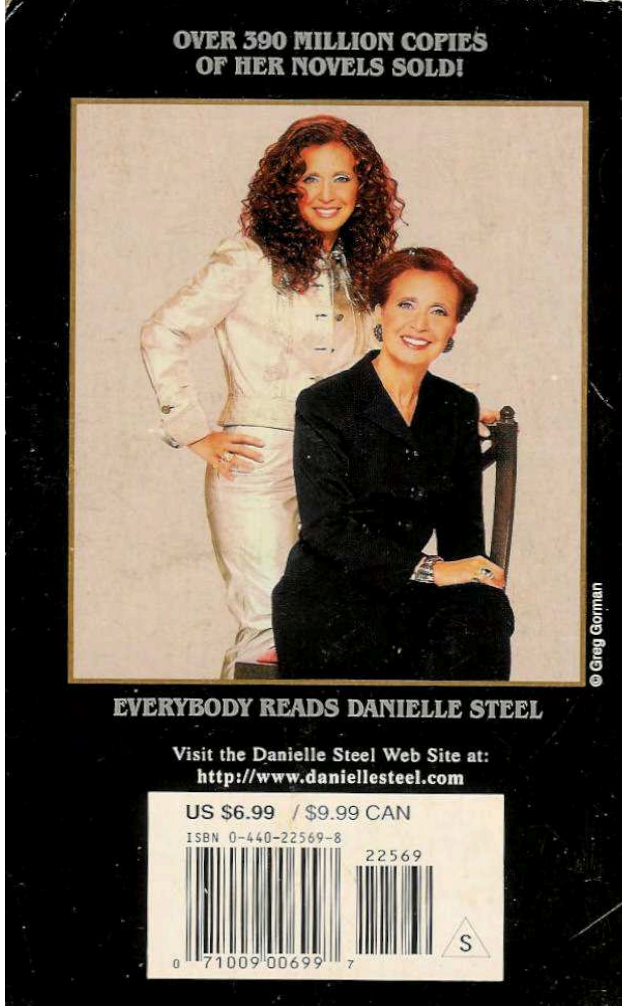
**Editora**  
**Market Books**  
 www.marketbooks.com.br **Brasil**  
 Editora Market Books do Brasil Ltda.  
 R. Clélia, 1039 - Vila Romana  
 05042-000 - São Paulo - SP - Brasil  
 Fone: (5511) 3875-0599

ISBN. 85-87393-57-X

9 788587 393579



TEXTO B:  
TEXTO C:

<p><b>TÍTULO:</b> <i>Klone e eu</i> <b>AUTORA:</b> <i>Danielle Steel</i></p>  <p>Stephanie tem 41 anos quando seu casamento desmorona. Arrasada, leva um ano se recuperando até que conhece um admirador em uma viagem a Paris. Peter Baker, como Stephanie, também é de Nova York. E é tudo o que ela sempre sonhou. Apaixonado, ele revela que é o dono de uma empresa que faz pesquisas tecnológicas ultra-secretas.</p> <p>O romance dos dois segue tranquilo. Mas quando ele viaja em negócios para a Califórnia, sua invenção bate à porta de Stephanie: é Paul Klone, uma réplica exata de Peter. As semelhanças, porém, são apenas físicas. E ela descobre que prefere as qualidades da cópia às do original, enfrentando um terrível dilema: casar-se com um robô ou ficar com Peter, um homem interessante mas nem de longe tão excitante.</p> <p>Em seu 43º romance, Danielle Steel escreveu uma linda história de amor <i>high-tech</i> que está emocionando seus milhões de leitores em todo o mundo.</p> <p><i>“A americana Danielle Steel transforma em ouro tudo que toca.”</i> Revista Veja</p> <p>ISBN 985-01-05437-2 0961379 9 788501 054371</p>	<p><b>TITLE:</b> <i>The Klone and me</i> <b>AUTHOR:</b> <i>Danielle Steel</i></p> <p>OVER 390 MILLION COPIES OF HER NOVELS SOLD!</p>  <p>EVERYBODY READS DANIELLE STEEL</p> <p>Visit the Danielle Steel Web Site at: <a href="http://www.daniellesteel.com">http://www.daniellesteel.com</a></p> <p>US \$6.99 / \$9.99 CAN ISBN 0-440-22569-8 22569 0 71009 00699 7 S</p> <p>© Greg Gorman</p>
---	---

Faça um levantamento das características principais do gênero (ou tipo de texto) refletindo sobre estas perguntas:

- Quem escreve uma quarta-capa de livro? (o autor, o leitor, o editor, etc.)
- Aonde podemos encontrar esse tipo de texto?
- Para que as pessoas escrevem quartas-capas?
- Quem é o público-alvo desse gênero? (crianças, adolescentes, adultos)
- Por que as pessoas lêem quartas-capas?
- Que tipo de informações esperamos encontrar quando lemos uma quarta-capa de livro?

**Atividade 5:**

Em pares ou em grupos, assinalem as informações que podem ser encontradas na quarta-capa de livro do texto B.

**TEXTO B:****Sobre o autor:**

<input type="checkbox"/> nome do autor	<input type="checkbox"/> dados biográficos do autor	<input type="checkbox"/> nome de outras obras do autor
<input type="checkbox"/> fotografia do autor	<input type="checkbox"/> vendagem de outra(s) obra(s) do autor	

**Sobre a obra:**

<input type="checkbox"/> informações sobre o enredo e personagens	<input type="checkbox"/> ilustrações	<input type="checkbox"/> gênero (romance, ficção científica, etc.)
---	--------------------------------------	--

**Sobre a editora e outras informações:**

<input type="checkbox"/> nome da editora	<input type="checkbox"/> preço recomendado	<input type="checkbox"/> número de registro (ISBN – International Standard Book Number)
<input type="checkbox"/> apresentação da obra pelo editor	<input type="checkbox"/> trechos de crítica da mídia em favor da obra	<input type="checkbox"/> grau ou nível de dificuldade de leitura

**RECONHECIMENTO**

Com base no levantamento das características e funções de uma quarta-capa realizada na atividade 5, em pares ou em grupos, reflita sobre as mesmas perguntas para levantar as características de uma **back cover** no texto em inglês (texto C).

**TEXTO C:****Sobre o autor:**

<input type="checkbox"/> nome do autor	<input type="checkbox"/> dados biográficos do autor	<input type="checkbox"/> nome de outras obras do autor
<input type="checkbox"/> fotografia do autor	<input type="checkbox"/> vendagem de outra(s) obra(s) do autor	

**Sobre a obra:**

<input type="checkbox"/> informações sobre o enredo e personagens	<input type="checkbox"/> ilustrações	<input type="checkbox"/> gênero (romance, ficção científica, etc.)
---	--------------------------------------	--

**Sobre a editora e outras informações:**

<input type="checkbox"/> nome da editora	<input type="checkbox"/> preço recomendado	<input type="checkbox"/> número de registro (ISBN – International Standard Book Number)
<input type="checkbox"/> apresentação da obra pelo editor	<input type="checkbox"/> trechos de crítica da mídia em favor da obra	<input type="checkbox"/> grau ou nível de dificuldade de leitura

**Atividade 6:**

Com base na atividade 5, em pares ou em grupos, leiam as quartas-capas em inglês e identifiquem as informações nelas contidas, completando o quadro abaixo:

**TEXTO D:**                      **TITLE:** *The big river*                      **AUTHOR:**      *Vera Abi Saber*



- **About the author:**

<input type="checkbox"/> author's name	<input type="checkbox"/> author's biography	<input type="checkbox"/> name of the others books from the author
<input type="checkbox"/> author's photo	<input type="checkbox"/> information about selling of other books from the author	

- **About the plot:**

<input type="checkbox"/> information about the plot and characters	<input type="checkbox"/> illustrations	<input type="checkbox"/> genre (novel, science fiction, etc.)
--	--	---

