

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Fernanda da Silva Alvissu Prizoto

**APRENDENDO INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
uma pesquisa-ação de análise e aplicação de uma unidade
didática para alunos do 9º ano do ensino fundamental II**

Taubaté - SP

2017

Fernanda da Silva Alvissu Prizoto

**APRENDENDO INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
uma pesquisa-ação de análise e aplicação de uma unidade
didática para alunos do 9º ano do ensino fundamental II**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião

Taubaté - SP

2017

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

P961a Prizoto, Fernanda da Silva Alvissu
Aprendendo inglês na escola pública: uma pesquisa-ação de aplicação e análise de uma unidade didática para alunos do 9º ano do ensino fundamental II. /Fernanda da Silva Alvissu Prizoto. – 2017.
205f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2017.
Orientação: Profª. Drª Sílvia Matravolgyi Damiano,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Língua inglesa. 2. Escola pública. 3. Unidade didática.
4. Ensino de línguas baseado em tarefas. 5. Produção oral.
I. Título.

Fernanda da Silva Alvissu Prizoto

APRENDENDO INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: uma pesquisa-ação de análise e aplicação de uma unidade didática para alunos do 9º ano do ensino fundamental II

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião

Data: 04/05/2017

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a: Silvia Matravolgyi Damião

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a: Maria do Carmo Souza de Almeida

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a: Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

Instituto Nacional de

Educação de Surdos/RJ

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos meus pais, Luci e Dirceu, e ao meu irmão, Luiz César, pelo apoio incondicional, força, incentivo e ensinamentos. E, também ao meu esposo, Rodrigo, por acreditar em mim e ao meu filho, Arthur, minha fonte de inspiração. Sem eles nada disto seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me amparar nos momentos difíceis, dando força para superar as dificuldades e revelando o caminho certo.

À Professora Doutora Silvia Matravolgyi Damião, pela dedicação, atenção e competência com que me orientou. Obrigada professora pelo incentivo, carinho, confiança e pela amizade construída.

Às Professoras Doutoras Maria do Carmo Souza de Almeida e Karin Quast, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, pelo conhecimento compartilhado.

Às amigas de trabalho Mariléa Rosa Ilário Lopes e Clara Faber Fernandes Rotiroti, pelo incansável apoio e incentivo.

A todos os meus alunos, especialmente àqueles que colaboraram para a realização desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Taubaté, pelo apoio financeiro.

À secretária Maria Aparecida Guedes Soares, Cidinha, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, pela dedicação e atenção.

Aos meus pais, José Dirceu Alvissu e Luci Aparecida da Silva Alvissu, pelo apoio e amor incondicional.

Ao meu irmão, Luiz César da Silva Alvissu, pelo carinho e amizade.

Ao meu esposo, Rodrigo Prizoto, por acreditar em mim e por ser meu companheiro em todas as horas.

Ao meu amado filho, Arthur Alvissu Prizoto, por me ensinar a ser uma pessoa melhor todos os dias.

“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão.”

Paulo Freire.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública, por meio de uma pesquisa-ação de aplicação e análise de uma Unidade Didática baseada em tarefas para alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal, na cidade de Taubaté, interior de São Paulo. A vontade para a realização deste estudo surgiu da minha experiência como professora de Língua Inglesa do 5º ao 9º ano do ensino fundamental de escola pública, na qual vivenciei e verifiquei vários problemas que motivaram a realização deste trabalho. O primeiro é atribuído à existência do preconceito de que não se aprende inglês na escola pública. Outro problema é a necessidade de desconstrução da ideia de que a Língua Inglesa deve ficar restrita às paredes da sala de aula, já que o aluno precisa visualizar a utilidade e importância do que está aprendendo. Um terceiro problema está relacionado ao fato de que o livro didático, muitas vezes, é o único recurso disponível para o professor utilizar em sala de aula e para a sua própria formação como docente. O objetivo geral deste trabalho é desenvolver e aplicar uma Unidade Didática em Língua Inglesa baseada em tarefas com vistas ao incentivo da produção oral em Língua Inglesa para trinta e cinco alunos de um 9º ano do ensino fundamental II. Os objetivos específicos desta pesquisa são acompanhar a aplicação da Unidade Didática e verificar as percepções de trinta e cinco alunos de um 9º ano sobre a participação deles na produção da Tarefa Final. A pesquisa teve como fundamentação teórica o ensino de Língua Inglesa baseado em tarefas e a tecnologia no ensino de Língua Inglesa. Metodologicamente, procedeu-se à pesquisa-ação que viabilizou a efetivação do ciclo ação-reflexão-ação e à análise qualitativa das informações teóricas e, ainda, à análise de um Questionário de Avaliação aplicado oito vezes, de duas rodas de conversa realizadas durante os quatro ciclos desta pesquisa e de um Questionário de Avaliação Final realizado ao final da aplicação da Unidade Didática. Os resultados indicam que os alunos tiveram percepções positivas sobre as atividades da Unidade Didática e que a participação deles na produção da Tarefa Final foi significativa. Assim, conclui-se que esta pesquisa pode ajudar professores e pesquisadores na elaboração e condução de projetos que envolvam a participação dos alunos e o uso de recursos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Escola pública. Unidade didática. Ensino de línguas baseado em tarefas. Produção oral.

ABSTRACT

This research has the theme of English language learning in the public school, through an action research application and analysis a Didactic Unit based in tasks for students of the 9th grade of elementary school of a municipal school in the city of Taubaté, interior of São Paulo. The willingness to carry out this study appeared because of my experience as an English language teacher in the 5th to 9th grade of public elementary school, in which I experienced and verified several problems that motivated this work. The first is attributed to the existence of the prejudice that one can say that does not learn English in public school. Another problem is the need to deconstruct the idea that the English language should be restricted to the walls of the classroom, since the student needs to visualize the usefulness and importance of what it has been learning. A third problem is related to the fact that the textbook is often the only resource available for teacher use in the classroom and for the teacher's own training. The general objective of this work is to develop and implement a task-based in English language Didactic Unit with a view to encouraging the oral production in English of thirty-five students of a 9th grade of elementary school. The specific objectives of this research are to follow the application of the Didactic Unit and to verify the perceptions of thirty-five students of a 9th grade about their participation in the production of the final task. The research was based on the theoretical basis of English language teaching based on tasks and technology in English language teaching. Methodologically, the action research was carried out, which enabled the effectiveness of the action-reflection-action cycle and the qualitative analysis of the theoretical information, as well as, the analysis of an Evaluation Questionary applied eight times, of two Groups Conversation that happened during the four cycles of this research and a Final Questionary given at the end of the application of the Didactic Unit. The results indicate that the students had positive perceptions about the activities of the Didactic Unit and that their participation in the production of the Final Task was significant. Therefore, it is concluded that this research can help teachers and researchers in the design and conduct of projects involving student participation and the use of technological resources.

Key-words: English Language. Public school. Didactic Unit. Task-based learning. Oral production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os ciclos propostos por Riding, Fowell e Levy.....	56
Quadro 2 - Representação do ciclo básico da investigação-ação.....	57
Quadro 3 - Cronograma do procedimento de coletas de dados.....	62
Quadro 4 - Os quatro ciclos desta pesquisa.....	63
Quadro 5 - Elaboração de uma tarefa.....	65
Quadro 6 - Fases do planejamento de uma tarefa.....	66
Quadro 7 - Tarefa A.....	67
Quadro 8 - Tarefa Final.....	67
Quadro 9 - <i>TV ads</i> : Atividades sobre vídeos e propagandas de TV - parte 1.....	69
Quadro 10 - <i>TV ads</i> : Atividades <i>Seguro de vida</i> - parte 2a.....	70
Quadro 11 - <i>TV ads</i> : Atividade <i>Seguro de vida</i> - parte 2b.....	70
Quadro 12 - <i>TV ads</i> : Atividades <i>Seguro de vida</i> - parte 2c.....	70
Quadro 13 - <i>TV ads</i> : Atividades <i>Mini Coke</i> - parte 3.....	71
Quadro 14 - <i>TV ads</i> : Atividades <i>5 comerciais americanos engraçados</i> - parte 4.....	71
Quadro 15 - <i>TV ads</i> : Atividades <i>Boneca Barbie</i> - parte 5.....	72
Quadro 16 - <i>Video clips</i> : Atividades sobre videoclipes - parte 1.....	73
Quadro 17 - <i>Video clips</i> : Atividades <i>Hello</i> - parte 2.....	74
Quadro 18 - <i>Video clips</i> : Atividades <i>Rehab</i> - parte 3.....	74
Quadro 19 - <i>Video clips</i> : Atividades <i>Work</i> - parte 4.....	75
Quadro 20 - <i>Talk shows</i> : Atividade sobre programas de entrevista - parte 1.....	76
Quadro 21 - <i>Talk shows</i> : Atividades <i>Tonight Show</i> : Selena Gomes - parte 2.....	77
Quadro 22 - <i>Talk shows</i> : Atividades <i>Tonight Show</i> : Jimmy Fallow - parte 3.....	77
Quadro 23 - <i>Talk shows</i> : Atividades <i>Tonight Show</i> : Katty Perry - parte 4.....	78
Quadro 24 - <i>Documentaries</i> : Atividade sobre documentários - parte 1.....	79
Quadro 25 - <i>Documentaries</i> : Atividades <i>Amy Winehouse</i> - parte 2.....	79
Quadro 26 - <i>Documentaries</i> : Atividades <i>Aryton Senna</i> - parte 3.....	80
Quadro 27 - Roteiro do Capítulo 3.....	82
Quadro 28 - Resultados da primeira etapa da enquete.....	83
Quadro 29 - Resultados da segunda etapa da enquete.....	84
Quadro 30 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 1.....	88
Quadro 31 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 2.....	90
Quadro 32 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 3.....	92

Quadro 33 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 1.....	96
Quadro 34 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 2.....	98
Quadro 35 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 3.....	100
Quadro 36 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 1.....	107
Quadro 37 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 2.....	108
Quadro 38 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 3.....	110
Quadro 39 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 1.....	114
Quadro 40 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 2.....	115
Quadro 41 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 3.....	117
Quadro 42 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 1.....	122
Quadro 43 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 2.....	123
Quadro 44 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 3.....	125
Quadro 45 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 1.....	129
Quadro 46 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 2.....	130
Quadro 47 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 3.....	131
Quadro 48 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 1.....	138
Quadro 49 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 2.....	139
Quadro 50 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 3.....	141
Quadro 51 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 1.....	145
Quadro 52 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 2.....	146
Quadro 53 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 3.....	147
Quadro 54 - Questionário de Avaliação Final: respostas dos alunos.....	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	22
1.1.1 ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	26
1.1.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS	33
1.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA BASEADO EM TAREFAS	38
1.3 TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	44
CAPÍTULO 2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
2.1 PESQUISA-AÇÃO	54
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	58
2.2.1 A ESCOLA	58
2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
2.3.1 A PROFESSORA, PESQUISADORA E DESIGNER.....	60
2.3.2 Os ALUNOS DO 9º ANO A	60
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE.....	60
2.4.1 A ENQUETE	61
2.4.2 RODAS DE CONVERSA.....	61
2.4.3 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO	62
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	63
2.6 A UNIDADE DIDÁTICA	64
2.6.1 TV ADS.	68
2.6.2 VIDEO CLIPS.....	73
2.6.3 TALK SHOWS	76
2.6.4 DOCUMENTARIES	78
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	82
3.1 A ENQUETE DE 2015.....	83
3.2 CICLO 1: TV ADS	84
3.2.1 AÇÃO E OBSERVAÇÃO 1 CICLO 1 - PARTE 1	85
3.2.1.1 RODA DE CONVERSA CICLO 1	85
3.2.1.2 AÇÃO E OBSERVAÇÃO 1 CICLO 1 - PARTE 2	86
3.2.1.3 PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO CICLO 1	88
3.2.1.4 AÇÃO E OBSERVAÇÃO 2 CICLO 1 – PARTE 3	94

3.2.1.5	SEGUNDO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO CICLO 1	96
3.2.2	REFLEXÃO CICLO 1	102
3.3	CICLO 2: <i>VIDEO CLIPS</i>	104
3.3.1	AÇÃO E OBSERVAÇÃO 1 CICLO 2 - PARTE 1	105
3.3.1.1	PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO CICLO 2 E ENTREGA E DISCUSSÃO DO <i>DRAFT</i> 1.....	106
3.3.1.2	AÇÃO E OBSERVAÇÃO 2 CICLO 2 – PARTE 2	111
3.3.1.3	RODA DE CONVERSA CICLO 2	112
3.3.1.4	AÇÃO E OBSERVAÇÃO 3 CICLO 2 – PARTE 3.....	113
3.3.1.5	SEGUNDO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO CICLO 2	114
3.3.2	REFLEXÃO CICLO 2	118
3.4	CICLO 3: <i>TALK SHOWS</i>	120
3.4.1	AÇÃO E OBSERVAÇÃO 1 CICLO 3 - PARTE 1 E ENTREGA E DISCUSSÃO DO <i>DRAFT</i> 2 .	120
3.4.1.1	PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO CICLO 3.....	122
3.4.1.2	AÇÃO E OBSERVAÇÃO 2 CICLO 3 - PARTE 2	126
3.4.1.3	RODA DE CONVERSA CICLO 3	127
3.4.1.4	AÇÃO E OBSERVAÇÃO 3 CICLO 3 – PARTE 3 E ENTREGA E DISCUSSÃO DO <i>DRAFT</i> 3.....	127
3.4.1.5	SEGUNDO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO CICLO 3	128
3.4.2	REFLEXÃO CICLO 3	132
3.5	CICLO 4: <i>DOCUMENTARIES</i>	133
3.5.1	AÇÃO E OBSERVAÇÃO 1 CICLO 4 - PARTE 1 E APRESENTAÇÃO DA TAREFA A	133
3.5.1.1	PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO CICLO 4 E ENTREGA E DISCUSSÃO DO <i>DRAFT</i> 4.....	137
3.5.1.2	AÇÃO E OBSERVAÇÃO 2 CICLO 4 – PARTE 2	142
3.5.1.3	RODA DE CONVERSA CICLO 4	143
3.5.1.4	AÇÃO E OBSERVAÇÃO 3 CICLO 4 – PARTE 3.....	143
3.5.1.5	SEGUNDO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO CICLO 4	145
3.5.2	REFLEXÃO CICLO 4	148
3.5.3	APRESENTAÇÃO DA TAREFA FINAL E QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL	150
3.5.4	REFLEXÃO FINAL	159
	CONCLUSÃO	165
	REFERÊNCIAS	168
	ANEXOS	177

ANEXO 1.....	177
APÊNDICES	180
APÊNDICE 1.....	180
APÊNDICE 2.....	181
APÊNDICE 3.....	182

INTRODUÇÃO

Com vistas ao incentivo da produção oral em Língua Inglesa, esta pesquisa tem como tema a aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública por meio de uma pesquisa-ação de aplicação e análise de uma Unidade Didática em Língua Inglesa baseada em tarefas para alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal¹, na cidade de Taubaté, interior de São Paulo. Filia-se ao projeto de pesquisa, Língua Inglesa: ensino-aprendizagem em diferentes contextos, que engloba o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em contextos diversos; elaboração e ou análise de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, sejam eles em ambiente presencial ou virtual e investigação de questões relacionadas ao trabalho docente e ao uso desses materiais nesses contextos, coordenado pela Professora Dra. Silvia Matravolgyi Damião.