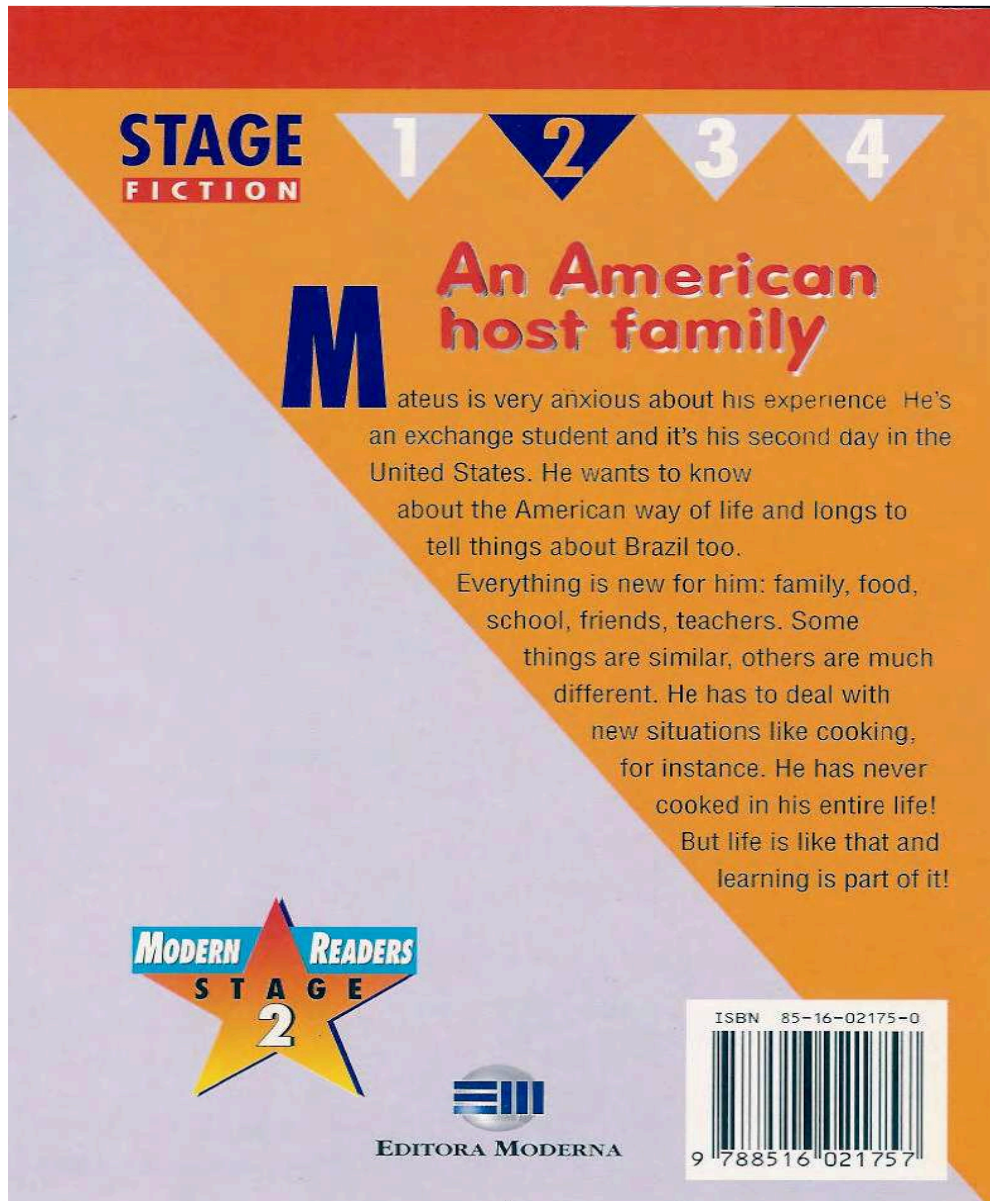
- **About the Publisher and other information:**

<input type="checkbox"/> publisher's name	<input type="checkbox"/> recommended price	<input type="checkbox"/> register number (ISBN – International Standard Book Number)
<input type="checkbox"/> publisher's comments about the book	<input type="checkbox"/> media's critics in favor of the book	<input type="checkbox"/> degree/level of difficult

TEXTO E:

TITLE: *An American host family*

AUTHOR: *Telma Guimarães Castro Andrade*



• **About the author:**

( ) author's name	( ) author's biography	( ) name of the others books from the author
( ) author's photo	( ) information about selling of other books from the author	

• **About the plot:**

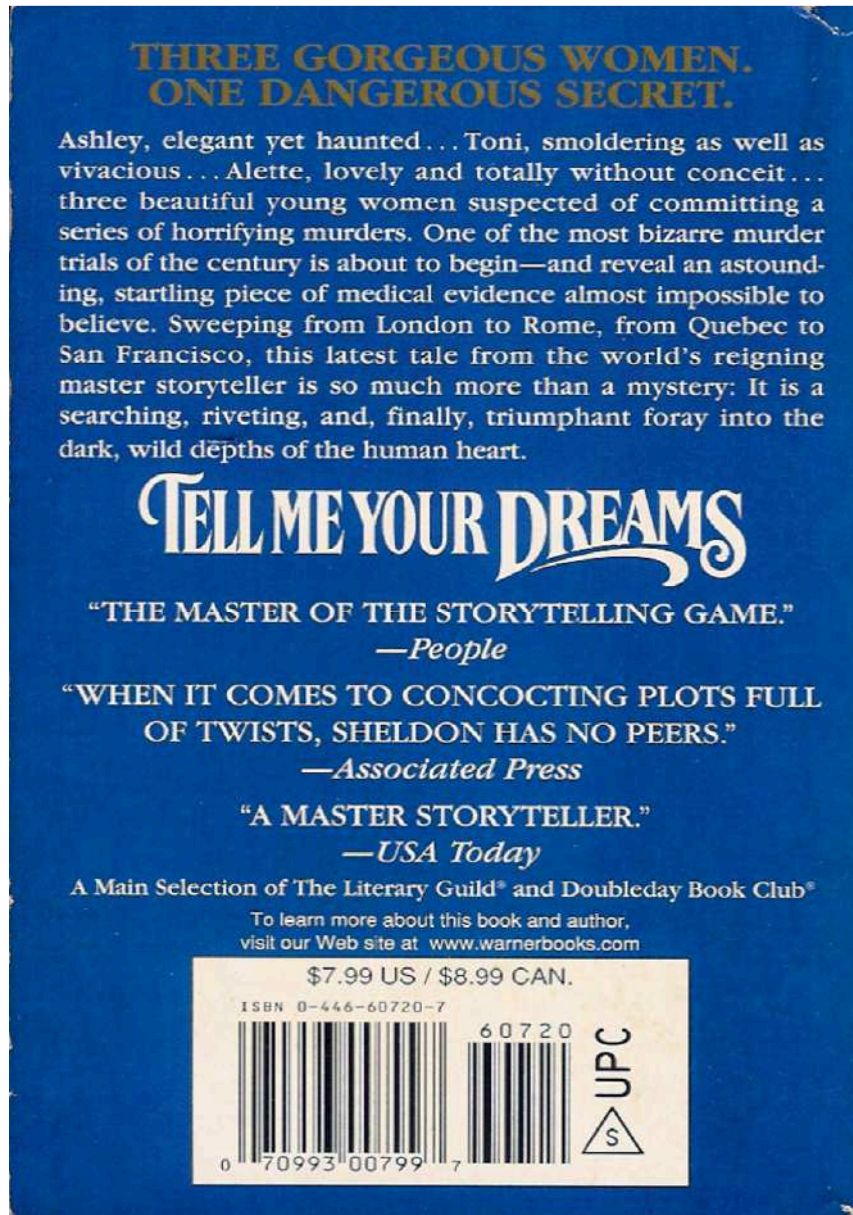
( ) information about the plot and characters	( ) illustrations	( ) genre (novel, science fiction, etc.)
---	-------------------	--

• **About the Publisher and other information:**

( ) publisher's name	( ) recommended price	( ) register number (ISBN – International Standard Book Number)
( ) publisher's comments about the book	( ) media's critics in favor of the book	( ) degree/level of difficult



TEXTO F:

TITLE: *Tell me your dreams*AUTHOR: *Sidney Sheldon*

- **About the author:**

<input type="checkbox"/> author's name	<input type="checkbox"/> author's biography	<input type="checkbox"/> name of the others books from the author
<input type="checkbox"/> author's photo	<input type="checkbox"/> information about selling of other books from the author	

- **About the plot:**

<input type="checkbox"/> information about the plot and characters	<input type="checkbox"/> illustrations	<input type="checkbox"/> genre (novel, science fiction, etc.)
--	--	---

- **About the Publisher and other information:**

<input type="checkbox"/> publisher's name	<input type="checkbox"/> recommended price	<input type="checkbox"/> register number (ISBN – International Standard Book Number)
<input type="checkbox"/> publisher's comments about the book	<input type="checkbox"/> media's critics in favor of the book	<input type="checkbox"/> degree/level of difficult

## EXPLORAÇÃO

### Atividade 7:

Em pares ou em grupos, retirem dos texto D, E e F dez palavras cognatas:

- |          |           |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 2. _____  |
| 3. _____ | 4. _____  |
| 5. _____ | 6. _____  |
| 7. _____ | 8. _____  |
| 9. _____ | 10. _____ |

### Atividade 8:

Percebam que nos textos analisados identificamos várias funções (resumir, descrever personagens e o enredo, avaliar e dar opiniões, informar sobre o autor). Para cada uma destas funções, usamos uma característica própria do gênero quarta-capa (tempo verbal em comum, adjetivos, advérbios, etc.).

Veja alguns exemplos:

- **Resumir/ informar sobre o enredo:**

SIMPLE PRESENT	SIMPLE PAST
<b>Texto A:</b> Se habitualmente <b>mantemos</b> o foco ... Muitas vezes <b>permanecemos</b> em ... Você <b>encontra</b> todos os dias pessoas ...	<b>Texto A:</b> Aquele menino pobre que tanto desejava um cavalo, quando obteve (encontro), <b>fugiu</b> (conflito), mas <b>retornou</b> com outros cavalos selvagens (encontro), ao tentar domar o cavalo, <b>ganhou</b> , <b>caiu</b> e <b>quebrou</b> a perna (conflito), e ...
<b>Texto B:</b> Stephanie <b>tem</b> 41 anos quando ... Peter Baker, como Stephanie, também <b>é</b> de Nova York. Apaixonado, ele <b>revela</b> que <b>é</b> o dono ... O romance dos dois <b>segue</b> tranquilo.	
<b>Texto C:</b> Everybody <b>reads</b> Danielle Steel. <b>Visit</b> the Danielle Steel Web Site at: ...	
<b>Texto D:</b> Life <b>is</b> very simple ... <b>There are</b> many animals and birds ... Indian tribes <b>live</b> in harmony.	
<b>Texto E:</b> One of the most bizarre murder trials of the century <b>is</b> about to begin ... When it <b>comes</b> to concocting plots ...	