A vontade para a realização deste estudo surgiu da minha experiência como professora de Língua Inglesa do 5º ao 9º ano do ensino fundamental de escola pública, na qual vivenciei e verifiquei vários problemas que motivaram esta pesquisa.

O primeiro é atribuído à existência do preconceito de que não se aprende inglês na escola pública. Oliveira (2011) pontua que no Brasil é forte a crença de que uma língua estrangeira só é aprendida em cursos livres de língua ou em países onde a língua é falada diariamente. Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10) ressaltam que o discurso de que não se aprende inglês na escola pública é proferido por professores, alunos, pais, diretores e coordenadores constantemente abordados pelas propagandas de escolas de idiomas “que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível”.

As crenças de pais, alunos e da gestora de uma escola sobre o aprendizado da Língua Inglesa em uma escola pública foram investigadas por Dias e Assis-Peterson (2006, p. 125). Os participantes da pesquisa realizada pelas autoras acreditam que não é possível aprender inglês na escola pública. Os pais dos alunos sustentam que o ensino de Língua Inglesa na escola pública é para “tapear, refletindo descrença e certo grau de desprezo pela escola pública”, enquanto que a

¹ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté sob o número: 57374416.5.0000.5501.

gestora da escola em questão aponta negatividade em relação ao aprendizado dos alunos, pois afirma que vivem em condições precárias, por isso o inglês está além do alcance deles.

Infelizmente a disciplina de Língua Inglesa na escola pública ainda é desvalorizada por muitos alunos, professores e outros membros da comunidade escolar provavelmente pelo fato de que muitas aulas de Língua Inglesa se restringem ao ensino de vocabulário e gramática, diversas vezes fora de contexto e focado somente no ensino da leitura. Basso (2006) salienta que o ensino de Língua Inglesa muitas vezes está voltado apenas para o ensino da gramática tornando as aulas desmotivantes para os alunos.

Outro problema é a necessidade de desconstrução da ideia de que a Língua Inglesa deve ficar restrita às paredes da sala de aula, já que o aluno precisa visualizar a utilidade e a importância do que está aprendendo. Segundo Edmundo (2013), o inglês está presente não apenas na escola, mas na mídia, nas músicas, na literatura, nas roupas, nos objetos, nas palavras empregadas diariamente. Graddol (2006) enfatiza que até 2021 mais de dois bilhões de pessoas estarão aprendendo essa língua.

Um terceiro problema está relacionado ao fato de que o livro didático, muitas vezes, é o único recurso disponível para o professor utilizar em sala de aula e para a sua própria formação como docente.

Dias (2009) pontua que o livro didático é um instrumento primordial para muitos alunos e professores para definir os diálogos entre professor, aluno e os conteúdos de inglês. Apesar de os *CD-ROM*, os *DVDs* e os recursos da *internet* (sites, *blogs*, fóruns, etc.) serem “altamente privilegiados na sala de aula de língua estrangeira (LE), o livro didático (LD) continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas da educação básica” (DIAS, 2009, p.199). O livro didático tem grande importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois na maioria das vezes, torna-se a “[...] única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos” (PINTO; PESSOA, 2009, p. 79).

Por causa dessa problemática, o professor precisa, segundo Dias (2009), avaliar criteriosamente o livro didático de língua estrangeira para apurar as brechas existentes e ocupar com material elaborado por ele próprio. Rojo (2013) pontua também alternativas para que o professor escolha livros didáticos alinhados às concepções dele em relação ao processo de ensino-aprendizagem e aos objetivos

de ensino e retirar o que há de melhor ajustando a outros elementos acessíveis. Ramos (2009, p. 174) salienta que “[...] qualquer que seja o uso que se faz do livro didático, esse envolve necessariamente os processos de seleção e de implementação e/ou adaptação”.

Em relação à minha carreira profissional, minha vivência como professora de Língua Inglesa teve início aos 15 anos quando tive a oportunidade de estagiar na escola de idiomas onde estudava desde os 11 anos. Três anos depois, em 2000, ingressei no curso de Letras (Português/Língua Inglesa/Literatura) na Universidade de Taubaté (UNITAU). Durante os quatro anos da graduação, vários colegas, professores e alunos das escolas onde estagiei relatavam que não se aprendia inglês na escola pública e na época não me aprofundei nessa discussão, pois lecionava em escolas de idiomas.

Em 2007, comecei a lecionar em escola pública e ao me deparar com os mesmos relatos que ouvia na época da graduação, passei a questionar o motivo disso e precisava buscar respostas, por isso iniciei um processo de reflexão sobre minha experiência como professora de inglês.

Além do curso de Letras, busquei complementar minha formação fazendo outra graduação, desta vez em Pedagogia, pois sentia a necessidade de me aprofundar mais nas questões pedagógicas. Em meados de 2009, finalizei uma pós-graduação em Língua Inglesa: Tópicos em ensino-aprendizagem, pois buscava uma formação mais específica na minha área de atuação e meu trabalho de conclusão de curso foi sobre elaboração de uma Unidade Didática para alunos do 6º ano do ensino fundamental II. Após cinco anos e meio afastada da vida acadêmica, em 2015 iniciei o mestrado em Linguística Aplicada pela UNITAU.

Nesse processo de questionamento, comecei a refletir sobre a importância de discutir o quanto o ensino de Língua Inglesa precisa ser significativo para o aluno e por qual motivo o ensino de Língua Inglesa ainda é tão desvalorizado na escola pública.

Assim, em julho de 2015, com o intuito de elaborar o plano de ensino do ano seguinte embasada nas necessidades e interesses dos alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1987) realizei uma enquete com meus alunos do 8º ano A sobre o que gostariam de aprender na disciplina de Língua Inglesa em 2016, quando estariam cursando o 9º ano. Cada aluno escreveu sua escolha em um pedaço de papel e na aula seguinte eu trouxe o resultado, escrevendo na lousa os itens mais recorrentes,

pedindo novamente que escolhessem um tópico. Os assuntos mais votados pelos alunos foram: vídeos, músicas e jogos. Novamente, pedi que escrevessem em um papel o que queriam aprender dentre as opções dadas. Na aula seguinte discuti com eles sobre o item que mais apareceu, vídeos. Com isso, ficou evidente que queriam aprender inglês por meio de vídeos. Moran; Masetto; Behrens (2013) salientam que o vídeo é uma ferramenta didático-pedagógica motivadora para a aprendizagem de língua estrangeira, e Ramos (2004, p. 126) ressalta a importância de um trabalho a partir das necessidades e interesses dos alunos que permita a eles fazerem “uso da linguagem como prática social”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998), a aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar o discernimento do próprio aluno como ser humano e como cidadão. Para isso, ela precisa realçar o empenho discursivo do aluno, para que este possa agir no mundo social. O Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2011) também propõe que o ensino de língua estrangeira favoreça a formação da competência discursiva do aluno, por meio de um ângulo multicultural, considerando a diversidade linguística dos falantes do idioma estudado (nativos ou não nativos) e os conhecimentos dos estudantes na língua materna.

Oliveira (2011) salienta o distanciamento entre o que é sugerido pelas diretrizes curriculares e o que realmente acontece nas aulas de Língua Inglesa das escolas públicas.

Apesar de os documentos oficiais proporem a adoção dos multiletramentos² na educação para que o aluno faça parte do mundo globalizado, muitas escolas públicas não estão preparadas, pois não possuem recursos materiais adequados e professores tecnicamente preparados para o desenvolvimento de projetos envolvendo as tecnologias da comunicação. Conforme Oliveira (2011), as diretrizes para o ensino na escola pública estão atreladas às teorias educacionais vigentes e às propostas para formação integral do cidadão e de inserção no mercado de trabalho e interação na sociedade, entretanto o que faltam são esforços para que

² “[...] o conceito de **multiletramentos** [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

esse processo de ensino-aprendizagem aconteça satisfatoriamente e com a qualidade esperada.

Outra questão que me fez refletir muito foi a publicação da Base Nacional Comum dos Currículos – BNCC – (BRASIL, 2015/2016/2017), ou seja, conteúdos a serem ensinados na Educação Básica que o Ministério da Educação (MEC) elaborou juntamente com especialistas. Em julho de 2015, foi lançado o portal da Base; em setembro de 2015 foi apresentada a primeira versão dessa Base; e entre outubro de 2015 e março de 2016 foi realizada a consulta pública e todos puderam opinar. Em maio de 2016 foi apresentada a segunda versão deste documento, e entre os meses de junho e agosto de 2016 foram realizados os Seminários Estaduais com o objetivo de receber contribuições pertinentes de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições para melhorar ainda mais esse documento. Em setembro de 2016 o documento preliminar que estruturou os Seminários realizados foi entregue ao MEC. Posteriormente a essa entrega o MEC anunciou uma medida que separou a Base Nacional Comum Curricular em duas partes, uma relativa ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental e a outra referente ao Ensino Médio. Em 06 de abril de 2017 foi apresentada a terceira versão da Base dos Ensinos Infantil e Fundamental. Já a terceira versão do documento relativo ao Ensino Médio está prevista para ser divulgada no segundo semestre de 2017.

Na terceira versão publicada da BNCC (BRASIL, 2017), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio estão organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Geografia e História).

A BNCC (BRASIL, 2017) de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental - Anos Finais está organizada por eixos temáticos (oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão intercultural), unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, divididos por ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), através de um crescente grau de complexidade e estabelecimento das aprendizagens, para ajudar a organização didática dos professores.

Há muita discussão e críticas em relação à BNCC e muitos sugerem a necessidade de relacionar a Base com documentos oficiais anteriores, tais como, PCN-LE (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio –

OCEM – (BRASIL, 2006) para que haja relação entre as novas orientações da Base e as orientações já existentes. Acredito que na BNCC precisa ficar evidente a necessidade de articulação entre os conteúdos propostos pela Base e os locais e a questão da autonomia das escolas em relação aos conteúdos a serem trabalhados.

Pesquisando trabalhos existentes que propõem unidades didáticas baseadas em tarefas para o ensino de Língua Inglesa, observei que ainda há poucos trabalhos, dentre eles, Santos (2002); Berber Sardinha (2006); Luce (2009); Silva dos Santos (2010), Damião (2015); Cruz (2015). Santos (2002) propõe a elaboração e a implementação de uma tarefa baseada em gêneros textuais partindo do interesse dos alunos por meio do uso do computador nas aulas de inglês do ensino fundamental II. Berber Sardinha (2006) apresenta formas de usar o programa de análise de *corpus WordSmith Tools* na preparação de material didático dentro de uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas para ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira. Luce (2009) propõe uma sequência didática baseada em tarefas com o gênero textual crítica de cinema em inglês. Já Silva dos Santos (2010) sugere a elaboração de materiais didáticos baseados em tarefas para o ensino de Língua Inglesa. Damião (2015) expõe uma experiência didática baseada em tarefas no ensino de Língua Inglesa para alunos de Engenharia e Cruz (2015) sugere tarefas com enfoque na conscientização voltadas para alunos de cursos de formação de controladores de tráfego aéreo.

Com base nas questões discutidas e principalmente na enquete que fiz com os alunos, e pela falta de material didático que contemple a produção de unidades didáticas baseadas em tarefas para o ensino de Língua Inglesa, optei por elaborar uma Unidade Didática.

Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho é desenvolver e aplicar uma Unidade Didática em Língua Inglesa baseada em tarefas com vistas ao incentivo da produção oral em Língua Inglesa de alunos do 9º ano do ensino fundamental II. Os objetivos específicos desta pesquisa são: 1) acompanhar a aplicação da Unidade Didática e 2) verificar a percepção dos alunos de um 9º ano sobre a participação deles na produção da Tarefa Final.

Por isso, as perguntas que norteiam esta pesquisa são:

1) Quais as percepções dos alunos em relação às atividades propostas durante a aplicação da Unidade Didática?;

2) Quais as percepções dos alunos sobre a participação deles na produção da Tarefa Final?

Desta forma, este trabalho se justifica pelos problemas apontados e discutidos e pela importância de se propor alternativas didáticas para que os alunos de escola pública possam aprender inglês por meio de um ensino baseado em tarefas. A escolha por uma Unidade Didática baseada em tarefas deve-se principalmente ao fato de que, para Ellis (2003), o ensino de línguas baseado em tarefas pode propiciar aos alunos reflexões de como agir para a realização de atividades semelhantes às tarefas linguísticas existentes no mundo real.

Além disso, ao se propor uma Unidade Didática baseada em tarefas busca-se o incentivo da produção oral dos alunos, que muitas vezes não é priorizada nas aulas de Língua Inglesa da escola pública. Segundo Ellis (2003), na aprendizagem baseada em tarefas, os participantes tornam-se usuários da língua, já que precisam usar os mesmos processos comunicativos que fazem parte das atividades do mundo real.

Desta maneira, acredito que o resultado desta pesquisa possa ter importância e utilidade prática tanto para mim, como professora-pesquisadora-designer de Língua Inglesa de escola pública, como para todos os professores que busquem conhecer este estudo.

Este trabalho é uma pesquisa-ação que tem como característica central a efetivação do ciclo ação-reflexão-ação, de acordo com Nunan (1992).

Esta pesquisa-ação foi elaborada e baseada em uma Unidade Didática aplicada para 35 alunos do 9º ano A do ensino fundamental II de uma escola municipal em Taubaté.

Este trabalho está dividido em três capítulos, além desta introdução.

No primeiro capítulo, a fundamentação teórica, apresento uma retrospectiva do ensino de Língua Inglesa no Brasil (LAJOLO, 1996; LEFFA, 1999 e outros); as orientações sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil (BRASIL, 1998; SÃO PAULO, 2012 e outros); o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas (CELANI, 2002; ASSIS-PETERSON, 2007 e outros), a abordagem de ensino baseada em tarefas (ELLIS, 2003, 2009, 2011, 2015; e outros) e o uso das tecnologias no ensino de Língua Inglesa (ECO, 1996; WARSCHAUER, 2006 e outros).

No segundo capítulo, discuto sobre a metodologia usada na pesquisa, a pesquisa-ação (BURNS, 2005; TRIPP, 2005 e outros), e apresento o contexto da

pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os ciclos da pesquisa e os procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresento e analiso os dados obtidos usando a fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo.

Seguem as conclusões, as referências, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentação do capítulo

Este capítulo aborda os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e está subdividido em três seções: a) Ensino de Língua Inglesa no Brasil; b) Ensino de Língua Inglesa baseado em tarefas e c) Tecnologias no ensino de Língua Inglesa.

Primeiramente, apresento um breve histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil abordando as orientações nacionais e as do estado de São Paulo sobre o ensino de língua estrangeira e discutindo sobre o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas. Em seguida, defino o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa baseado em tarefas. Depois disso, discuto sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Língua Inglesa.

1.1 Ensino de Língua Inglesa no Brasil

Desde a época do Império, a Língua Inglesa esteve presente no sistema escolar brasileiro, mas até a década de 20 o francês era a língua estrangeira preferida dos brasileiros. Com a chegada do cinema falado o inglês começou a invadir a cultura brasileira, conforme aponta Paiva (2003). Em 1931, com a Reforma Francisco de Campos, a carga horária do latim foi reduzida e o ensino de línguas estrangeiras modernas passou a ser incentivado nas escolas.

Santos e Lima (2011) salientam que na década de 30 surgiram os primeiros cursos livres de inglês. Por exemplo, em 1934, no Rio de Janeiro, foi criada a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Em 1942, por meio da Reforma Capanema, as decisões sobre o ensino de línguas ficaram a cargo do Ministério da Educação. Tal Reforma, segundo Leffa (1999), recomendava um ensino de línguas por meio do Método Direto, ou seja, voltado para um ensino prático que deveria abranger as finalidades instrumentais (compreender, ler, falar e escrever), além de trabalhar com a observação e a reflexão e objetivos culturais para estudo da civilização estrangeira por meio dos costumes e crenças particulares.

Doninni; Platero; Weigel (2010, p. 4) enfatizam que a insistência em adotar o Método Direto e o foco dos objetivos de ensino em instrumentais, educativos e culturais impostos pela Portaria Ministerial 114 de 29 de janeiro de 1943 provocou a ruptura entre o que era recomendado oficialmente e a realidade das escolas. Nas escolas, “a oralidade era trabalhada por meio de leituras em voz alta de textos simplificados lexical e sintaticamente”. Para Platero (2000 *apud* Doninni; Platero; Weigel, 2010, p. 4), “o que se verificou nas salas de aula foi uma versão simplificada do método de leitura”, utilizado anteriormente e que nada mais era do que trabalhar a leitura mediante leituras em voz alta de textos reduzidos lexical e sintaticamente.

Ainda sobre a Reforma Capanema, Doninni; Platero; Weigel (2010, p. 3), apontam que o ginásio foi instituído com duração de quatro anos e o colégio com duração de três anos por meio de duas modalidades: o clássico e o científico. Essa fase é considerada “a época áurea do ensino de LEMs, com um significativo aumento do número de aulas semanais, perfazendo cerca de 20% da carga horária total.” Leffa (1999) ressalta que o ensino médio clássico era focado no estudo de línguas clássicas e modernas e o científico era voltado para o estudo das ciências (Matemática, Física, Biologia, etc.). Com essa reforma, Paiva (2003) salienta que no ginásio o francês era ensinado nos quatro anos e o inglês em três; no colegial as duas línguas eram ensinadas durante dois anos.

Após a Segunda Guerra Mundial, aumenta a dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos Estados Unidos provocando o crescimento da urgência ou vontade de aprender inglês. Em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4.024, reduzindo muito a carga horária do ensino de Língua Inglesa no 1º e 2º graus. Paiva (2003) explica que na LDB de 1961 o ensino de língua estrangeira no ensino médio deixa de ser obrigatório e a responsabilidade de incluir ou não uma língua estrangeira nos currículos passa para as mãos dos estados. A partir dessa época, aumenta a preferência pelo inglês, e desde a década de 70 verifica-se um aumento de cursos particulares de inglês depois do aumento do senso comum de que não é possível aprender uma língua estrangeira em escolas regulares.

Doninni; Platero; Weigel (2010) pontuam que a LDB de 1961 descentralizou o ensino criando o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais. As línguas estrangeiras modernas não eram mais obrigatórias e sim optativas e ofertadas de acordo com as condições de ensino. Com isso, o número de línguas

estrangeiras oferecidas no currículo das escolas brasileiras foi aos poucos diminuindo.

Em 1971 foi publicada uma nova LDB, a Lei 5.692, diminuindo o ensino de 12 para 11 anos, piorando o ensino de Língua Inglesa no Brasil. Foi colocada em prática a habilitação profissional, conseqüentemente as aulas de língua estrangeira seriam “dadas “por acréscimo”, dessa forma, algumas escolas de 2º grau tinham somente uma hora semanal de aula de LE, e muitas escolas de 1º grau tiraram a LI do currículo” (SANTOS; LIMA, 2011, p. 336).

Doninni; Platero; Weigel (2010) salientam que essa lei fez uma distinção entre 1º e 2º graus (atualmente ensino fundamental e ensino médio) e as orientações em relação ao ensino de língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental continuaram as mesmas que a da LDB de 1961. Já no ensino médio ficou determinada a oferta de uma língua estrangeira moderna obrigatória. Nessa perspectiva, para Paiva (2003, p. 53), na LDB de 1971, com a não obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira, o Brasil ficou sem uma política nacional de ensino voltada para o ensino de línguas estrangeiras com a diminuição da carga horária da disciplina reduzida a uma aula semanal em diversas escolas “e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois em alguns estados as línguas estrangeiras perdem o “poder” de reprovar”.

No Estado de São Paulo, em 1984, foi baixada a Resolução nº 355/84 na qual a língua estrangeira foi transformada em atividade no ensino fundamental e continuou como disciplina no ensino médio. Conforme Doninni; Platero; Weigel (2010), essa resolução repercutiu em outros estados brasileiros e representou também o ápice da crise no ensino de língua estrangeira, principalmente com a diminuição do número de horas para o ensino de língua estrangeira moderna. Em resposta a esse desprestígio do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas, em 1987, uma comissão do estado de São Paulo elaborou um documento que enfatizava:

[...] a concepção de que o ensino de uma LEM tem relevância para a formação integral do indivíduo com base em três aspectos: o instrumental, o linguístico-pedagógico e o psicossocial. O primeiro se refere à língua como instrumento de acesso a novos conhecimentos; o segundo, à possibilidade de ressignificação da própria língua materna, uma vez que processos cognitivos são revisitados e aprofundados por meio da aprendizagem de uma LEM; o terceiro, à possibilidade de vivenciar novas situações e novos papéis em contato com a complexidade de uma cultura diferente da sua própria, ao mesmo tempo ampliando o universo cultural do estudante e

permitindo-lhe refletir sobre sua própria identidade cultural (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 6).

Esse documento propunha a elaboração, em linhas gerais, de uma política perdurável e bem divulgada para o ensino de língua estrangeira moderna nas escolas, especialmente para o ensino da Língua Inglesa.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada uma nova LDB, nº 9.394, e em 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) trazendo muitas mudanças para o ensino. Dentre elas, estão a substituição do ensino de 1º e 2º grau para fundamental e médio; a obrigatoriedade de uma língua estrangeira escolhida pela comunidade escolar no ensino fundamental; “e no ensino médio, uma LE obrigatória e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (SANTOS; LIMA, 2011, p. 336).

A LDB de 1996 conforme Doninni; Platero; Weigel (2010) reflete o movimento dessa tentativa de reconstrução da identidade do ensino de língua estrangeira moderna no Brasil. A flexibilidade dessa lei abriu a possibilidade de diálogos ajustados entre diretrizes curriculares gerais e as necessidades e as possibilidades locais.

Paiva (2003) defende que, nesse cenário, parece que o ensino de língua estrangeira é valorizado pela legislação educacional, entretanto algumas ações do governo e algumas brechas da LDB mostram que o ensino de idiomas ainda não é expressivo e é desconectado dos projetos pedagógicos. Nesse sentido, Almeida Filho (2001) esclarece que o ensino de línguas que realmente acontece nas escolas e nas salas de aula é muito diferente do teorizado por acadêmicos, teóricos e pesquisadores da área:

A cena cotidiana de ensino de línguas no país, além de dispar entre as regiões, é igualmente diversa quando consideramos o tipo de escola (se públicas, particulares, regulares ou instituto de línguas) e a realidade de alguns nichos (universitários experimentais, empresariais, imersivos temporários, etc.) (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 23).

Em 2016, foi aprovada uma medida provisória (MP 746/2016) modificando as regras curriculares e de funcionamento do ensino médio. O ensino de Língua Inglesa passa a ser obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental II e podem ser oferecidas no ensino médio outras matérias como optativas, de preferência o Espanhol. É importante ressaltar que a LDB de 1996 obrigava as escolas a oferecerem uma língua estrangeira moderna a partir do 6º ano.

Embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) exista desde 2001, as línguas estrangeiras modernas: Língua Inglesa e Língua Espanhola foram incluídas nesse Programa em 2011. Esse Programa tem por objetivos a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos de escolas públicas. O programa também listou, por meio de um guia, as coleções escolhidas e propostas para “a adoção de livros do 6º ao 9º anos estabelecendo, para cada aluno, o direito de receber um livro consumível acompanhado de um CD de áudio” (AZZARI, 2013, p. 17).

Para Jorge e Tenuta (2009, p.121), a inclusão da Língua Inglesa na avaliação do PNLD “significa um marco na história do ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira, e pode representar mudanças significativas relativamente a esse ensino”.

Entretanto, há críticas sobre o uso do livro didático nas aulas de Língua Inglesa, por isso muitos professores acabam por desenvolver materiais que vão mais ao encontro das necessidades locais de seus alunos. Nesse sentido, Lajolo (1996, p. 8) aponta que nem mesmo o melhor livro didático pode competir com o professor, pois é ele quem sabe “quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe” e ainda, “o caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor”, pois o melhor livro é somente um livro, um instrumento facilitador da aprendizagem. Para Assis e Assis (2003, p. 314), não importa o quanto um livro didático pareça ser bom, o professor sempre precisará “adaptá-lo, modificá-lo e suplementá-lo às suas circunstâncias de ensino”.

Na continuação desta revisão de literatura, discuto sobre os documentos oficiais brasileiros que tratam do ensino de língua estrangeira na educação básica no Brasil.

1.1.1 Orientações sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil

Os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Inglesa na escola pública são, no contexto nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE – (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM – (BRASIL, 1999), os PCN+ Ensino Médio: Orientações

Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), doravante PCN+, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM – (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum dos Currículos – BNCC – (BRASIL, 2017) e no contexto do estado de São Paulo, o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 66), os objetivos do ensino de língua estrangeira são voltados para o mundo multilíngue e multicultural no qual o aluno vive; a compreensão global escrita e oral e o envolvimento no entendimento do significado e não na correção.

Nesse documento é previsto que no decorrer dos quatro anos do ensino fundamental II o aluno possa: saber identificar, no mundo que o cerca, as línguas estrangeiras presentes; experimentar, por meio do uso de uma língua estrangeira, uma experiência de comunicação humana, entendendo melhor o mundo e seu papel como cidadão de seu país e do mundo; entender que, por meio do aprendizado de uma ou mais línguas, é possível acessar bens culturais da humanidade em todas as partes do mundo; construir o conhecimento sobre organização textual, conhecimento sistêmico e sobre de qual maneira e quando usar a linguagem nas situações de comunicação, baseando-se nos conhecimentos da língua materna; construir consciência linguística e crítica dos usos que são feitos da língua estrangeira que está aprendendo; ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, fazendo uso dela para acessar o mundo do trabalho e dos estudos avançados. Sendo assim, o objetivo do ensino de uma língua estrangeira no documento não é formar conhecedores da língua ou da gramática, mas sim usuários competentes da língua e fazendo uso dela para se manifestarem.

Em outro documento elaborado pelo MEC, os PCNEM (BRASIL, 1999), a comunicação oral e escrita deve fazer parte do processo de ensino de uma língua estrangeira buscando a formação profissional, acadêmica e pessoal dos alunos. O ponto central é no ensino da prática oral, auditiva, leitura e escrita.