- **Para descrever ou caracterizar personagens**

SIMPLE PRESENT + substantivos e modificadores (adjetivos, advérbios, etc.) ou + substantivos e complementos (objetos diretos, etc.)
- ... Você <b>encontra</b> todos os dias <b>pessoas diferentes</b> . ... (Texto A) - ... Quando ele <b>viaja</b> em negócios para a Califórnia, ... (Texto B) - ... Life <b>is</b> very <b>simple</b> ... (Texto D) - ... The river <b>is</b> no longer <b>calm</b> and <b>beautiful</b> . (Texto D) - ... Mateus is very anxious... (Texto E) - ... Ashley, elegant yet haunted .. Toni, smoldering as well as vivacious ... Allette, lovely and totally without conceit ... (Texto F)



- **Avaliação ou opinião da editora ou da mídia**

SIMPLE PRESENT E LINGUAGEM AVALIATIVA (Lembre-se, em inglês os adjetivos vêm <b>antes</b> dos substantivo)
- ... Danielle Steel escreveu <b>uma linda história de amor</b> ... (Texto B)
- "A americana Danielle Steel transforma em ouro tudo que toca." (Texto E)
- ... But life is like that and learning is part of it! (Texto E)
- ... One of the most bizarre murder trials of the century is about to begin ... (Texto F)

- **Outras formas de expressar avaliação ou opinião**

- "The master of the storytelling game." - People (Texto F)
- "A master storyteller." – USA Today (Texto F)

- **Informações sobre o autor**

SIMPLE PRESENT E LINGUAGEM AVALIATIVA (Lembre-se, em inglês os adjetivos vêm <b>antes</b> dos substantivo)
- Em seu 43º romance, Danielle Steel <b>escreveu</b> uma linda história de amor high-tech que está emocionando seus milhões de leitores em todo o mundo. (Texto B)

### Atividade 9

Em pares ou em grupos, associem as colunas de acordo com o que aprendemos sobre as informações que constam em uma quarta-capa e as frases correspondentes a cada uma delas:

a) Informações sobre o enredo	( ) A writer who has delighted millions with his award-winning plays, movies, novels and television shows, Sidney Sheldon reigns as one of the most popular storytellers of all time.
b) informações sobre os personagens	( ) "Alice Hoffman writes so brilliantly about human passions that her characters are branded onto one's memory." New York Times
c) opinião da editora ou da mídia	( ) This is the story of two men who were different from the others. They went everywhere together, George and Lennie.
d) informação sobre o autor	( ) Travel to magical lands with David in this story about a boy who has his head in the clouds.
	( ) <i>Mac Readers to Kids</i> is a series of beautiful new primary English readers designed to be uses along with any major course. Children will love to read in English through them

### Atividade 10

Em pares ou em grupos, completem a tradução das frases com os adjetivos abaixo:

ansioso - adorável – calmo - assustadora – deslumbrantes – sexy – perigoso - lindo	
INGLÊS	TRADUÇÃO
<i>Three gorgeous women, one dangerous secret.</i>	Três mulheres _____, um _____ secreto
<i>... Ashley, elegant yet <b>haunted</b> .. Toni, <b>smoldering</b> as well as vivacious ... Allette, <b>lovely</b> and totally without conceit ...</i>	Ashley, elegante mas _____ ... Toni, _____ e alegre ... Allette, _____ e totalmente sem vaidade ...
<i>The river is no long <b>calm</b> and <b>beautiful</b>.</i>	O rio já não é _____ e _____.
<i>Mateus is very anxious about his experience.</i>	Mateus está muito _____ com sua experiência.

## COMPREENSÃO

### Atividade 11

Em pares ou em grupos, leia a quarta-capa abaixo (Texto G) e marque T (true) ou F (false) nas afirmações a seguir:

### TEXTO G

Cambridge English Readers level 1

Series editor: Philip Prowse

## Bad Love

Sue Leather

“Jack Daly?” Judy looked at me. “He’s a very good doctor. He’s famous at the hospital.”

“Oh, famous is he?” I said. “I don’t often like famous people.”

Judy looked into my eyes. “Oh, come on, Detective Laine,” she said, “you like *him*! I watched you with him. All the women like him.”

One week later Dr. Daly is dead and Flick Laine of the Denver Police Department is looking for his killer.

**Cambridge English Readers** is an exciting series of original fiction, specially written for learners of English. Graded into six levels – from beginner to advanced – the stories in this series provide easy and enjoyable reading on a wide range of contemporary topics and themes.

Visit the Cambridge English Readers website for free resources: [www.cambridge.org/elt/readers](http://www.cambridge.org/elt/readers)

Recording available

**Murder mystery**

1  
2  
3  
4  
5  
6

**CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS**  
www.cambridge.org  
ISBN 0-521-53653-7

9 780521 536530

- ( ) O título do livro é Bad Love e a autora é Sue Leather.
- ( ) Philip Prowse é o nome do médico, personagem do livro.
- ( ) O médico, personagem do livro, é um profissional muito bom e famoso no hospital.
- ( ) Judy é o nome da personagem que foi assassinada.
- ( ) O gênero do livro é mistério e assassinato.
- ( ) Há gravação sobre o livro disponível em fita cassete.
- ( ) O nível de leitura do livro é para leitores avançados.
- ( ) Cambridge University Press é o nome da editora.

**Atividade 12**

Reescreva as frases falsas da atividade 11 de modo a torná-las verdadeiras:

---



---



---



---

**Atividade 13**

Em pares ou em grupos, escrevam as características/informações fornecidas pelo autor da quarta-capa do livro acima (Texto G) a respeito dos seguintes personagens/itens:

Jack Daly	
Detective Laine	
Judy	
A coleção <i>Cambridge English Readers</i>	
A editora <i>Cambridge University Press</i>	

**Atividade 14**

Individualmente, responda as perguntas referentes às informações contidas na quarta-capa acima (Texto G):

- a) a mensagem do texto é uma crítica positiva ou negativa?

---

- b) Na sua opinião, você leria este livro? Por quê? (conte o que chamou a sua atenção / o que lhe desagradou, etc.)

---



---



---



- e) One night in February, the stranger \_\_\_\_\_ in the dark shadows by the door. His large sombrero was \_\_\_\_\_ down over his eyes. He \_\_\_\_\_ a long dark cloak around his body. (*The mark of Zorro*)  
 [ ] stood / was pulled / wore (past)  
 [ ] stands / is pulled / wears (present)

## Adjectives:

Na linguagem avaliativa utilizamos adjetivos para expressar nossa opinião sobre alguma característica do livro. Porém, os adjetivos têm uma seqüência na frase. Confira:

### Ordem dos adjetivos:

- Adjetivos que expressam opinião vêm antes de adjetivos que expressam um fato:

*What a beautiful silk dress.* (It is my opinion that is beautiful, but it is a fact that it is made of silk)

- Adjetivos que expressam uma quantidade em geral vêm antes de adjetivos que expressam uma qualidade em particular:

*He drives a big German car.* (big is the car's size and is a general quality, the fact that it is German is more particular)

- Ordem geral dos adjetivos:

	OPINION (opinião)	SIZE / SHAPE / AGE (tamanho/formato/idade)	COLOUR (cor)	MATERIAL / ORIGEM (material/origem)	
A	lovely	big	red	cotton	dress

Obs.: Para melhor entendimento da frase, prefira usar dois adjetivos bem escolhidos a usar mais de três adjetivos antes de um nome.

### Atividade 17

Em pares ou em grupos, coloquem os adjetivos em parênteses na posição correta:

- a) a big taxi (yellow) \_\_\_\_\_  
 b) a beautiful wooden desk (old) \_\_\_\_\_  
 c) some blue flowers (plastic) \_\_\_\_\_  
 d) a funny old film (American) \_\_\_\_\_  
 e) a concrete building (enormous) \_\_\_\_\_  
 f) an expensive Italian racing car (red) \_\_\_\_\_  
 g) a big leather sofa (comfortable) \_\_\_\_\_  
 h) an ugly glass vase (oval) \_\_\_\_\_  
 i) some little brown insects (horrible) \_\_\_\_\_  
 j) a mysterious triangular object (metal) \_\_\_\_\_

### Atividade 18

Em pares ou em grupos, preencham os espaços corretamente com os adjetivos grifados nas informações dadas abaixo:

Ex.: She has green eyes. They are beautiful.  
 She has beautiful green eyes.

- a) ***Our Town*** and ***The Skin of Our Teeth*** won the prize. The prize was from Pulitzer. Both ***Our Town*** and ***The Skin of Our Teeth*** won the \_\_\_\_\_ when they were first produced in America in 1928 and 1942.  
 b) ***The Matchmaker*** is a version of ***The Merchant of Yonkers***, but it is modified, although slightly.

**The Matchmaker** a \_\_\_\_\_ of **The Merchant of Yonkers**.

- c) **The Matchmaker** was first staged at the Festival in 1954. The Festival was in Edinburgh.  
**The Matchmaker** was first staged at the \_\_\_\_\_ in 1954.
- d) Sydney Sheldon is the best of his category. His category is storyteller.  
 Sydney Sheldon is one of the \_\_\_\_\_ of his category.
- e) He rides a Japanese motorbike which is old and big.  
 He rides a \_\_\_\_\_ motorbike.
- f) My shirt is long-sleeved, made of silk, and fashionable.  
 I have a \_\_\_\_\_ shirt.

### Atividade 19

Os parágrafos abaixo são retirados de quartas-capas de livro em inglês e fazem uma avaliação de alguma informação da obra para o leitor.

Em pares ou em grupos, sublinhem o(s) trecho(s) que contenham linguagem avaliativa e, com a ajuda de um dicionário e palavras cognatas, façam a tradução:

- a) This series, comprising both original and simplified sotries, is published at five levels and provides a choice of enjoyable reading material for all learners of English.

---



---



---



---

- b) **Mac Readers for kids** is a series of beautiful new primary English readers designed to be used along with any major course.

---



---



---

- c) The book has a beautiful artwork in a variety of styles.

---



---



---

- d) The **Portfolio** series presents factual topics in a modern magazine format. It offers challenging insights into a modern intercultural world from a teenager's viewpoint.

---



---



---



---

- e) Written in direct, up-to-date English, the text and illustrations are closely integrated for maximum impact.

---



---

## AVALIAÇÃO

### Atividade 20

Agora é a sua vez de montar uma quarta-capa de livro. Em pares ou em grupos:

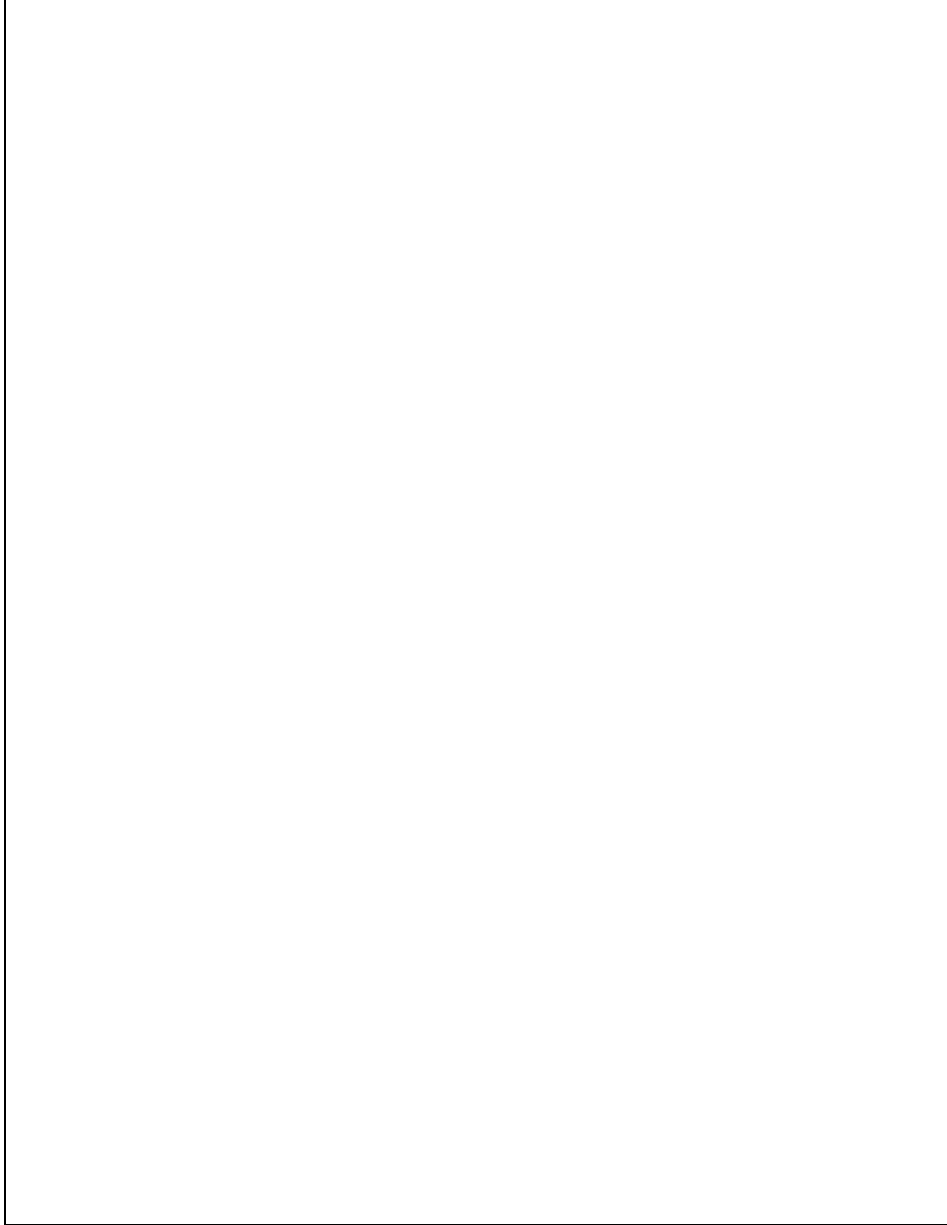
- 1) Analisem as informações abaixo:
- 2) Utilizem as que são próprias do gênero; e
- 3) Descartem as que não são.

Vejam o formato em que as informações foram arrumadas nas quartas-capas estudadas até agora e façam a de vocês.

Lembrem-se: uma das funções de uma quarta- capa de livro é convencer o leitor a lê-lo e a comprá-lo. Portanto, caprichem!

- US \$4.99
- Heinemann ELT
- ISBN 0-435-27336-1
- Stage 2
- The Adventures of Tom Sawyer (title)
- Mark Twain (author)
- Mark Twain was an American. He often wrote about his adventures in his stories. Some of his stories are: The Tramp Abroad (1880), The adventures of Tom Sawyer (1876), Life on the Mississippi (1883), the Adventures of Huckleberry Finn (1884), and others. Mark Twain died on 21<sup>st</sup> April 1910.
- Summary (índice)
- Tom Sawyer lives with his Aunt Polly in St. Petersburg, Missouri. Tom and his friend, Huckleberry Finn, are always in trouble.
- Introduction

Monte aqui a sua quarta-capa de livro.





## Fontes dos texto A a G (quartas-capas):

- A) MALTA, Layr. *Encontro ou Conflito?* São Paulo: Editora Market Book.2000.
- B) STEEL, Danielle. *Klone e eu*. Tradução de Heitor Pitombro. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- C) STEEL, Danielle. *The klone and I*. New York: Dell Publishing, 1999.
- D) SABER, Vera Abi. *The big river*. São Paulo: Richmount Publishing, 2004.
- E) ANDRADE, Telma G.C. *An American host family*. São Paulo: Moderna, 2001.
- F) SHELDON, Sidney. *Tell me your dreams*. New York: Warner Books, 1999
- G) LEATHER, Sue. *Bad Love*. Cambridge: Cambridge, 2004.

## Outros textos utilizados (quartas-capas):

- a) TWAIN, Mark. *The adventures of Tom Sawyer*. Retold by F.H.Cornish. Heinemann ELT Guided Readers, 1997.
- b) STEINBECK, John. *Of mice and men*. Retold by Martin Winks. London: Heinemann Educational Books, 1975.
- c) BEARE, N.; GREENWELL, J. *David the daydreamer*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 1998.

## Bibliografia:

CASTRO, Solange T. Ricardo. *Seleção de textos e elaboração de atividades para a aprendizagem de inglês*. Curso de capacitação de Professores de Língua Inglesa 2005. Prefeitura Municipal de Taubaté.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Genres in the didactic material for EFL*. New Routes. São Paulo: Disal, n.5, March 22nd, 1999.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In Dionísio, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GAZOTTI, Maria Aparecida. *Genres: An alternative to ELT*. New Routes. São Paulo: Disal, n.5, March 22nd, 1999.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia e BASTOS, Maria do Carmo Marinho. *Gêneros discursivos na formação do leitor proficiente: projetos de leitura exemplificados com os gêneros cordel, crítica de cinema, notícia e reportagem*. 11º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Puc-SP. 27 a 20 de abril de 2006.

NOGUEIRA, Andrea Patrícia. *O papel de uma atividade introdutória em português em uma unidade didática em inglês*. Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.8, 2005

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, vol. 25, nº 2 (107-129) 2004.

## **Anexo 2**

### **Modelo do questionário respondido pelos alunos**

## **QUESTIONÁRIO:**

1. O que você achou da aula de inglês de hoje? Comente sua resposta.

---

---

---

2. Qual exercício você considerou mais fácil? Por quê?

---

---

---

3. Qual exercício você considerou mais difícil? Por quê?

---

---

---

4. O que você aprendeu na aula de hoje?

---

---

---

5. Você gostaria de trabalhar alguns destes exercícios de maneira diferente? Dê suas sugestões.

---

---

---

## **Anexo 3**

### **Categorização dos dados**

## AULA 1 – GRUPO 1

<b>Pergunta 1 – G1</b>
REAÇÕES POSITIVAS
Aprendizagem do gênero quarta-capa (significado, função e propósito), favorecida pela maior possibilidade de expressão/interação do aluno : <b>AL2/G1; AL4/G1</b>
Aula interessante, diferenciada das demais aulas, favorecendo a aprendizagem: <b>AL1/G1; AL3/G1; AL7/G1; AL10/G1; AL11/G1;</b>
Aula com maior interação entre aluno/aluno, promovendo a participação dos alunos e discussão sobre os assuntos tratados, gerando maior produção: <b>AL6/G1; AL7/G1; AL8/G1; AL9/G1</b>
REAÇÕES NEGATIVAS
Não teve.
<b>Pergunta 2 – G1</b>
Atividades redigidas em português / LM favorecendo a aprendizagem e/ou entendimento: promove a discussão sobre o gosto pessoal de leitura <b>AL1/G1; AL2/G1; AL4/G1; AL6/G1; AL3/G1; AL7/G1; AL8/G1; AL9/G1; AL10/G1; AL11/G1;</b>
Todas as atividades são fáceis: <b>AL5/G1;</b>
<b>Pergunta 3 – G1</b>
Atividade 5 (devido ao desconhecimento do gênero quarta-capa): <b>AL7/G1</b>
Atividade 6 (em inglês - dificuldade com a língua estrangeira): <b>AL1/G1, AL2/G1; AL3/G1; AL6/G1; AL8/G1; AL9/G1; AL10/G1; AL11/G1;</b>
Nenhuma atividade estava difícil (foram bem explicadas o que facilitou a execução das tarefas): <b>AL4/G1; AL5/G1;</b>
<b>Pergunta 4 – G1</b>
Aprendizagem do gênero quarta-capa de livro (compreensão de suas funções; reconhecimento dos seus elementos como recurso de análise para vender, comprar ou escolher um livro; e classificação dos níveis de leitura): <b>AL1/G1; AL2/G1; AL3/G1; AL4/G1; AL5/G1; AL6/G1; AL7/G1; AL9/G1; AL11/G1</b>
Aprendizagem da importância do trabalho em grupo e seus efeitos benéficos: <b>AL8/G1</b>
Não justificou a resposta: <b>AL10/G1</b>
<b>Pergunta 5 – G1</b>
Não. Gostou da aula porque facilitou o entendimento e a aprendizagem do gênero. Sem sugestões. <b>AL1/G1; AL2/G1; AL3/G1; AL4/G1; AL5/G1; AL6/G1; AL7/G1; AL9/G1; AL10/G1; AL11/G1;</b>