Os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 26) enfatizam a importância da língua estrangeira no currículo para que além de “capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma”, proporcione ao aluno o alcance de “um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos” e que também colabore “para a sua formação geral enquanto cidadão”.

Nos PCNEM (BRASIL, 1999), é ressaltada também a interdisciplinaridade por meio de contextos reais do processo de ensino-aprendizagem. Alertam para o fato de que determinadas questões ainda atrapalham a efetivação desse processo, tais como, número reduzido de aulas de língua estrangeira moderna, falta de professores com formação linguística e pedagógica adequadas, que podem resultar em aulas maçantes e repetitivas, em formação ineficaz em relação à língua estrangeira e em professores e alunos desmotivados.

Mais tarde foi elaborado outro documento, os PCN+ (BRASIL, 2002), para complementar os PCNEM (BRASIL, 1999) enfatizando que o aprendizado de uma língua estrangeira começa no ensino fundamental com a realização de fases bem esclarecidas que, no ensino médio, resultarão no “domínio de competências e habilidades que permitirão ao educando utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional” (BRASIL, 2002, p. 93).

Nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 93), é ressaltado que, nos dias atuais, não é possível imaginar um indivíduo que ao finalizar o ensino médio “seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações”.

Segundo Silva (2015, p. 51), os PCNEM (BRASIL, 1999) e os PCN+ (BRASIL, 2002) não focaram em uma determinada habilidade, “mas podem ter falhado respectivamente ao teorizar exacerbadamente suas propostas e ao definir conteúdos e metodologias de ensino”.

Depois dos PCN+ (BRASIL, 2002) foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM – (BRASIL, 2006), uma versão revisada dos documentos oficiais nacionais referentes ao ensino médio e ao ensino de língua estrangeira com o objetivo de:

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p.87).

As OCEM (BRASIL, 2006) retomam vários pontos presentes nos documentos anteriores publicados pelo MEC e incluem teorias mais atuais em relação à linguagem e às novas tecnologias, tais como, letramentos, multiletramentos,

multimodalidade, hipertexto³ e sugerem práticas para o ensino de línguas estrangeiras usando essas teorias.

O conceito de letramento apresentado pelo documento não está voltado para “uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas” e sim para uma “visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 109). Assim, a concepção de letramento defendida é a de prática sociocultural:

Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2009, p. 29).

Conforme essas orientações, a escola precisa promover os letramentos múltiplos trabalhando com o letramento midiático por meio de vídeos, *internet*, práticas de linguagem e do contato dos alunos com várias mídias.

No tocante à multimodalidade, o documento aponta que muitas vezes quando o leitor está em uma página multimodal (que possui vários meios de comunicação: visual, escrito, sonoro) pode optar entre somente ouvir um texto sonoro ou assistir à um clipe de vídeo presente na página, “tornando complexa e multifacetada a experiência de ‘ler’” (BRASIL, 2006, p. 105). Já, o hipertexto é definido pelo documento como a conexão realizada pelos programadores do *site*, ou de uma página de um *site*, entre páginas que parecem ser não sequenciais “ou explicitamente conectadas, sendo essa conexão feita por meio de um *link* sobre o qual se clica, levando o leitor à nova página escolhida por ele” (BRASIL, 2006, p. 106).

Com isso, o multiletramento possibilita o entendimento dos novos e complexos usos de várias habilidades da linguagem em situações descritas pelo documento, nomeadas “como ‘letramento visual’, ‘letramento digital’⁴ e etc.”. Assim, surge “o conceito de multiletramento para dar conta da extrema complexidade

³ Na discussão desses conceitos não há uma preocupação com a epistemologia, pois são conceitos complexos.

⁴ “Letramento digital, é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática” (BRASIL, 2006, p. 106).

Nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 107) é evidenciado que a discussão sobre os termos acima não é feita com o intuito de agregar mais termos técnicos ao vocabulário do profissional da área e nem somente facilitar a comunicação por meio do computador e sim “de promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e lingüística”.

Essas orientações apontam que muitos alunos chegam ao ensino médio com lacunas em relação à Língua Inglesa em virtude de vários motivos, conforme aponta o documento:

Por exemplo: estruturais (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais freqüente) e pedagógicas (o conteúdo do que é ensinado é irregular; por exemplo: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra) (BRASIL, 2006, p. 120).

Em razão disso, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 120) ressaltam a importância da retomada ou a inserção de um enfoque comunicativo oral no ensino médio “buscando consolidar um trabalho que foi priorizado em alguns anos do nível básico ou ensinar e suprir a demanda por essa forma de comunicação”. Desse modo, ainda de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), o ensino de língua estrangeira na escola regular não deve ser focado somente no ensino linguístico e instrumental, pois a disciplina de Língua Estrangeira nas escolas busca ensinar um idioma estrangeiro e, “ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006, p. 91).

Nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 119), o ensino de língua estrangeira no ensino médio deve focar na leitura, na prática escrita e na comunicação oral contextualizada. Ressaltam também que o ensino não deve ser voltado apenas para o mercado de trabalho, pois apesar de muitos alunos saírem do ensino médio e buscarem um trabalho não se pode esquecer “do caráter educativo, de formação de alunos (indivíduos, cidadãos)”.

Em nível nacional, o último documento publicado com orientações sobre os conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica foi a Base Nacional Comum dos

Currículos - BNCC - (BRASIL, 2015/2016/2017). Na BNCC (BRASIL, 2017) é proposto que aprender a Língua Inglesa permite a criação de novas maneiras de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, por isso o estudo da Língua Inglesa deve possibilitar aos alunos aumentar os horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico, possibilitando a abertura de novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social.

Segundo a BNCC de Língua Inglesa (BRASIL, 2017, p. 202), as competências específicas de Língua Inglesa a serem desenvolvidas pelos alunos durante o Ensino Fundamental II são:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

A BNCC de Língua Inglesa (BRASIL, 2017, p. 203) busca motivar os alunos a refletir sobre a presença dessa língua estrangeira em seu cotidiano, possibilitando as práticas discursivas e linguísticas. E por meio dessa reflexão permitir que os alunos construam um discurso próprio às suas intenções comunicativas, firmando práticas sociais de uso. “Nessa perspectiva, não é apenas o domínio das estruturas gramaticais que está em jogo, mas a possibilidade de os alunos terem o domínio de mais uma linguagem que circula socialmente”.

A BNCC (BRASIL, 2017) somente será aplicável e efetiva se as propostas pedagógicas das escolas forem levadas em consideração e o professor tiver autonomia para adaptar os conteúdos de acordo com a realidade vivida nas escolas.

Em 2008, no estado de São Paulo, foi elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo um documento objetivando um currículo único para o ensino fundamental II e o ensino médio em toda a rede estadual de ensino, o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

O Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) é constituído de um documento oficial com as orientações gerais para o estabelecimento do novo currículo nas escolas que são mantidas pelo estado de São Paulo. Um documento voltado exclusivamente aos gestores escolares e mais dois volumes, o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor. O Caderno do Aluno que organiza o conteúdo em situações de aprendizagem para o trabalho com as habilidades e competências e o Caderno do Professor com orientações de como os professores podem desenvolver as atividades propostas no Caderno do Aluno.

O documento prevê que em língua estrangeira moderna é necessária a construção de um conhecimento sistêmico em relação à organização textual e ao uso da língua em situação de comunicação. É por meio da consciência linguística e crítica de como a língua estrangeira é usada que os alunos podem ter acesso aos bens culturais da humanidade. É proposto que o ensino de língua estrangeira seja focado por intermédio de textos e práticas sociais reais, por meio de um “engajamento discursivo que possibilite ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo” (SÃO PAULO, 2012, p. 108). No ensino fundamental II, os conteúdos de Língua Inglesa são norteados de acordo com as seguintes diretrizes:

(1) [...] relevância dos temas e sua adequação à faixa etária; e (2) seu potencial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita por meio de situações de aprendizagem que promovam o uso da língua inglesa de forma contextualizada e significativa, bem como a reflexão crítica sobre esses usos e seus significados. (SÃO PAULO, 2012, p. 109-110).

O foco do ensino de Língua Inglesa no Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 111) é na leitura e na escrita, mas o documento afirma que isso não significa negar a oralidade, já que a interação e o diálogo são instaurados por meio da oralidade possibilitando “o desenvolvimento não só de habilidades linguísticas, mas, principalmente, de habilidades de pensamento e de reflexão”.

Com isso, o documento reafirma a posição de um currículo voltado para a interação com foco na “promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas”.

Acredito na necessidade de conhecer os documentos que orientam o ensino de língua estrangeira em nosso país para que como professores e pesquisadores possamos construir uma prática pedagógica própria e adequada.

Na seção seguinte, evidencio e discuto a questão do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras.

1.1.2 Ensino de Língua Inglesa em escolas públicas

Assis-Peterson (2007) relata um cenário sem esperança do ensino de Língua Inglesa em escolas públicas brasileiras, no qual há alunos que não aprendem; professores que não dominam a língua que lecionam; pais que não educam os filhos e metodologias ineficientes.

Celani (2002, p.20) por sua vez pontua que:

Mesmo com a restauração das línguas estrangeiras em seu papel formador no currículo da escola fundamental, garantido agora pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a situação parece não ter melhorado, visto que as causas têm de ser buscadas em níveis mais profundos de formação inicial de professores de línguas na Universidade. Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública. O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de ensinar/aprender uma outra língua?

A autora retrata a triste realidade das escolas públicas sobre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente a Língua Inglesa, com professores abandonados à própria sorte em relação à formação inicial e à contínua.

Essa problemática denunciada por Celani (2002) também foi retratada por Siqueira (2011) que ao fazer um levantamento dos trabalhos de pesquisa feitos recentemente com professores de Língua Inglesa, alunos de cursos de Letras e pais de alunos verificou que o cenário não é positivo quanto à realidade da disciplina. Os sujeitos entrevistados pontuam que o inglês é somente uma disciplina a mais no currículo e que não desperta o interesse dos alunos. Um ensino melhor de inglês é desejado, mas a Língua Inglesa e o ensino dela ainda são desvalorizados na escola.

Conforme Cox e Assis-Peterson (2008, p. 27), o ensino de língua estrangeira na escola pública está marcado pelo “estigma do fracasso”. Essa situação agravante

do ensino de língua estrangeira na escola pública é relatada também por Oliveira (2009, p. 22) que menciona questões como carga horária pequena, grande quantidade de alunos em sala de aula, “alunos com níveis diferentes de proficiência na mesma sala, escassez ou ausência de recursos didáticos adequados”. Essa problemática também é apontada por Miccoli (2011, p. 179): turmas numerosas, “carga horária reduzida e professores nem sempre qualificados parece ser o denominador comum quando se lê a bibliografia e quando professores relatam suas experiências”.

A situação dos professores de Língua Inglesa também é retratada por Jorge (2009). Muitos docentes reclamam da carga horária da disciplina e argumentam que a Língua Inglesa é vista como um conteúdo de importância mínima para os estudantes e muitos não demonstram interesse em aprender. Entretanto, muitas vezes o comportamento desinteressado dos alunos nas aulas de língua estrangeira na escola pública é uma maneira de resistir às práticas pedagógicas que são insignificantes para eles. Os jovens estudantes “devido a sua condição juvenil, têm resistido de maneiras diferentes a qualquer proposta de educação que não lhes pareça adequada a suas realidades”. (JORGE, 2009, p. 165). A autora questiona se esses jovens não teriam razão em resistir à educação proposta pela escola, já que algumas aulas de Língua Inglesa ainda estão distantes de alunos com tantas vivências e culturas de diversos grupos sociais e etários. Os professores de todo o mundo já perceberam que os alunos não são mais os mesmos. Jorge (2009) acredita que os alunos não estão apenas manifestando desinteresse, mas também pedindo mudanças na escola e na educação. Desse modo, o professor precisa se perguntar qual professor gostaria de ser; de que professores os alunos necessitam e preferem ter e que pessoas o professor quer formar.

Quanto aos aspectos que dificultam o ensino de língua estrangeira Cox e Assis-Peterson (2008) listam alguns:

Os documentos oficiais oferecem diretrizes curriculares, mas não fornecem suportes para a sua concretização. Ignoram as prementes condições em que atua o professor: total desvalorização da profissão, ausência de tempo para estudar e de programas de formação continuada, baixo status da língua estrangeira na grade curricular, currículos de Letras conservadores, relação disfuncional entre teoria e prática, apartheid entre universidade e ensino básico e pesquisa e ensino (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 35).

Segundo Oliveira (2011, p. 82), “os documentos legais não são apenas consoantes às teorias pedagógicas e linguísticas atuais, mas também representam

um progresso significativo”, porém a realidade vivida pelos alunos nas escolas é muito atrasada e diferente do que realmente é pregado pelos documentos oficiais. O fingimento do poder público “não está apenas em ignorar a lei que ele mesmo cria, mas em omitir-se às especificidades da língua estrangeira e mesmo às peculiaridades da língua e do seu uso em sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 85). Sobre isso, os PCN-LE (Brasil, 1998) afirmam que há desafios que precisam ser superados no ensino de língua estrangeira devido as diferentes condições de ensino no Brasil.

Leffa (2009, p. 117) também elucida a condição do ensino desta disciplina na escola pública, já que “a lei garante a liturgia do ensino, não a aprendizagem efetiva. Não dá as garantias mínimas de tempo e de infraestrutura básica para que o aluno aprenda”.

Schmitz (2009) relata que a carga horária da disciplina de língua estrangeira na escola pública é tão limitada que o professor não consegue trabalhar com todas as habilidades. Essa questão também é discutida por Oliveira (2009, p. 28) ao salientar que com uma carga horária semanal destinada ao ensino de inglês, “geralmente 100 minutos distribuídos em duas aulas, que nem sempre são geminadas, a tarefa de ajudar muitos alunos a aprender a língua estrangeira se torna complicada”.