Não. Gostaram da aula porque a professora explicou bem a proposta das tarefas. Sem sugestão  
**AL2/G1; AL8/G1;**

## AULA 1 – GRUPO 2

<b>Pergunta 1- G2</b>
REAÇÕES POSITIVAS
Aprendizagem do gênero quarta-capa (significado, função e propósito) e sua aplicação na vida real: <b>AL2/G2; AL4/G2; AL6/G2; AL7/G2; AL9/G2; AL10/G2; AL13/G2;</b>
Aula interessante, diferenciada das demais aulas, favorecendo a aprendizagem: <b>AL2/G2; AL3/G2; AL6/G2; AL7/G2; AL8/G2; AL9/G2; AL11/G2; AL14/G2</b>
Aula com maior interação entre aluno/aluno, promovendo a participação dos alunos e discussão dos assuntos tratados, gerando maior produção:  <b>AL1/G2; AL2/G2; AL12/G2</b>
Interação alunos/professora, facilitando a aprendizagem: <b>AL3/G2</b>
Gostou da aula, mas não justificou. <b>AL5/G2</b>
REAÇÕES NEGATIVAS
Não teve.

<b>Pergunta 2 – G2</b>
Atividade 1 (em português – LM facilitando o entendimento/ favorecendo a aprendizagem); promove a discussão sobre o gosto pessoal de leitura) <b>AL6/G2; AL7/G2;</b>
Atividade 2 (em português – LM facilitando o entendimento/ favorecendo a aprendizagem); e por se tratar de questões que exigem respostas pessoais) <b>AL2/G2; AL3/G2; AL4/G2; AL5/G2; AL6/G2; AL7/G2; AL9/G2; AL13/G2</b>
Atividade 5 (em português (facilidade de entendimento); promove a discussão sobre as informações que são encontradas nas quartas-capas) <b>AL10/G2; AL11/G2;</b>
Todas as atividades são fáceis: <b>AL1/G2; AL8/G2; AL12/G2; AL 14/G2</b>
As atividades estavam fáceis porque foram bem explicadas pela professora: <b>AL 14/G2</b>

<b>Pergunta 3 – G2</b>
Atividades 1, 2 e 3 (porque não gosta de leitura): <b>AL1/G2</b>
Atividade 6 (em inglês - dificuldade com a língua estrangeira): <b>AL2/G2; AL3/G2; AL5/G2; AL10/G2; AL11/G2; AL13/G2;</b>
Nenhuma atividade estava difícil (foram bem explicadas o que facilitou a execução das tarefas):

**AL4/G2; AL6/G2; AL7/G2; AL8/G2; AL9/G2; AL12/G2; AL14/G2**

As atividades estavam fáceis porque foram bem explicadas pela professora:

**AL4/G2; AL6/G2; AL7/G2; AL9/G2**

#### **Pergunta 4 – G2**

Aprendizagem do gênero quarta-capa de livro (compreensão de suas funções; reconhecimento dos seus elementos como recurso de análise para vender, comprar ou escolher um livro; classificação dos níveis de leitura; e quem produz o gênero):

**AL1/G2; AL3/G2; AL4/G2; AL6/G2; AL7/G2; AL8/G2; AL9/G2; AL10/G2; AL12/G2; AL13/G2**

Não justificou a resposta / ou resposta evasiva:

**AL5/G2; AL11/G2; AL14/G2**

Aprendeu a importância da leitura para o conhecimento geral:

**AL2/G2; AL6/G2**

#### **Pergunta 5 – G2**

Não. Gostou da aula porque facilitou o entendimento e a aprendizagem do gênero. Sem sugestões.

**AL3/G2; AL5/G2; AL6/G2; AL7/G2; AL8/G2; AL10/G2; AL11/G2; AL12/G2; AL14/G2**

Não. Gostou da aula porque favoreceu a interação dos alunos. Sem sugestões.

**AL1/G2; AL2/G2;**

Sim. Gostaria de ter os livros em mãos.

**AL4/G2**

Sim. O aluno poderia escolher o livro que quisesse para estudar o gênero:

**AL13/G2**

Talvez, mas não no momento:

**AL9/G2**

Não. Gostaram da aula porque a professora explicou bem a proposta das tarefas. Sem sugestão:

**AL6/G2; AL7/G2**



## AULA 2 – GRUPO 1

<b>Pergunta 1 – G1</b>
REAÇÕES POSITIVAS
Aula diferente daquelas às quais o aluno está acostumado: <b>AL12/G1; AL11/G1;</b>
Aprendizagem do gênero quarta-capa (significado, função e propósito) <b>AL7/G1; AL15/G1; AL4/G1;</b>
Assunto interessante / aula mais animada; <b>AL5/G1</b>
Assunto interessante / Gostou da aula, mas não identificou o motivo: <b>AL15/G1; AL13/G1; AL8/G1; AL1/G1</b>
Interação aluno/aluno e aluno/professor: <b>AL2/G1; AL11/G1; AL2/G1; AL6/G1</b>
Interação aluno/professor (PARTICIPAÇÃO GUIADA): <b>AL2/G1;</b>
Aula de inglês é importante para o desenvolvimento do raciocínio do aluno: <b>AL10/G1;</b>
Proporcionou revisão de assuntos já estudados: <b>AL9/G1</b>
REAÇÕES NEGATIVAS
Não teve

<b>Pergunta 2 – G1</b>
Atividade 7 (Cognatos): facilidade no entendimento / já estavam acostumados com o tipo de exercício: <b>AL1/G1; AL2/G1; AL6/G1; AL9/G1; AL10/G1; AL12/G1; AL14/G1;</b>
Atividade 9: facilidade no entendimento: <b>AL8/G1;</b>
Atividade 10: facilidade no entendimento / na realização da tarefa: <b>AL7/G1; AL4/G1; AL13/G1;</b>
Todas as atividades / não sentiram dificuldade: <b>AL5/G1; AL13/G1; AL11/G1;</b>
Todas as atividades / Ficou fácil com ajuda da interação aluno/aluno e aluno professor: <b>AL11/G1</b>

<b>Pergunta 3 – G1</b>
Atividade 9: Dificuldade no reconhecimento da linguagem avaliativa em inglês: <b>AL7/G1; AL13/G1; AL6/G1; AL10/G1; AL14/G1; AL9/G1; AL15/G1;</b> <b>AL1/G1; AL2/G1;</b>
Nenhuma atividade, devido a facilidade na execução das tarefas: <b>AL5/G1; AL12/G1; AL4/G1; AL8/G1;</b>

Nenhuma atividade, devido a interação aluno/aluno:

**AL11/G1;**

Obs.: A atividade 9 estava bem complicada porque as informações sobre enredo e personagens estavam muito parecidas

#### **Pergunta 4 – G1**

Aprendizagem do gênero quarta capa de livro (compreensão dos elementos e funções do gênero / Recurso utilizado para descrever um livro)

**AL15/G1; AL4/G1; AL5/G1; AL12/G1; AL2/G1;**

Aprendizagem do gênero / obter informações sobre personagens/ enredo/ mídia:

**AL7/G1; AL13/G1; AL6/G1; AL10/G1; AL15/G1;AL11/G1;**

Aprendizagem do conhecimento sistêmico:

- Cognatos e falsos cognatos: **AL10/G1; AL14/G1;**
- Simple Past e Simple Present: **AL9/G1; AL15/G1**
- Novos vocábulos: **AL11/G1;**
- Adjetivos / Importância dos adjetivos e advérbios na linguagem avaliativa: **AL1/G1**

Não aprendeu devido a fatores pessoais:

**AL8/G1;**

#### **Pergunta 5 – G1**

Não, não mudaria a aula porque:

- gostou da aula / acha importante estar bem informado:  
**AL5/G1; AL9/G1; AL13/G1; AL14/G1; AL15/G1;**
- Professor abordou satisfatoriamente o assunto e as atividades:  
**AL4/G1; AL8/G1; AL2/G1;**
- Não justificou:  
**AL7/G1; AL6/G1; AL10/G1; AL11/G1; AL1/G1;**

Professor abordou satisfatoriamente o assunto e as atividades: PARTICIPAÇÃO GUIADA:

**AL4/G1; AL8/G1; AL2/G1;**

Não respondeu:

**AL12/G1;**

## AULA 2 – GRUPO 2

<b>Pergunta 1 – G2</b>
REAÇÕES POSITIVAS
Aula diferente daquelas às quais o aluno está acostumado / proporciona maior possibilidade de expressão: <b>AL15/G2; AL16/G2; AL7/G2; AL8/G2; AL7/G2; AL16/G2;</b>
Aprendizagem do gênero quarta-capa (significado, função e propósito), favorecida pela maior possibilidade de expressão/interação do aluno: <b>AL9/G2; AL19/G2; AL6/G2; AL2/G2; AL20/G2;</b>
Assunto interessante/ Favorece a aprendizagem porque traz mais informações sobre contra-capa e prende a atenção do aluno: <b>AL6/G2; AL1/G2; AL17/G2; AL13/G2; AL18/G2;</b>
Aula criativa / Facilidade no entendimento da aula / melhor que as anteriores: <b>AL14/G2; AL15/G2;</b>
Interação aluno/aluno e aluno/professor: PARTICIPAÇÃO GUIADA: <b>AL3/G2</b>
REAÇÕES NEGATIVAS
Desinteressante no início, passando a interessante no decorrer da aula: <b>AL20/G2;</b>

<b>Pergunta 2 – G2</b>
Atividade 7 (Cognatos)/ Facilidade no entendimento: <b>AL16/G2; AL17/G2; AL14/G2; AL13/G2; AL18/G2; ; AL19/G2; AL13/G2; AL21/G2; AL6/G2; AL8/G2; AL1/G2; AL7/G2</b>
Atividade 9/ Facilidade no entendimento: <b>AL13/G2;</b>
Todas as atividades (não sentiram dificuldade): <b>AL15/G2; AL20/G2;</b>
Todas as atividades (foram bem explicadas): PARTICIPAÇÃO GUIADA <b>AL9/G2;</b>
Respostas evasivas: <b>AL2/G2</b>

<b>Pergunta 3 – G2</b>
Atividades redigidas em inglês / Dificuldade com a língua estrangeira: <b>AL8/G2; AL1/G2</b>
Atividade 6 / Dificuldade com a língua estrangeira: <b>AL7/G2; AL16/G2; AL17/G2; AL19/G2;</b>
Atividade 8 / Dificuldade no entendimento das funções do gênero (resumir; descrever personagens e enredo; avaliar e dar opiniões): <b>AL13/G2;</b>
Atividade 9 / Dificuldade com a língua estrangeira: <b>AL18/G2; AL13/G2;</b>
Nenhuma atividade, devido a:

- |  |
|--|
| <p>a) Foram bem explicadas:<br/><b>AL14/G2; AL9/G2; AL 21/G2; AL6/G2;</b></p> <p>b) Facilidade na execução das tarefas:<br/><b>AL 15/G2; AL14/G2; AL13/G2; AL20/G2;</b></p> <p>c) Maior atenção nas aulas:<br/><b>AL2/G2;</b></p> <p>d) Utilização do conhecimento prévio (sobre o assunto e sobre a língua):<br/><b>AL6/G2;</b></p> |
|--|

Obs.: A atividade 9 estava bem complicada porque as informações sobre enredo e personagens estavam muito parecidas

<b>Pergunta 4 – G2</b>
------------------------

Aprendizagem do gênero quarta capa de livro (compreensão dos elementos e funções do gênero / Recurso utilizado para avaliação de um livro) <b>AL9/G2; AL15/G2; AL 21/G2;</b>
---

Aprendizagem do gênero / obter informações sobre personagens/ enredo/ mídia: <b>AL7/G2;</b>
--

Aprendizagem do conhecimento sistêmico: - Cognatos e falsos cognatos: <b>AL19/G2; AL3/G2;</b> - Adjetivos / Importância dos adjetivos e advérbios na linguagem avaliativa / Ordem dos adjetivos: <b>AL9/G2; AL13/G2; AL18/G2;</b>
---

Maior atenção nas aulas favorece aprendizagem: <b>AL2/G2;</b>
--

Utilizar o conhecimento prévio (lingüístico e de mundo) na interpretação do texto em inglês: <b>AL16/G2; AL17/G2; AL14/G2; AL13/G2; AL8/G2; AL1/G2;</b>
--

A importância da leitura para aumentar o conhecimento: <b>AL6/G2;</b>
--

<b>Pergunta 5 – G2</b>
------------------------

Não, não mudaria a aula porque:
---------------------------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- gostou da aula / acha importante estar bem informado:<br/><b>AL3/G2; AL20/G2; AL2/G2; AL1/G2;</b></li> <li>- Aula bem elaborada, interessante e criativa/ menos cansativa:<br/><b>AL15/G2; AL18/G2; AL8/G2; AL15/G2</b></li> <li>- Professor abordou satisfatoriamente o assunto e as atividades:<br/><b>AL16/G2; AL17/G2; AL7/G2</b></li> <li>- Não justificou:<br/><b>AL14/G2; AL9/G2; AL19/G2; AL21/G2; AL6/G2;</b></li> </ul> |
|--|

Professor abordou satisfatoriamente o assunto e as atividades: PARTICIPAÇÃO GUIADA <b>AL16/G2; AL17/G2; AL7/G2</b>
---

Sim: Os exercícios da pág. 7 e 9: <b>AL13/G2;</b>
--

### AULA 3 – GRUPO 1

<b>Pergunta 1 – G1</b>
<b>REAÇÕES POSITIVAS:</b>
Aprendizagem do conteúdo sistêmico abordado: <b>AL2/G1; AL13/G1;</b>
Assunto interessante: a) Chamou a atenção pelo conteúdo do material didático: <b>AL15/G1; AL9/G1; A14/G1</b> b) retomada de regras gramaticais com relação a Simple Present, Simple Past e adjetivos já aprendidas e que estavam esquecidas: <b>AL16/G1; AL4/G1; AL9/G1; AL6/G1; AL10/G1;</b>
Aula mais dinâmica (menos cansativa e estressante / mais criativa): <b>AL5/G1; AL7/G1;</b>
Interação aluno/aluno e aluno/professor <b>AL6/G1</b>
Professor abordou satisfatoriamente o assunto/material didático: <b>AL15/G1;</b>
<b>REAÇÕES NEGATIVAS:</b>
Aula um pouco complicada: <b>AL1/G1;</b>

<b>Pergunta 2 – G1</b>
Atividade 11 (Facilidade no entendimento e na execução da tarefa) <b>AL15/G1; AL9/G1; AL2/G1;</b>
Atividade 13 (Não identificou o motivo) <b>AL6/G1</b>
Atividade 15 (Facilidade no entendimento) <b>AL1/G1;</b>
Atividade 16: - Facilidade no entendimento: <b>AL7/G1; AL13/G1;</b> - Não identificou o motivo: <b>AL4/G1;</b>
Atividade 17 (facilidade no entendimento): <b>AL 16/G1</b>
Todas as atividades, pois não sentiram dificuldade: <b>AL5/G1;</b>
Respostas evasivas: <b>AL10/G1</b>

<b>Pergunta 3 – G1</b>
Nenhuma atividade, devido a (facilidade na compreensão) <b>AL16/G1; AL7/G1;</b>
Atividade 13 (Não identificou o motivo): <b>AL1/G1</b>
Atividade 15 (Dificuldade no entendimento das regras do Simple Present): <b>AL15/G1; AL9/G1;</b>
Atividade 17: a) Dificuldade no entendimento dos adjetivos: <b>AL4/G1; AL13/G1; AL14/G1;</b>

<p>b) Não identificou o motivo:</p> <p><b>AL6/G1;</b></p> <p>c) Exige muita atenção: <b>AL2/G1;</b></p> <p>d) Exercício complicado: <b>AL5/G1;</b></p>
<p>Respostas evasivas: <b>AL10/G1</b></p>

<b>Pergunta 4 – G1</b>
Ordem dos adjetivos / Linguagem avaliativa através dos adjetivos: <b>AL2/G1; AL16/G1; AL4/G1; AL9/G1; AL10/G1; AL2/G1; AL13/G1;AL1/G1;</b>
Simple Present e Simple Past: <b>AL7/G1; AL15/G1; AL9/G1;</b>
Estratégias de leitura que ajudam a facilitar o exercício: <b>AL6/G1; AL14/G1;</b>
Muitas coisas, mas não identificou: <b>AL5/G1</b>

<b>Pergunta 5 – G1</b>
<p>Não, não mudaria a aula porque gostou da aula / sem sugestões:</p> <p><b>AL1/G1; AL16/G1; AL4/G1; AL7/G1; AL15/G1; AL9/G1; AL6/G1; AL14/G1; AL10/G1;</b> <b>AL2/G1; AL5/G1; AL13/G1;</b></p>

### AULA 3 – GRUPO 2

<b>Pergunta 1 – G2</b>
<b>REAÇÕES POSITIVAS:</b>
Aula melhor do que aquelas às quais o aluno está acostumado: <b>AL21/G2;</b>
Aprendizagem do conteúdo sistêmico (adjetivos; Simple Present e Simple Past) <b>AL6/G2; AL8/G2; AL11/G2; AL12/G2; AL1/G2;</b>
Assunto interessante: - favoreceu o entendimento da aula/ facilitou a execução das tarefas <b>AL17/G2; AL13/G2; AL15/G2; AL16/G2;</b> - favoreceu a retomada de regras gramaticais com relação a Simple Present, Simple Past e adjetivos já aprendidas e que estavam esquecidas: <b>AL2/G2; AL4/G2; AL23/G2;</b>
Maior possibilidade de expressão/ maior aprendizagem: <b>AL3/G2;</b>
Aula dinâmica e criativa (maior participação/ menos estresse): <b>AL15/G2; AL22/G2;</b>
Interação aluno/aluno e aluno/professor: <b>AL5/G2; AL3/G2;</b>
Professor abordou satisfatoriamente o assunto (Participação guiada) <b>AL18/G2;</b>
Gostou da aula, mas não justificou: <b>AL19/G2</b>
<b>REAÇÕES NEGATIVAS:</b>
Não gostou da aula / aluno não estava bem de saúde : <b>AL14/G2;</b>