No ensino de Língua Inglesa em escola pública, segundo Basso (2006, p.74), não existem motivos nem objetivos claros e reais para ensiná-la sem “mencionar o descrédito da disciplina e sua desvalorização perante as demais, e junto aos alunos”. A autora salienta que, em pesquisas realizadas com professores e alunos de Língua Inglesa de escola pública, as aulas de Língua Inglesa ainda são focadas em exercícios gramaticais, o que não é apreciado pelos alunos. Conforme já mencionado anteriormente, Paiva (2009, p. 33) também descreve a situação do ensino de língua estrangeira que não está focado no uso da língua, mas somente em exercícios sobre “[...] determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno”. Miccoli (2011, p. 180) afirma que “[...] ninguém pergunta: ‘Você lê e escreve em inglês?’”. A concepção de saber uma língua estrangeira está relacionada à comunicação. “Somos perguntados: ‘Você fala espanhol?’ ou ‘Você fala italiano?’”.

Cunha (2016) salienta que as aulas de língua estrangeira que acontecem nas salas de aula precisam permitir aos alunos oportunidades de interação nessa língua com o objetivo de ensinar para e na comunicação.

O professor de língua estrangeira deve entender que “as aulas de língua estrangeira devem, dentre outras coisas, servir como espaço para discussão de assuntos relevantes para a formação do(a) aprendiz” (SIQUEIRA, 2009, p. 80). Nesse sentido, Lima (2009, p. 189) recomenda que o professor de língua estrangeira inclua as competências gramatical e comunicativa, bem como, “a mudança de comportamento e de atitude quanto à própria cultura e às culturas alheias”.

Um dos mitos mais difundidos em relação ao processo de aprendizagem de língua estrangeira é de que “só se aprende a falar uma língua estrangeira em cursos particulares” (SIQUEIRA, 2011, p. 99). Sobre essa problemática, Lima (2011) ressalta a importância de eliminar a ideia de que aprender uma língua estrangeira seja possível apenas para as classes mais favorecidas que podem pagar escolas particulares, cursinhos livres e/ou enviar os filhos para participarem de um programa de imersão no exterior.

Lima (2011) apresenta a narrativa de um aluno de escola pública que teve um professor de inglês no ensino médio com vivência no exterior e que também trabalhava em escola de idiomas realizando um bom trabalho, mas na escola pública não ensinava e não se comunicava em inglês durante as aulas. A razão dada pelo professor ao ser questionado pelo aluno por não falar em inglês durante as aulas foi que o ensino de Língua Inglesa na escola pública não funcionava. A atitude desse “professor mudo” fez com que o aluno da narrativa decidisse cursar Letras e se tornasse um professor de Língua Inglesa que “venceu as adversidades e, doravante, serve de exemplo àqueles que pretendem seguir o árduo caminho de ensinar língua estrangeira em escolas públicas” (LIMA, 2011, p. 170).

Os trabalhos de Ribeiro (2003) e Borges (2004) quanto às representações que o professor de Língua Inglesa da rede pública de São Paulo faz de si mesmo são citados por Siqueira (2011). Os professores declaram, segundo Siqueira (2011), que a falta de conhecimento os deixa limitados; que a falta de fluência no inglês não permite mostrar aos alunos o quanto é bom saber se comunicar em outra língua; que o ensino de Língua Inglesa deveria ser valorizado e que aceitam lecionar inglês para completar a carga horária necessária mesmo não estando preparados. A escola pública, para Siqueira (2011, p. 108), precisa de um professor de língua

estrangeira que contribua “para combater e jogar por terra todos os mitos e preconceitos que ainda pairam sobre a capacidade de aprender língua estrangeira dos alunos das classes menos privilegiadas”.

Em razão disso, os PCN-LE (BRASIL, 1998) orientam que na aprendizagem de Língua Estrangeira o professor necessita desenvolver com os alunos um trabalho que lhes permita confiar na própria capacidade de aprender, por meio de temas de interesse para que possam interagir de forma cooperativa com os colegas. Para isso recomendam atividades em grupo que podem colaborar significativamente no desenvolvimento desse trabalho, ao passo que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a entender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e distintos ritmos de aprendizagem.

Siqueira e Anjos (2012) ressaltam que as escolas e os professores de Língua Inglesa necessitam entender o mundo do qual fazem parte para ensinarem a Língua Inglesa conforme as atuais demandas, proporcionando um ensino mais inclusivo. Schmitz (2011) aponta que é possível ensinar inglês na escola pública se os professores tiverem oportunidades e infraestrutura para ministrarem aulas de qualidade e se sentirem orgulhosos do que fazem. Nesse sentido, Lima (2011, p. 160) defende a proposta de que o ensino de inglês na escola pública pode funcionar desde que os professores tenham atitude, responsabilidade, profissionalismo, compromisso e, “acima de tudo, amor por aquilo que nos propomos a fazer”.

Para tentar solucionar as dificuldades existentes no ensino de língua estrangeira no Brasil, Leffa (2011) sugere a realização de três ações básicas: 1) formar uma associação, entre professor e alunos estabelecendo uma comunidade em sala de aula; 2) estabelecer os objetivos almejados pelos alunos e 3) buscar meios necessários para conseguir atingir esses objetivos. A procura por uma relação de coparticipação entre professores e alunos levando em conta o interesse de todos poderá trazer mais resultados positivos em relação ao respeito ao conhecimento de língua estrangeira.

Quanto ao ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, Jorge (2009) assevera que as possibilidades de uma educação completa do indivíduo podem ser favorecidas e intensificadas pelo contato com a língua estrangeira. O autor defende “a priorização do ensino da língua por seu caráter educativo”, afirmando que a língua tem caráter educativo e é por meio dela e de qualquer outra disciplina escolar que os alunos podem aprender coisas para a vida (JORGE, 2009, p. 163).

Doninni; Platero; Weigel (2010, p. 86) pontuam que muitos alunos têm a ideia de que se aprende inglês muito rápido “quase em um passe de mágica, sem esforço, e a constatação de que a aprendizagem não é assim tão automática pode ter um efeito desmotivador bastante expressivo”. Por isso é necessário que o professor tente compreender de que forma cada aluno aprende preparando atividades e usando estratégias que permitam um melhor desempenho dos alunos.

Uma vez que os trabalhos recentes apontam para a necessidade de discussão da situação do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras, na próxima seção será abordado e discutido o ensino de Língua Inglesa baseado em tarefas.

1.2 Ensino de Língua Inglesa baseado em tarefas

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (doravante ELBT), em inglês, *Task-Based Language Teaching (TBLT)*, segundo Nunan (1989/2004), é uma abordagem centrada nos alunos que se baseia nas necessidades deles para a escolha dos conteúdos, e suas experiências pessoais são importantes no processo de ensino-aprendizagem. O foco é a comunicação dos alunos por meio da interação na língua-alvo e no uso da língua estrangeira de maneira espontânea por meio de tarefas. Nessa abordagem, a avaliação é baseada no produto final da tarefa.

O termo tarefa já foi definido de diferentes formas por vários autores. Long (1985) define tarefas como as diversas atividades que as pessoas fazem todos os dias, como por exemplo, fazer uma reserva em uma empresa aérea, em um hotel e outras atividades do cotidiano. Para Breen (1987), as tarefas estão ligadas a diversos planos de trabalho com o intuito de facilitar a aprendizagem da língua, que englobam exercícios simples e curtos caminhando para atividades mais complexas e longas.

Já, para Prabhu (1987), tarefa é “uma atividade que requer que os aprendizes alcancem um resultado a partir de uma dada informação, por meio de um processo de reflexão, e que permita aos professores controlarem e regulararem esse processo” (PRABHU, 1987, p.17, tradução nossa).⁵ Isto é, para o autor, a tarefa é uma

⁵ “[...] an activity that requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allows teachers to control and regulate that process” (PRABHU, 1987, p.17).

atividade na qual o aprendiz precisa alcançar um resultado por meio de uma informação dada em um processo de raciocínio, permitindo ao professor controlar e regular tal processo.

Nunan (1989/2004) ao conceituar tarefa esclarece que:

Minha definição é que uma tarefa pedagógica é um trabalho em sala de aula que envolve os alunos em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo, enquanto sua atenção está centrada na mobilização de seus conhecimentos gramaticais para expressar o significado ao invés de manipular a forma. A tarefa também deve ter um sentido de completude, sendo capaz de ficar sozinha como um ato comunicativo, com um começo, um meio e um fim (NUNAN, 1989/2004, p.4, tradução nossa).⁶

Ou seja, para Nunan (1989/2004), a tarefa é um exemplo de trabalho escolar que envolve os participantes no entendimento, na manipulação e na produção ou interação na língua-alvo, focando mais no sentido do que na forma. Já para Willis (1996), a tarefa é uma atividade na qual o aprendiz usa a língua-alvo com um objetivo para alcançar um resultado. Ela também aponta três características essenciais de uma tarefa: 1) O significado deve ser mais importante que a forma (*meaning-based*); 2) O objetivo comunicativo deve ser alcançado (*goal*); e 3) Um resultado precisa ser produzido (*outcome*).

Ellis (2003), por sua vez, esclarece que as tarefas são parte integrante de um plano de trabalho no qual o aluno precisa processar a linguagem de forma prática para alcançar um resultado e que, ao ser avaliado, seja possível verificar se o objetivo proposto foi atingido. Para isso, o autor enfatiza a importância de se atribuir atenção particular ao significado e defende que a tarefa deve mostrar como o idioma é utilizado no mundo real. Além disso, uma tarefa pode incluir habilidades receptivas ou produtivas, oral ou escrita e abranger vários processos cognitivos. Ellis (2015) também define tarefa como um projeto de trabalho ou uma série de materiais por meio dos quais as atividades são produzidas.

Ainda para Ellis (2011), uma tarefa deve atender aos seguintes critérios:

O foco principal deve ser no significado (os alunos devem ter a preocupação com a semântica e a pragmática). 2. Deve haver alguma lacuna na atividade que deva ser preenchida (ou seja, uma necessidade de transmitir informações, expressar uma opinião ou inferir o significado). 3. Os alunos devem confiar em seus próprios recursos - linguísticos e não linguísticos -

⁶ “My own definition is that a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end” (NUNAN, 1989/2004, p.4).

para concluir a atividade (uma tarefa não expressa quais as formas linguísticas devem ser utilizadas). 4. Existe um resultado claramente definido que não seja apenas o uso da linguagem (ou seja, a linguagem serve como meio para alcançar o resultado e não como o próprio resultado final). (ELLIS, 2011, p. 212, tradução nossa).⁷

Do mesmo modo que Nunan (1989/2004), Ellis (2011) enfatiza a necessidade de plenitude de uma tarefa. Além disso, recomenda o uso dos próprios recursos linguísticos e não linguísticos pelos alunos para realizarem a tarefa e a necessidade de o resultado estar nitidamente estabelecido.

Pinto (2011, p. 30) ressalta que há diversos tipos de tarefas, entretanto, o “objetivo de cada uma é resolver uma situação comunicativa, através de uma espontânea troca de sentidos, que tem uma relação com a vida real e a experiência dos alunos”, despertando o interesse e envolvimento deles no processo de ensino-aprendizagem. Damião (2006, p. 51) pressupõe que “uma tarefa deve ter objetivos bem definidos e envolver os alunos para que esses objetivos sejam atingidos”.

Ellis (2003) propõe uma diferença entre os termos tarefa e atividade, já que existe muita confusão sobre esses termos. Tarefas são exercícios nos quais alunos focam especialmente no conteúdo da mensagem a ser veiculada. Em contrapartida, as atividades são exercícios que focam diretamente na forma ou na estrutura gramatical da língua. Ou seja, as tarefas são atividades que evidenciam o significado e o uso da língua-alvo e as atividades são exercícios que destacam a forma. Outra diferença apontada pelo autor está relacionada ao papel que os aprendizes desempenham durante a realização de uma tarefa, na qual precisam agir como usuários da língua utilizando os mesmos processos comunicativos envolvidos nas atividades que acontecem fora da sala de aula. Por outro lado, as atividades exigem que os participantes sejam aprendizes e a aprendizagem é intencional, permitindo ao aluno contato com o idioma usado na vida real. Ellis (2003) salienta também que não se pode esquecer que cada aluno pode entender a tarefa de um determinado jeito, com isso diversos resultados podem ser gerados.

⁷ “1. The primary focus should be on ‘meaning’ (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing both the semantic and pragmatic meaning of utterances). 2. There should be some kind of ‘gap’ (i.e. a need to convey information, to express an opinion or to infer meaning). 3. Learners should largely have to rely on their own resources – linguistic and non-linguistic – in order to complete the activity (i.e. the task materials do not dictate what linguistic forms are to be used). 4. There is a clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serves as the means for achieving the outcome, not as end in its own right)” (ELLIS, 2011, p. 212).

Ellis (2015) também confirma que ao aplicar uma tarefa não há como ter certeza de que as atividades planejadas pelo designer do material serão feitas de acordo com o planejado. A tarefa implementada “resulta em uma ‘atividade’, que pode ou não ser aquela prevista pelo designer da tarefa” (ELLIS, 2015, p. 24, tradução nossa).⁸

O autor também aponta que essa questão da diferença entre os termos tarefa e atividade tem feito com que diversos pesquisadores se questionem sobre qual é a verdadeira necessidade de se pesquisar sobre as tarefas, ao invés de focar sobre as atividades. Entretanto, Ellis (2015) afirma que:

[...] na perspectiva do professor, ‘tarefa’ continua a ser uma unidade pedagógica crucial porque serve como base para o planejamento de um currículo baseado em tarefas e aulas individuais. O que é importante para o ensino é a relação entre ‘tarefa’ e ‘atividade’. O fato de que a mesma tarefa resulta em atividades diferentes não é problemático para o ensino [...]. O importante é que os professores desenvolvam uma compreensão de quais fatores são responsáveis pelas diferenças que surgem quando uma tarefa é executada (ELLIS, 2015, p. 26-27, tradução nossa).⁹

É evidente que para o autor a tarefa continua a ser um aspecto pedagógico determinante, já que serve de base para o planejamento de currículos e de aulas individuais. Pelo fato de uma mesma tarefa gerar diversas atividades, é necessário que os professores compreendam os motivos pelos quais essas distintas atividades são produzidas.