<b>Pergunta 2 – G2</b>
Atividade 10: - Facilidade no entendimento: <b>AL1/G2; AL6/G2; AL23/G2;</b> - Não identificou o motivo: <b>AL8/G2; AL14/G2;</b>
Atividade 11 (facilidade no entendimento e execução da tarefa) <b>AL15/G2; AL17/G2; AL22/G2;</b>
Atividade 12 (facilidade no entendimento e execução da tarefa): <b>AL2/G2; AL4/G2;</b> - Não identificou o motivo: <b>AL14/G2;</b>
Atividade 13 (facilidade no entendimento e execução da tarefa): <b>AL2/G2;</b>
Atividade 14 (facilidade no entendimento e execução da tarefa): <b>AL2/G2;</b>
Atividade 15 (facilidade no entendimento e execução da tarefa): <b>AL5/G2; AL21/G2;</b>

Atividade 16 (facilidade no entendimento e execução da tarefa): <b>AL5/G2; AL19/G2; AL16/G2; AL3/G2;</b>
Todas as atividades estavam fáceis, devido a: - Não sentiram dificuldade: <b>AL11/G2;</b> - Não justificou: <b>AL13/G2;</b> - Foram bem explicados (participação guiada): <b>AL18/G2;</b>
Nenhuma atividade estava fácil: <b>AL12/G2</b>

<b>Pergunta 3 – G2</b>
Atividade 11 (dificuldade no entendimento): <b>AL21/G2; AL14/G2; AL23/G2;</b>
Atividade 13 (dificuldade no entendimento / identificação das informações sobre os personagens): <b>AL16/G2; AL15/G2; AL6/G2; AL22/G2; AL17/G2; AL4/G2; AL1/G2;</b>
Atividade 15 (dificuldade no entendimento / regras do Simple Present): <b>AL19/G2; AL8/G2; AL3/G2;</b>
Atividade 16 (dificuldade no entendimento / regras do Simple Present): <b>AL8/G2;</b>
Atividade 17: - dificuldade no entendimento / ordem dos adjetivos: <b>AL13/G2;</b>  - não identificou o motivo:  <b>AL5/G2;</b>
Nenhuma atividade estava difícil, devido a: e) foram bem explicadas (participação guiada) <b>AL18/G2;</b> f) facilidade na compreensão: <b>AL2/G2; AL11/G2</b>
Todas estavam difíceis, devido à dificuldade com tempos verbais:  <b>AL12/G2;</b>

<b>Pergunta 4 – G2</b>
Ordem dos adjetivos: <b>AL5/G2; AL19/G2; AL8/G2; AL13/G2; AL18/G2; AL1/G2; AL11/G2</b>
Simple Present e Simple Past / distinguir o presente e o passado: <b>AL5/G2; AL19/G2; AL16/G2; AL6/G2; AL15/G2; AL3/G2; AL17/G2; AL4/G2; AL12/G2; AL22/G2; AL23/G2</b>
Muitas coisas, mas não identificou: <b>AL21/G2; AL2/G2;</b>
Não prestou atenção na aula / problemas de saúde: <b>AL14/G2</b>

<b>Pergunta 5 – G2</b>
Não, não mudaria a aula porque: - Gostou da aula / sem sugestões:



**AL5/G2; AL1/G2; AL19/G2; AL16/G2; AL21/G2; AL8/G2; AL22/G2; AL3/G2;  
AL14/G2; AL17/G2; AL4/G2; AL18/G2; AL1/G2; AL23/G2; AL12/G2;**

- Aula favorável ao aprendizado:

**AL11/G2; AL6/G2; AL15/G2**

- Maior participação de todos:

**AL2/G2;**

Sim, gostaria de mais atividades sobre Simple Present e Simple Past:

**AL13/G2;**

## AULA 4 – GRUPO 1

<b>Pergunta 1 – G1</b>
REAÇÕES POSITIVAS
<p>Aula interessante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gostou da aula, mas não comentou: <b>AL13/G1; AL5/G1; AL7/G1; AL1/G1; AL8/G1; AL12/G1;</b></li> <li>- mais informações e maior compreensão sobre o gênero quarta-capa: <b>AL14/G1;</b></li> </ul>
<p>Gostou da aula porque pode aplicar o gênero quarta-capa na prática e terminar a seqüência didática com sucesso: <b>AL3/G1; AL4/G1; AL9/G1; AL15/G1; AL10/G1; AL11/G1; AL2/G1;</b></p>
<p>Interação aluno/aluno e aluno/professor: <b>AL17/G1; AL3/G1;</b></p>
REAÇÕES NEGATIVAS
<p>Dificuldade na produção do gênero quarta capa: <b>AL16/G1</b></p>
<b>Pergunta 2 – G1</b>
<p>Atividade 18:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostou da atividade / sem comentários: <b>AL5/G1; AL12/G1; AL11/G1; AL1/G1</b></li> <li>- Facilidade no entendimento da atividade / ordem dos adjetivos: <b>AL15/G1; AL2/G1; AL16/G1;</b></li> </ul>
<p>Atividade 19:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostou da atividade / sem comentários: <b>AL8/G1;</b></li> <li>- Facilidade no entendimento da atividade: <b>AL9/G1; AL14/G1;</b></li> </ul>
<p>Atividade 20 / produção de uma quarta capa (maior aprendizagem / maior facilidade na realização da tarefa): <b>AL7/G1; AL17/G1; AL4/G1; AL3/G1; AL10/G1</b></p>
<p>Todas as atividades estavam fáceis / não sentiram dificuldade: <b>AL13/G1;</b></p>
<b>Pergunta 3 – G1</b>
<p>Atividade 18 (dificuldade com a ordem dos adjetivos): <b>AL9/G1;</b></p>
<p>Atividade 19:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade com a língua estrangeira: <b>AL2/G1; AL8/G1; AL1/G1; AL15/G1; AL4/G1</b></li> <li>- Não comentou: <b>AL5/G1; AL12/G1; AL7/G1; AL11/G1;</b></li> </ul>

Atividade 20 (dificuldade com a língua estrangeira / não entendimento da atividade): <b>AL16/G1; AL14/G1</b>
Nenhuma atividade estava difícil, devido a: - Interação aluno/aluno facilita a compreensão: <b>AL3/G1;</b> - não comentou: <b>AL13/G1; AL17/G1;</b>
Não respondeu: <b>AL10/G1</b>

<b>Pergunta 4 – G1</b>
Sobre o gênero quarta capa de livro: - Produção e organização: <b>AL13/G1; AL5/G1 AL17/G1; AL9/G1; AL15/G1; AL3/G1; AL7/G1; AL14/G1;</b> <b>AL10/G1; AL11/G1; AL2/G1; AL1/G1; AL8/G1;</b> - Dificuldade na produção de uma quarta capa: <b>AL16/G1;</b>
O conteúdo das atividades em geral: <b>AL12/G1;</b>
Ordem dos adjetivos em inglês: <b>AL3/G1;</b>
Vocabulário: <b>AL4/G1; AL15/G1;</b>

<b>Pergunta 5 – G1</b>
Não, não mudaria a aula porque: - Gostou da aula / sem sugestões: <b>AL4/G1; AL5/G1; AL17/G1; AL16/G1; AL12/G1; AL9/G1; AL15/G1; AL3/G1;</b> <b>AL7/G1; AL14/G1; AL10/G1; AL11/G1; AL2/G1; AL1/G1;</b> - Professor abordou satisfatoriamente o assunto e as atividades (Participação guiada); <b>AL4/G1;</b> - Aula favorável ao aprendizado: <b>AL11/G1;</b>
Resposta incompreensível: <b>AL13/G1</b>
Não respondeu: <b>AL8/G1</b>

## AULA 4 – GRUPO 2

<b>Pergunta 1 – G2</b>
<b>REAÇÕES POSITIVAS</b>
Aula diferente daquelas às quais o aluno está acostumado: <b>AL7/G2;</b>
Aprendizagem: - do gênero e sua utilização na prática: <b>AL6/G2;</b> - do gênero quarta-capa: <b>AL3/G2; AL19/G2;</b>
Aula interessante: - Gostou da aula / fez comentários positivos superficiais ou não comentou: <b>AL15/G2; AL9/G2; AL16/G2; AL17/G2; AL14/G2; AL11/G2; AL23/G2; AL11/G2; AL8/G2;</b> - maior compreensão sobre o gênero quarta capa / produção do gênero <b>AL2/G2; AL22/G2; AL9/G2; AL18/G2; AL4/G2; AL13/G2</b>
Interação aluno/professor (participação guiada): <b>AL21/G2;</b>
<b>REAÇÕES NEGATIVAS</b>
Dificuldade com a língua estrangeira: <b>AL12/G2;</b>
Aula complicada no início, facilitando no seu decorrer: <b>AL20/G2</b>
Aula cansativa: <b>AL1/G2;</b>

<b>Pergunta 2 – G2</b>
Atividade 17 (Facilidade no entendimento da atividade / ordem dos adjetivos): <b>AL18/G2; AL21/G2; AL4/G2; AL24/G2; AL1/G2; AL22/G2; AL19/G2; AL16/G2; AL17/G2; AL14/G2;</b>
Atividade 18 (Facilidade no entendimento da atividade): <b>AL9/G2;</b>
Atividade 19 (Facilidade no entendimento da atividade): <b>AL12/G2;</b>
Atividade 20 / produção de uma quarta capa (maior aprendizagem / maior facilidade na realização da tarefa): <b>AL7/G2; AL6/G2; AL15/G2; AL3/G2;</b> - Gostou da atividade / não comentaram a resposta: <b>AL23/G2; AL8/G2; AL11/G2;</b>
Todas as atividades, devido a: - Não sentiram dificuldade/ não comentaram a resposta: <b>AL13/G2;</b> - Maior aprendizagem / maior facilidade na realização das tarefas: <b>AL20/G2;</b> - Maior concentração nas aulas / maior facilidade na realização das tarefas: <b>AL2/G2;</b>