O ponto de vista explicado por Ellis (2015) é o mesmo adotado neste trabalho, já que acreditamos que o planejamento das tarefas é essencial para oferecer atividades que permitam aos alunos cumprirem os objetivos indicados no ensino de línguas.

Conforme Ellis (2003), na elaboração de tarefas é preciso definir algumas orientações para a organização do processamento da unidade, como por exemplo: 1) especificar os objetivos, em gerais ou específicos, dos estudos pedagógicos; 2) determinar quais habilidades linguísticas serão contempladas; e 3) decidir se a estrutura da Língua Inglesa será apresentada ou não aos alunos. Os tipos de tarefas

⁸ “[...] it results in ‘activity’, which may or may not be that envisaged by the designer of the task” (ELLIS, 2015, p. 24).

⁹ “[...] from the perspective of the teacher, ‘task’ remains a crucial pedagogic unit because it serves as the basis for planning a task-based curriculum and individual lessons. What is important for teaching is the relationship between ‘task’ and ‘activity’. The fact that the same task results in different activity is not problematic for teaching [...] What is important is that teachers develop an understanding of what factors are responsible for the differences that arise in how a task is performed” (ELLIS, 2015, p. 26-27).

e os temas a serem trabalhados devem ser especificados pelo responsável pela elaboração do material.

O autor acrescenta que a tarefa abrange um processo de uso da língua semelhante ao do mundo real, envolvendo a produção e a compreensão escrita e oral. A tarefa compreende também processos cognitivos, tais como, selecionar, classificar, ordenar, raciocinar e avaliar informações. É importante destacar que a dificuldade da tarefa pode ser influenciada por esses processos cognitivos. Conforme Ellis (2003), a complexidade de uma tarefa será por meio da explicação, ou seja, quanto menos o professor precisar explicar o conteúdo, mais facilmente este será compreendido pelos alunos. Robinson (2001 *apud* ELLIS, 2003) complementa que este grau de dificuldade também está relacionado com a habilidade de cada aluno, determinando a facilidade ou a dificuldade da tarefa. Desse modo, vários fatores vão intervir na dificuldade, tais como, nível de proficiência, comportamento quanto à língua, estilo de aprendizagem e motivação.

Em relação aos níveis de dificuldade de uma tarefa, Ellis (2003) explica um pouco dos critérios que ele denomina de *input*, *conditions*, *process* e *outcomes*. O *input* é o início da tarefa e a informação pode ser apresentada de forma escrita, oral ou por imagens. Dependendo do nível de proficiência do aluno uma informação pode ser entendida mais facilmente por meio de formas escritas ou imagens do que oralmente. As condições (*conditions*) estão relacionadas à forma como a informação será apresentada para o aluno e como será usada por ele. Enquanto que os processos (*processes*) compreendem as operações cognitivas e o tipo de discurso propostos para a realização da tarefa. Já os resultados (*outcomes*) estão relacionados à natureza do produto que surge da realização da tarefa. Esses resultados podem ser abertos com diversas alternativas ou fechados com apenas uma solução certa.

O autor apresenta também uma estrutura para a descrição de uma tarefa baseada em cinco itens: 1) Objetivo: a finalidade geral de uma tarefa; 2) Estímulo inicial (*input*): a informação verbal ou não verbal fornecida pela tarefa; 3) Condições (*conditions*): a forma pela qual a informação é apresentada e usada; 4) Procedimentos: metodologia a ser utilizada na realização da tarefa, por exemplo, se será em grupo ou em duplas e 5) Resultados previstos: a) o produto que é resultado do cumprimento da tarefa, por exemplo, uma rota desenhada em um mapa; b) processo: previsão do processo linguístico e cognitivo que a tarefa pode oferecer.

Finalmente, Ellis (2003) pontua que toda tarefa deve ser planejada por meio de seis princípios: 1) assegurar um nível adequado de dificuldade; 2) orientar os alunos durante a tarefa; 3) estabelecer objetivos claros; 4) fazer com que os alunos adotem um papel ativo durante a realização da tarefa; 5) oferecer oportunidades para que os alunos foquem na forma e 6) fazer com que os alunos avaliem o próprio desempenho na atividade.

Nesse sentido, Nunan (1989/2004) também evidencia que as tarefas são baseadas em princípios e práticas de ensino de línguas: 1) em uma abordagem baseada na seleção dos conteúdos; 2) no uso de textos autênticos de acordo com a necessidade dos alunos; 3) em uma aprendizagem comunicativa com foco na interação com a língua-alvo; 4) no foco na tarefa e no processo de aprendizagem também; 5) no crescimento das experiências pessoais dos alunos como elementos importantes que contribuem para o aprendizado em sala de aula e 6) na relação da aprendizagem da língua em sala de aula com a língua usada fora da sala de aula.

Para o desenho de uma tarefa, Ellis (2003) ressalta que para desenhar uma tarefa o professor pode fazer uso de dois tipos de aplicação: as tarefas focadas (*focused tasks*) e as tarefas não focadas (*unfocused tasks*). As tarefas focadas favorecem o uso da linguagem comunicativa e procuram alcançar um objetivo particular previamente estabelecido, fazendo uso de algum traço linguístico específico. Já, nas tarefas não focadas, os participantes podem escolher realizar as tarefas baseadas apenas no significado de forma livre, sem usar um modelo anteriormente planejado.

Willis (1996) também apresenta desenhos de tarefas por meio de três fases: pré-tarefa, durante a tarefa e pós-tarefa. Ellis (2003) salienta a importância dessas fases, mas pontua que somente a fase durante a tarefa é obrigatória no desenho de uma tarefa. Entretanto, não descarta a importância das outras duas fases para um melhor desenvolvimento da linguagem.

Para Ellis (2009), o desenho de uma tarefa prevê as três fases de uma maneira bem diferente. Na pré-tarefa, o objetivo é preparar os alunos para o desenvolvimento da tarefa e permitir a aquisição da língua. Na fase durante a tarefa o objetivo é o desenvolvimento do conhecimento do aluno para alcançar o objetivo proposto. Durante esta fase, o professor é quem decide se as tarefas terão um tempo limitado e em qual momento a correção será necessária. E na fase pós-tarefa o objetivo é que o aluno reflita sobre o seu processo. Nesse momento, o aluno

tem a oportunidade de repetir o desempenho com o intuito de resolver problemas linguísticos ocorridos durante a realização da tarefa.

Quanto ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, Ellis (2003) pontua que consiste inicialmente em um planejamento de três elementos: 1) a explanação de como o curso começará; 2) qual/quais habilidade(s) será/serão considerada(s) e qual aspecto da língua será o ponto central e 3) os objetivos da tarefa em relação aos resultados finais que serão atingidos precisa ser de conhecimento do designer do curso para que a tarefa seja aplicada.

Nesta seção, foram evidenciadas as principais características do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Na próxima, será discutido o uso pedagógico e efetivo das tecnologias no ensino de Língua Inglesa e de como as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) podem ser incorporadas a tarefas para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

1.3 Tecnologias no ensino de Língua Inglesa

A tecnologia, segundo Kenski (2003), está presente em todos os lugares e já faz parte da vida de todos. As atividades cotidianas mais comuns realizadas pelo ser humano, tais como comer, dormir, trabalhar, ler, conversar, o deslocamento para diversos lugares e o divertimento são possíveis devido às tecnologias às quais as pessoas têm acesso. As tecnologias fazem parte da vida dos indivíduos de tal forma que muitas vezes são até vistas como naturais. Conforme bem aponta Kenski (2003, p.15), essas tecnologias deram origem, “por exemplo, a talheres, pratos, panelas, fogões, fornos, geladeiras, alimentos industrializados e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos” para que seja realizada a tarefa que garante a sobrevivência de todos, a alimentação.

Segundo Kenski (2003, p. 16-17), livros, giz e apagador, canetas, lápis, etc. são diferentes formas de ferramentas tecnológicas. Conforme a autora explica, a técnica é a forma como cada uma dessas ferramentas é usada e a tecnologia é o conjunto disso tudo: “as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época.” Portanto, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação organizam diversas maneiras eletrônicas de armazenamento, tratamento e propagação da informação e passam a ser midiáticas com a união da

informática com as telecomunicações e o audiovisual, gerando produtos que possibilitam a interação comunicativa e a linguagem digital.

O ato de ensinar e aprender ganha novos ritmos e dimensões com as rápidas transformações tecnológicas atuais. É necessário aprender constantemente e se adaptar ao novo. Conforme Kenski (2003), Ramal (2002) e Braga (2013), não é possível mais dizer que uma pessoa está totalmente formada. Além do mais, inúmeras agências permitem acesso a informações e conhecimentos, sem a necessidade de locomoção até empresas tradicionais de ensino para aprender. Kenski (2003) aponta que é possível aprender por meio de escolas virtuais e pela interação com todos os tipos de tecnologias. Em função disso os professores, ao dominarem as tecnologias educativas, podem se opor à imposição de programas e projetos tecnológicos que não possuem a qualidade educativa necessária. De maneira crítica, os professores poderão aceitar ou não essas tecnologias nas práticas docentes, aproveitando o que há de melhor nessas ferramentas para auxiliar no ensino em momento oportuno.

Segundo Eco (1996, s.p.), os velhos dispositivos tecnológicos não se tornam ultrapassados com a chegada de novos dispositivos. Para o autor, “a idéia de que uma nova tecnologia consegue abolir uma prévia é muito simplista”. Ele cita como exemplo o fato de que os carros são mais rápidos que bicicletas, porém não fizeram com que elas se tornassem arcaicas.

No ensino de línguas, conforme Paiva (2015), os livros de gramática foram os primeiros materiais didáticos a serem usados. Depois o gravador, o projetor, a televisão, o vídeo, o computador e a *internet* foram inseridos no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, Junior e Silva (2016) enfatizam que as novas tecnologias não substituem as outras tecnologias de aprendizagem, tais como, o papel, o lápis, o livro didático, e sim enriquecem e potencializam as práticas de sala de aula que conhecemos.

Warschauer (2006, p. 24) discute o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta de inclusão social e ao conceituar inclusão e exclusão social, afirma que:

[...] esses conceitos [inclusão e exclusão social] referem-se à extensão pela qual indivíduos, famílias e comunidades são capazes de participar plenamente da sociedade e de comandar seus próprios destinos, levando em consideração diversos fatores relacionados a recursos econômicos, emprego, saúde, educação, moradia, lazer, cultura e engajamento cívico.

Para o autor, o acesso significativo às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação vai muito além do simples fornecimento de computadores e conexões à *internet*, pois engloba recursos e relacionamentos físicos, digitais, humanos e sociais. A aptidão para acessar, adaptar e criar novo conhecimento por meio do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação é de extrema importância para a inclusão na época em que vivemos.

Nos meados da década de 70, vários programas educacionais de computador (*softwares*) começam a ser usados no ensino de línguas e, na década de 80, o sistema operacional (*Windows*) passa a ser usado também, como salienta Rapaport (2008). Para Leffa (2005) o uso cada vez mais constante do computador na educação faz com que ele seja estudado como mediador de aprendizagem, e para isso é preciso ter uma fundamentação que dê apoio ao ato de ensinar.

Segundo Eco (1996), vivemos em uma nova comunidade eletrônica e global com problemas reais, tais como, solidão e o excesso de informação e a incapacidade para selecionar e diferenciar, por isso para lidar com esses problemas é necessário desenvolver novas formas de ensinar e de aprender. É preciso desenvolver “uma nova forma de competência crítica, uma arte por enquanto desconhecida de seleção e dizimação de informação, em suma, um novo bom senso” (ECO, 1996, s.p.).

Nesse sentido, Ramal (2002, p. 189) pontua que o computador permite a entrada de “algo excluído há muito tempo do currículo [...] na escola: a própria vida do estudante. Então caberá ao professor reinventar sua profissão”. Para que a tecnologia possa realmente ser usada como aliada pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, não basta apenas que o professor aprenda a usar computadores como solução para implementar de maneira adequada as tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar. É preciso também que “as vivências que envolvem o computador sejam realmente transformadas em capital pedagógico”. Dessa forma o professor pode promover o diálogo entre o mundo escolar e o virtual (RAMAL, 2002, p. 21).

Paiva e Bohn (2012, p. 59), por sua vez, defendem que o computador é um aliado do professor, mas muitos de seus recursos ainda não foram explorados. Com o computador é possível usar os recursos da *internet*, mas outras ferramentas podem ser usadas *off-line*, como por exemplo, “os editores de texto, de slide, de

cartazes e de folhetos, e as planilhas eletrônicas, que calculam, armazenam dados e criam relatórios e gráficos”.

Damião (2006, p. 46), embasada em Chapelle (2003), ressalta que o uso das tecnologias na educação não pode ser visto como um fator neutro. O uso do computador no ensino de línguas “não é nem bom nem ruim: tudo depende do uso que se faz dele, do contexto em que será utilizado e das necessidades existentes nesse meio.” Nessa perspectiva, Braga (2013) enfatiza também que a tecnologia não é boa nem ruim, tudo depende do uso que é feito dela.

Paiva e Bohn (2012) enfatizam que a grande revolução da *internet* foi com o surgimento da *Web*, permitindo que professores e estudantes de língua estrangeira pudessem acessar a produção cultural de outros países e que falantes de diversos idiomas se comunicassem em salas de *chat*, listas de discussão e fóruns. As autoras salientam também que a *internet* no processo de evolução tecnológica aprimorou-se, evoluiu e está dividida em três fases. A *Web* 1.0 que corresponde ao período de 1992 a 2004; a *Web* 2.0 que corresponde ao período atual, e a *Web* 3.0, a *Web* semântica, um estágio futuro, no qual é previsto o aumento da inteligência artificial e avanços na computação gráfica e em aplicações na *Web*. Segundo Bachic; Neto; Trevisani (2015), na *Web* 4.0 (imersa) existem as tecnologias de *cloud computing*, isto é, aquelas que permitem que todo o armazenamento seja feito na nuvem, sem que seja preciso usar equipamentos caros para armazenar as informações aumentando o acesso das pessoas aos ambientes digitais.

Coll e Monero (2010, p. 35) salientam que a *internet* da maneira como conhecemos atualmente surgiu em 1992 e desde então não parou de crescer e de evoluir. Para os autores, a forma de contemplar a *internet* como um vasto repositório de conteúdos “ao qual os usuários podem acessar para procurar e baixar arquivos [...] tem sido denominada “Web 1.0” ou fase ‘pontocom’”. Na fase da *internet* “conhecida como “Web 2.0” ou ‘Web social’”, segundo Coll e Monero (2010, p. 35), o usuário se transforma em um produtor e propagador de conteúdos. A *Web* 2.0 além de ser um espaço para procurar e baixar informações e vários tipos de arquivo passa a integrar e organizar informações “das diversas fontes, como peças de um enorme quebra-cabeça, relacionando dados e pessoas e facilitando uma aprendizagem mais significativa por parte do usuário”. Os autores salientam que alguns autores renomados, tais como Berners-Lee, já anunciam uma nova fase no desenvolvimento da *internet*, a “‘Web 3.0’ ou “‘Web semântica’”. A *Web* semântica é

uma visão da *internet* cuja proposta é de que a informação possa ser compreensível para – e não apenas localizável e acessível - os computadores.” Com isso, os computadores poderão realizar as mesmas atividades que os seres humanos, não se limitando “somente como realmente fazem agora, a armazenar, buscar, encontrar, processar, combinar e transferir informação” (COLL; MONERO, 2010, p. 35-36). Além disso, a Web 3.0 poderá ser uma base de dados global com a capacidade de oferecer “recomendações personalizadas para os usuários diante de perguntas do tipo: [...] Em que curso de pós-graduação seria conveniente que eu me matriculasse no ano que vem?” (COLL; MONERO, 2010, p. 37).

Demo (2009, p. 55) elenca também a importância da *internet* no processo de ensino-aprendizagem:

Para rememorar: a web 2.0 poderia: (i) oferecer modos de aprender em qualquer lugar e tempo, colocando o aprendiz como ponto de partida; (ii) incitar os interessados a se tornarem autores, criadores de conteúdo; (iii) acessar montantes enormes de conteúdo, com estratégias seletivas e inteligentes que superem a desinformação; (iv) aumentar oportunidades de interação consigo e com os professores; (v) estender aprendizagem aos excluídos, em especial aos portadores de necessidades especiais, bem como à comunidade global.

Braga (2013) aponta que a *Web 2.0* e as redes sociais permitem, na escola, ações menos centralizadoras e o professor deve aproveitar a ajuda mútua, cooperação e colaboração entre as pessoas para promover o conhecimento. O aluno mais do que conteúdos necessita desenvolver um olhar crítico, potencializando habilidades e estratégias para discriminar os problemas práticos e a definição de caminhos para sua solução. As produções dos alunos, para a autora, podem alcançar novos horizontes e situações de interlocução com outras pessoas e serem produzidas por meio da *internet*. Por isso a escola precisa aproveitar esta oportunidade e mostrar aos alunos que a aprendizagem de Língua Inglesa não está descontextualizada de suas práticas sociais.

Paiva e Bohn (2012) também defendem o uso das ferramentas da *Web 2.0* pelos professores que buscam inovações no ensino de língua estrangeira e tem acesso à banda larga, pois proporcionam um ambiente colaborativo em que professores e alunos têm a oportunidade de troca de experiências e desenvolvimento de atividades que contemplem as quatro habilidades linguísticas. Leffa (2006) também salienta que a *internet* permitiu ao aluno usar a língua-alvo

para fazer parte de comunidades autênticas de usuários e trocar experiências com pessoas do mundo todo que estudam a língua-alvo.

Além disso, a tecnologia permite que a prática pedagógica possa instaurar modos colaborativos ou reflexivos de ensinar e aprender. Entretanto, “ser digital não garante o caráter de “inovação””, pois para isso, é necessária a real transformação da prática pedagógica pelos professores (BRAGA, 2013, p. 55). Coll; Mauri; Onrubia (2010) apontam que os usos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação pelos docentes ainda é limitado, relacionando-se apenas ao trabalho pessoal, tais como, escrever, pesquisar, etc.. Esses autores concluem que as tecnologias de informação e comunicação quando usadas por professores e por alunos, “com frequência, é para fazer o que já se fazia sem elas: buscar informação para preparar as aulas, escrever trabalhos, fazer apresentações em sala de aula, etc.” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 87).

Demo (2009) aponta que a *internet* possibilita a autoria. No início, foi uma fase reprodutiva, na qual o plágio se espalhou pelas escolas e universidades, mas a *internet* evoluiu para ambientes voltados para a autoria dos interessados e apareceram “programas que supõem ou incitam a feitura de textos, como blogs e wikis. Em parte é resultado da vontade de participar, interagir, para além de apenas usar, navegar, consumir” (DEMO, 2009, p. 66).

Para Demo (2009), as ferramentas da *Web* só contribuirão efetivamente se a aprendizagem ocorrer por meio de uma pedagogia voltada para um trabalho organizacional focado na construção do conhecimento. O autor explica que a pedagogia antecede a tecnologia, por isso as atividades da *Web* só serão efetivas se envolverem os alunos no processo de ensino-aprendizagem, despertando a autonomia e a construção coletiva do conhecimento.

Braga (2013) alerta que a escolha de um determinado ambiente/recurso digital deve ser avaliada de acordo com os objetivos pedagógicos propostos. Limitações tecnológicas podem impedir a expressão da criatividade se as condições são abertas demais para os objetivos propostos e o professor pode perder o foco de estudos se não conseguir coordenar e orientar os alunos na direção das metas propostas.

Para o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação pelo professor em sala de aula, Rapaport (2008, p. 127) destaca que seja qual for a movimentação realizada pelos professores para colocar em prática as tecnologias

de informação e comunicação em sala de aula “[...] merece total atenção e preparo para que seu uso seja adequado ao estilo e ritmo de aprendizagem de nossos alunos, não só o inverso.”

Buckingham (2012) ressalta que o professor precisa estar ciente das diferentes experiências de mídia dos alunos e também das orientações deles em relação à mídia e que estão em constante processo de mudança. A necessidade de estar ciente das experiências dos alunos não significa que o professor precisa usar em sala de aula os mais recentes dispositivos tecnológicos e nem refinar o perfil no *Facebook* em um frustrado esforço para fazer parte da turma.

O autor aponta que com as novas mídias, em contextos específicos, novas oportunidades de participação, de comunicação criativa e de geração de conteúdo podem surgir para as pessoas. Entretanto, as competências necessárias para alcançar essas oportunidades não são igualmente divididas entre as pessoas e não aparecem somente pelo fato de terem acesso à tecnologia. Por isso não se pode entender que apenas a participação seja sempre uma coisa positiva ou democrática, contracultural ou emancipadora. A produção criativa pode ser uma poderosa ferramenta de aprendizagem desde que englobe diversos tipos de *remix*, a apropriação e a modificação de textos existentes ou a produção de textos totalmente novos e também a verificação da possibilidade para comunicação em rede. Entretanto, para que tudo isso aconteça é necessário muita reflexão e análise crítica, mas a busca de como essa combinação aconteceria é realmente difícil.

Para Braga (2013), diante dos avanços tecnológicos e da presença pertinente das tecnologias de informação e comunicação, a escola precisa estar preparada para essas mudanças, explorando de forma eficiente os recursos disponíveis para o uso dessas tecnologias, assim como propiciando capacitação docente para que os professores realmente possam usar, em suas práticas pedagógicas, essas ferramentas.

Diversos trabalhos acadêmicos foram realizados com foco no uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Língua Inglesa. Costa (2013) abordou a questão do uso de celulares em sala de aula como ferramenta de ensino. Os participantes da pesquisa foram representados por 94 alunos que estavam cursando em 2011, o 3º ano dos cursos técnicos integrados ao nível médio, da Unidade de Ensino do Instituto Federal, Campus Zona Sul, da cidade de Teresina, capital do Piauí. A pesquisa da autora foi realizada com o objetivo de

investigar as potencialidades que surgiram da interação do aluno com o celular e que colaboraram no desenvolvimento das cinco habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever e letramento crítico visual¹⁰) no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como língua estrangeira. A autora concluiu que o uso do celular no ensino-aprendizagem de línguas proporciona uma flexibilidade diferente, produtiva para o aprendiz adquirir saberes, habilidades e conhecimentos, quase impossível de ocorrer em um ambiente de ensino tradicional.

Liz (2015) desenvolveu uma pesquisa sobre o uso de tecnologia móvel no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa com os objetivos de: produzir um aplicativo para auxiliar o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio; aplicar esse protótipo em sala de aula; relatar os aspectos positivos e negativos dessa proposta e analisar a participação dos alunos e da professora regente durante a aplicação. Nessa pesquisa, participaram quinze alunos do primeiro ano do Ensino Médio da rede pública da cidade de Londrina, Paraná. O autor ressalta que os resultados mostraram que possibilidades reais de aprendizagem podem ser oferecidas pelos *smartphones* e *tablets* se forem explorados adequadamente pelo professor. O autor constatou que, por meio do uso das mídias móveis, os alunos puderam aprender mais as habilidades e competências linguísticas e ter contato com contextos multiculturais e contextualizados de produção oral, a qualquer hora, em qualquer lugar, ajudando na criação de um ambiente descontraído, motivador e produtivo e melhorando o tempo de estudo.

Outra pesquisa sobre dispositivos eletrônicos móveis foi realizada por Gomes (2015). A autora realizou uma pesquisa para mapear e analisar a influência dos dispositivos eletrônicos móveis, um tipo de tecnologia digital¹¹, no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Participaram do estudo alunos de cinco turmas,

¹⁰ “Letramento crítico visual inclui o desenvolvimento de nossos alunos, a capacidade de olhar além do significado literal do texto e dos meios de comunicação e incentivar os alunos a ganhar consciência crítica através de uma linguagem que lhes ensina a questionar o seu mundo, a perguntar quem tem poder e quem se beneficia do poder, bem como fornecer subsídios para analisar por que as coisas são do jeito que são” (COSTA, 2013, p. 129).

¹¹ “Os recursos tecnológicos como quadro de giz, aparelho de som, televisão e outros mais antigos como retroprojetor e mimeógrafo são Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC; o computador, a internet, o laptop, o tablet e o smartphone são denominados por Kenski (1998) de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTIC - e por Baranauskas e Valente (2013), de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC. São tecnologias distintas das anteriores por possibilitarem o trânsito de conteúdo informativo e comunicacional por meio de digitalização e comunicação em redes, sendo chamados, também, de tecnologia digital” (DUQUEVIZ; PEDROZA, 2016, p. 50).

dois professores e uma assistente administrativa de um instituto de idiomas localizado na região do Triângulo Mineiro. Por meio da análise de um questionário *online*, relatos de aprendizagem produzidos pelos alunos e entrevistas realizadas com professores e pessoal administrativo, a pesquisadora verificou que os dispositivos móveis estão presentes nas práticas dos alunos de inglês, porém essas utilizações, em sua maioria, são realizadas por meio do incentivo do professor. Gomes (2015) concluiu em sua pesquisa que, apesar de os alunos usarem os dispositivos móveis diariamente, eles ainda não perceberam as possibilidades do uso desses dispositivos para aprender inglês.

Ribeiro (2014) realizou uma pesquisa sobre a história das tecnologias digitais no ensino de línguas, por meio da qual demonstrou que as tecnologias podem ser muito mais que *hardwares* e *softwares* e proporcionarem mudanças nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. O autor concluiu que o foco não está nos artefatos tecnológicos ou na discussão se é melhor usar o computador, os *tablets*, o *Facebook* ou o *YouTube* no processo de ensino-aprendizagem, mas sim de que forma essas tecnologias digitais funcionam para que melhores benefícios esperados com a educação sejam obtidos.

Trabalhos sobre o uso de vídeos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em escolas públicas são poucos. Winter (2013) discute sobre o uso do vídeo como instrumento de motivação na aula de língua estrangeira. Quanto aos objetivos propostos na pesquisa, o autor avaliou como os alunos conseguiram relacionar a imagem, o som e o texto verbal por meio da criação de seus próprios vídeos e notou que os alunos foram capazes de produzir textos multimodais, apesar dessa habilidade ser pouco trabalhada na escola. Também explicitou diferentes formas de trabalhar a tecnologia em sala de aula, o que foi alcançado com sucesso, pois a atividade proposta para os alunos usando um vídeo publicitário mostrou que o site do *YouTube* disponibiliza vídeos autênticos que podem ser usados nas aulas de língua estrangeira. Além do mais, os alunos tiveram a oportunidade de aprender a criar seus próprios vídeos, deixando de ser apenas receptores e se tornaram produtores de seu próprio discurso.

Dias (2013), por sua vez, realizou uma pesquisa para investigar como o *YouTube* pode ser utilizado como uma fonte de recursos audiovisuais, desenvolvendo a compreensão oral e a produção oral no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º ciclo do ensino básico. Sobre os resultados,

a autora verificou que o *YouTube*, como um *website* de cultura partilhada e de repositório de recursos audiovisuais, é um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, ao qual o professor não pode ficar indiferente e que poderá seguramente usar na efetivação da aprendizagem significativa da Língua Inglesa.