<b>Pergunta 3 – G2</b>
Atividade 19 (dificuldade com a língua estrangeira / reconhecimento da linguagem avaliativa): <b>AL15/G2; AL9/G2; AL23/G2; AL21/G2; AL7/G2; AL6/G2; AL8/G2; AL19/G2; AL3/G2; AL17/G2; AL14/G2; AL16/G2</b>

<p>Atividade 20:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade na execução da atividade / dificuldade com a língua estrangeira: <b>AL12/G2; AL4/G2; AL1/G2;</b></li> <li>- Dificuldade na execução da atividade/ não comentaram a resposta <b>AL22/G2;</b></li> </ul>
<p>Nenhuma atividade, devido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação aluno/professor facilita a compreensão / participação guiada: <b>AL18/G2</b></li> <li>- Facilidade na execução das tarefas: <b>AL20/G2;</b></li> <li>- Sem comentários: <b>AL13/G2; AL11/G2;</b></li> </ul>
<p><b>Pergunta 4 – G2</b></p>
<p>Sobre o gênero quarta capa de livro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção e organização: <b>AL15/G2; AL12/G2; AL9/G2; AL20/G2; AL23/G2; AL21/G2; AL7/G2; AL4/G2; AL13/G2; AL24/G2; AL6/G2; AL19/G2; AL3/G2; AL11/G2; AL1/G2; AL14/G2; AL22/G2; AL2/G2;</b></li> <li>- Dificuldade na produção de uma quarta capa: <b>AL18/G2;</b></li> </ul>
<p>Ordem dos adjetivos em inglês: <b>AL15/G2; AL9/G2; AL23/G2; AL13/G2; AL8/G2; AL19/G2; AL16/G2; AL1/G2; AL17/G2;</b></p>
<p><b>Pergunta 5 – G2</b></p>
<p>Não, não mudaria a aula porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostou da aula / sem sugestões: <b>AL15/G2; AL12/G2; AL20/G2; AL18/G2; AL23/G2; AL21/G2; AL7/G2; AL6/G2; AL8/G2; AL19/G2; AL16/G2; AL3/G2; AL11/G2; AL1/G2; AL17/G2; AL14/G2; AL22/G2; AL2/G2</b></li> <li>- Professor abordou satisfatoriamente o assunto e as atividades / participação guiada: <b>AL17/G2;</b></li> </ul>
<p>Sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os exercícios poderiam ser trabalhados oralmente: <b>AL9/G2;</b></li> <li>- Produção de uma quarta capa em grupo: <b>AL4/G2;</b></li> <li>- Mais produções de quartas capas: <b>AL13/G2;</b></li> </ul>

## **Anexo 4**

**Trabalho de avaliação dos alunos  
Organização de uma quarta-capa de livro**

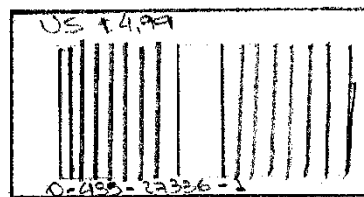
Title: The Adventures of Tom Sawyer  
 author: Mark Twain

Mark Twain was an American. He often wrote about his adventures in his stories. Some of his stories are: The Tramp Abroad (1880), The adventures of Tom Sawyer (1876), Life on the Mississippi (1883), The Adventures of Huckleberry Finn (1884), and others. Mark Twain died on 21<sup>st</sup> April 1910.

Tom Sawyer lives with his Aunt Polly in St. Petersburg, Missouri. Tom and his friend, Huckleberry Finn, are always in trouble.



editor  
 Heinemann ELT



stage = 2

AL22/G2

E PS  
2.

The Adventures of  
Tom Sawyer  
(Mark Twain)



**M**ark Twain was an American. He often wrote about his adventures in his stories. Some of his stories are: The Tramp Abroad (1880), The adventures of Tom Sawyer (1876), Life on the Mississippi (1883), the Adventures of Huckleberry Finn (1884), and others. Mark Twain died on 21<sup>st</sup> April 1910.



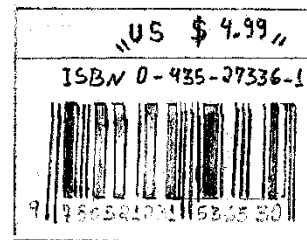
Tom Sawyer lives with his Aunt Polly in St. Petersburg, Missouri. Tom and his friend, Huckleberry Finn, are always in trouble.



editors:



Heinemann ELT



AL15/G2



**STAGE** **2** AUTHOR: MARK TWAIN

ADVENTURE

**THE ADVENTURES OF TOM SAWYER**

TOM SAWYER LIVES WITH HIS AUNT POLLY  
 IN ST. PETERSBURG, MISSOURI. TOM AND HIS  
 FRIEND HUCKLEBERRY FINN, ARE ALWAYS  
 IN TROUBLE...

**SPITZOL & HEINEMANN**

**STAGE** EDITOR: HEINEMANN ELT

**2**

US \$ 4.99

0-485-33326-1

AL17/G1

MARK TWAIN

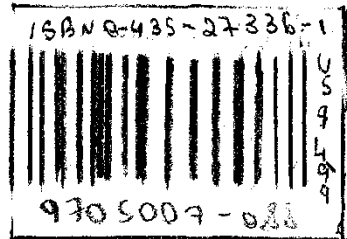
# THE ADVENTURES OF TOM SAWYER

**M**ARK TWAIN WAS A AMERICAN. HE OFTEN WROTE ABOUT HIS ADVENTURES IN HIS STORIES. SOME OF HIS STORIES ARE: THE TRAMP ABROAD (1880), THE ADVENTURES OF TOM SAWYER (1876), LIFE ON THE MISSISSIPPI (1883), THE ADVENTURES OF HUCKLEBERRY

**TOM** SAWYER LIVES WITH HIS AUNT POLLY IN ST PETERSBURG, MISSOURI. TOM AND HIS FRIEND HUCKLEBERRY FINN ARE ALWAYS IN TROUBLE.



HEINEMANN  
ELT



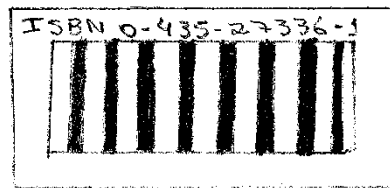
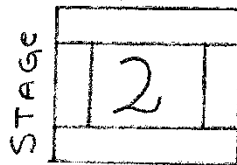
AL4/G1

# The Adventures of Tom Sawyer

Mark Twain

MARK TWAIN WAS AN AMERICAN. HE OFTEN WROTE ABOUT HIS ADVENTURES IN HIS STORIES. SOME OF HIS STORIES ARE: THE TRIP ABROAD (1880), THE ADVENTURES OF TOM SAWYER (1876), LIFE ON THE MISSISSIPPI (1883), THE ADVENTURES OF HUCKLEBERRY FINN (1884), AND OTHERS. MARK TWAIN DIED ON 21<sup>ST</sup> APRIL 1910.

TOM SAWYER LIVES WITH AUNT POLLY IN ST. PETERSBURG, MISSOURI. TOM AND HIS FRIENDS, HUCKLEBERRY FINN, ARE ALWAYS IN TROUBLE.



US\$ 4.99

HEINEMANN ELT

AL3/G2

STAGE 2

THE ADVENTURES OF TOM SAWYER  
MARK TWAIN

Mark Twain was an American. He often wrote about his adventures in his stories. Some of his stories are: The Tramp Abroad (1849), The Adventures of Tom Sawyer (1876), Life on the Mississippi (1883), The Adventures of Huckleberry Finn (1884), and others. Mark Twain died on 21<sup>st</sup> April 1910.

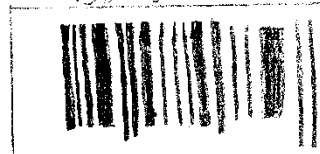
Tom Sawyer lives with his Aunt Polly in St. Petersburg, Missouri. Tom and his friend, Huckleberry Finn, are always in trouble.

ADVENTURES



Heinemann ELT

ISBN 0-435-27336-1



## The Adventures of Tom Sawyer

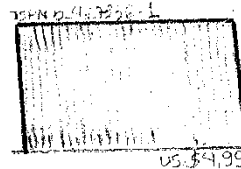
stage 2

Mark Twain was an American. He often wrote about his adventures in his stories. Some of his stories are: The tramp abroad (1849), the adventures of Tom Sawyer (1876), Life on the Mississippi (1883), the adventures of Huckleberry Finn (1884), and others.

Mark Twain died on 21<sup>st</sup> April 1910.

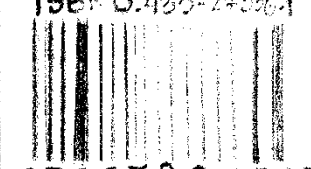
Tom Sawyer lives with his Aunt Polly in St. Petersburg, Missouri. Tom and his friend, Huckleberry Finn, are always in trouble.

editors  
Heinemann EIT.



Author: Mark Twain

AL8/G1

Title	STAGE: 2
The Adventures of Tom Sawyer	
Author: MARK Twain	
<p>"MARK Twain was an American. He often wrote about his adventures in his stories. Some of his stories are, The Tomp Abroad (1850), The Adventures of Tom Sawyer (1852), Life on the Mississippi (1882), and The Adventures of Huckleberry Finn (1852). Mark Twain died on 21<sup>st</sup> April 1910."</p>	
<p>Tom Sawyer lives with a Aunt Polly in St. Petersburg, 1840. Tom and his friend, Huckleberry Finn are always getting into</p>	
ISBN 0-435-27386-1  97885322518	06 17930