A partir dos trabalhos apresentados, observamos que o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Língua Inglesa serviu como base para várias pesquisas e práticas pedagógicas em diversos contextos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Neste capítulo, apresentei conceitos teóricos que nortearam a análise dos dados do Capítulo 3. Primeiramente, apresentei uma discussão sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil. Em um segundo momento, realizei um levantamento das orientações oficiais sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil. Em um terceiro momento, analisei e discuti sobre o ensino de Língua Inglesa em escola pública. Em um quarto momento, tratei da abordagem de ensino baseada em tarefas e finalmente retratei o uso das tecnologias no ensino de Língua Inglesa.

Em sequência, apresento o capítulo 2, no qual há detalhamento da metodologia usada na pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, os ciclos da pesquisa e os procedimentos de análise dos dados.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentação do capítulo

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa, caracterizo o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise usados.

2.1 Pesquisa-ação

A metodologia da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), pode ser adotada em diversas áreas do conhecimento, tais como, Educação, Comunicação, ou Serviço Social. Porém, ainda há divergências entre os pesquisadores em relação à origem e a definição dessa metodologia.

Masters (1995) afirma que a pesquisa-ação surgiu com o psicólogo social Kurt Lewin, por volta dos anos 40, que já desenvolvia a ideia de pesquisa-ação como um processo em forma de espiral, dividido em etapas compostas por planejamento, ação e avaliação do resultado da ação. Segundo Damião (2006, p. 57), vários autores, dentre eles, Hopkins (1993), Kemmis (1993), Masters (1995) e Nunes (2000) definem a metodologia da pesquisa-ação, elaborada por Kurt Lewin, “como uma metodologia de intervenção e de pesquisa de questões sociais do dia-a-dia”. Já El Andaloussi (2004) defende que essa metodologia teve origem com os trabalhos desenvolvidos por John Dewey, em 1929, que focavam a importância de pesquisas sobre a prática escolar e a conquista de melhores resultados, por meio do envolvimento dos indivíduos nesse processo.

Damião (2006) esclarece que vários autores embasados nos trabalhos de McKernan (1991) descreveram as mudanças que o conceito de pesquisa-ação sofreu durante os anos. McKernan (1991 *apud* DAMIÃO, 2006) apresenta três movimentos percorridos pelos trabalhos com base na pesquisa-ação nos últimos cinquenta ou sessenta anos. Conhecer um pouco de cada um desses momentos é importante para situar e descrever esta pesquisa. São eles: pesquisa-ação do tipo 1:

técnico-científica; pesquisa-ação do tipo 2: prático-deliberativa e pesquisa-ação do tipo 3: crítico-emancipatória.

“A pesquisa-ação do tipo 1, técnico-científica, é definida como uma atividade essencialmente técnica, por meio da qual professores podem melhorar suas práticas pedagógicas” (DAMIÃO, 2006, p. 60). Conforme Masters (1995), nessa abordagem o pesquisador tem por objetivo testar uma intervenção por meio de um suporte teórico já estabelecido previamente.

Já a pesquisa-ação do tipo 2, prático-deliberativa, propicia avanços na prática profissional, partindo do pressuposto que a pesquisa-ação, segundo Stenhouse (1991 *apud* DAMIÃO, 2006) é uma ciência educacional, na qual cada sala de aula é um laboratório e cada docente membro de uma comunidade científica. Esse tipo de pesquisa colabora para o desenvolvimento da autonomia do professor, que desenvolve uma nova maneira de entender sua prática.

Finalmente, a pesquisa-ação do tipo 3, crítico-emancipatória, pressupõe que “a prática individual deveria ser vista como socialmente constituída e como reflexo de amplas interações sociais, educacionais e políticas dentro da escola” (BURNS, 2005, p. 244). Nesse sentido, Van Lier (1996 *apud* DAMIÃO, 2006) aponta que, nesse tipo de pesquisa-ação, o viés crítico permite que o professor-pesquisador saia de uma abordagem de resolução de problemas para uma de questionamentos, considerando a sala de aula como parte de algo que evolui com o decorrer do tempo e que é culturalmente organizada.

A pesquisa-ação desenvolvida nesta pesquisa apresenta elementos dos três tipos de pesquisa-ação. No caso da pesquisa-ação do tipo 1 (técnico-científica), como professora-pesquisadora-designer (DAMIÃO, 2011)¹², busco melhorar minha prática em sala de aula, envolvendo os alunos em um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e condizente com as necessidades deles (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY EVANS; ST JOHN, 1998) e do meio. Em relação à pesquisa-ação do tipo 2 (prático-deliberativa), uso a sala de aula na escola pública onde trabalho como laboratório para a realização da pesquisa, contando com a ajuda dos meus alunos para a execução dela. E no caso da pesquisa-ação do tipo 3 (crítico-emancipatória), não foco apenas na resolução de uma situação verificada no começo da pesquisa (os alunos queriam aprender inglês

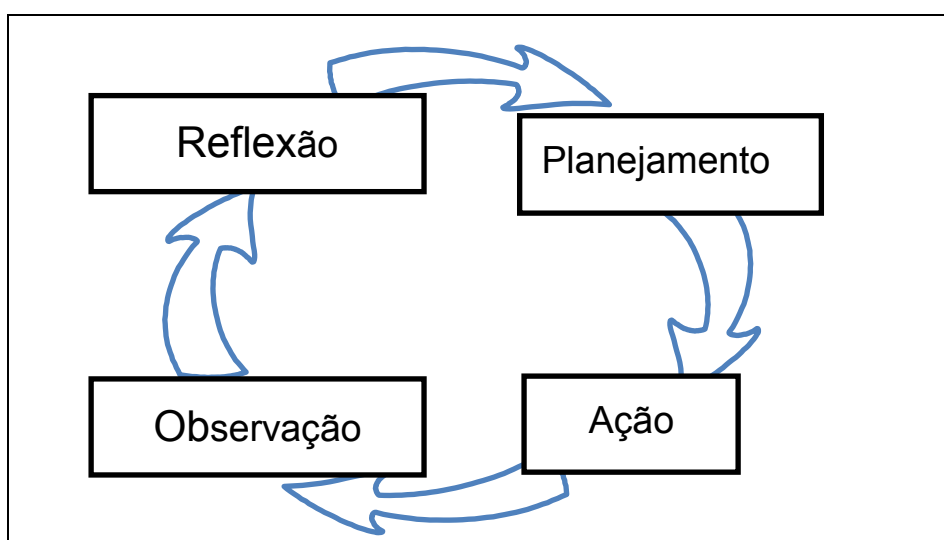
¹² Professora-pesquisadora-designer: responsável pela elaboração do material didático.

por meio de vídeos), já que para resolvê-la preciso considerar também as aulas e o meio em que elas são ministradas. Também levo em conta o fato de que os alunos são indivíduos que fazem parte de um contexto histórico e cultural, assim como considero a participação deles para a realização da pesquisa e a comunidade da qual fazem parte.

Para reforçar a teoria de Kurt Lewin da pesquisa-ação, Kemmis e Mc Taggart (1986 *apud* BURNS, 2005) propõem uma espiral auto-reflexiva, dividida em quatro momentos. O primeiro é o Planejamento, que precisa ser flexível para adaptar-se a efeitos não previsíveis e a limitações que anteriormente não foram identificadas. O segundo é a Ação, que deve ser orientada pelo planejamento, em um processo crítico-reflexivo, no qual é exigido do pesquisador um raciocínio prático e tomadas de decisões rápidas sobre o que deve ser feito. O terceiro é a Observação, na qual o pesquisador documenta os efeitos da ação por meio de um processo crítico-reflexivo que precisa ser flexível em virtude dos imprevistos. E o quarto é a Reflexão, na qual o pesquisador busca encontrar, descrever e avaliar o sentido dos processos, dos problemas e das restrições que acontecem na ação.

O fato de a pesquisa-ação poder ocorrer no formato de um ciclo contínuo foi um dos elementos que me motivaram na escolha desta metodologia. Conforme Nunan (1992, p. 18), nessa espiral da pesquisa-ação, o pesquisador-sujeito “reflete sobre, retorna para, e amplia a investigação inicial”, como é exemplificado no quadro 1 a seguir com base em Riding, Fowell e Levy (1995, *apud* DAMIÃO, 2006, p. 62):

Quadro 1 - Os ciclos propostos por Riding, Fowell e Levy.



Fonte: DAMIÃO (2006, p. 62).

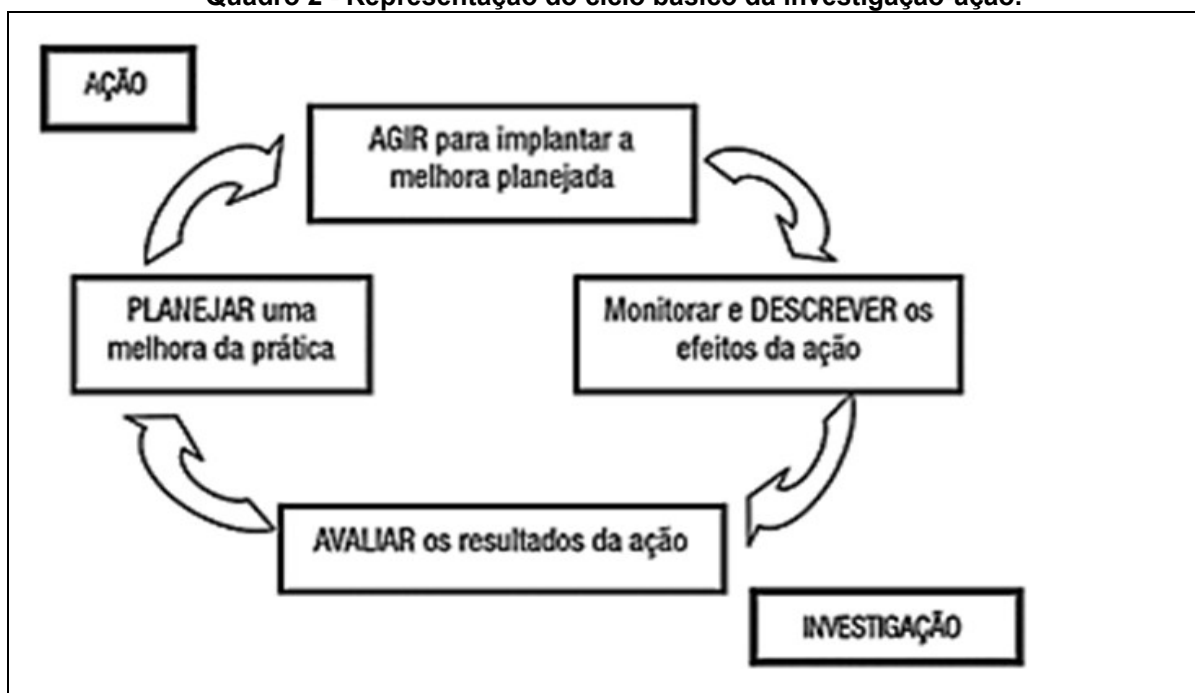
No ciclo da pesquisa-ação Van Lier (1996 *apud* DAMIÃO, 2006) esclarece que as ações podem não acontecer na ordem sequencial. Exemplifica que o pesquisador pode planejar enquanto observa; refletir enquanto planeja; revisar enquanto age e assim por diante.

A natureza cíclica da pesquisa-ação também é descrita por Tripp (2005), já que em cada fase ou ciclo é necessária uma reflexão contínua em relação aos eventos ocorridos no processo. O autor reconhece a pesquisa-ação como um dos vários tipos de investigação-ação, um termo geral para seja qual for o processo que siga um ciclo, “no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Tripp (2005, p. 447) define pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. O autor acrescenta que a pesquisa-ação, “como uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte” (TRIPP, 2005, p. 454).

O ciclo da pesquisa-ação compreende todas as atividades do ciclo básico de investigação-ação, sendo que esse ciclo básico é dividido em quatro fases, como é explicitado no quadro 2 abaixo conforme Tripp (2005, p. 446).

Quadro 2 - Representação do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: TRIPP (2005, p. 446).

Viana (2007, p. 235) também enfatiza o aspecto contínuo da pesquisa-ação que é realizada por professores que tratam de problemas (preocupações, inquietações) que surgem da “prática de sala de aula, visando/gerando melhoria no processo de ensino/aprendizagem e emancipação profissional, decorrentes de uma prática educacional crítico-reflexiva e investigação contínua”.

Continuo este capítulo apresentando e caracterizando o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes e a professora-pesquisadora-designer, assim como os instrumentos para a coleta de dados e as fases do desenvolvimento desta pesquisa-ação.

2.2 O contexto da pesquisa

Nesta seção são descritos o local onde a pesquisa foi realizada e os participantes. Primeiro, é apresentada a escola onde foi realizada a pesquisa. Depois, são apresentados os participantes: a professora-pesquisadora-designer e os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

2.2.1 A escola

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal Integral de Ensino Fundamental situada na cidade de Taubaté, interior de São Paulo. A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Taubaté e foi criada em 24 de maio de 2002 e a Portaria de Funcionamento foi expedida em 08 de agosto de 2003.

A escola está localizada em um bairro periférico do município de Taubaté. A distância centro-bairro é de aproximadamente sete quilômetros. Atende uma clientela heterogênea.

A escola possui uma parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) desde 2003 e oferece, no horário noturno, cursos profissionalizantes gratuitos para aqueles que possuem o ensino fundamental II completo e idade mínima de 16 anos.

A unidade proporciona para os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental a frequência em período integral, com atividades extras, atividades de estudo e alimentação adequada.

Para os alunos do ensino fundamental II, as aulas de inglês que leciono acontecem em uma sala ambiente, um local voltado especificamente para o ensino e a aprendizagem da disciplina de Língua Inglesa. Segundo Menezes e Santos (2001), com uma sala de aula ambiente o aluno tem a oportunidade de interagir com uma maior quantidade de recursos e materiais pedagógicos, podendo estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a vida e o mundo.

Conforme Penin (1997), as salas de aula ambiente são espaços favoráveis para professores e alunos. Para os professores facilitam as condições de trabalho, possibilitando a organização dos materiais didáticos em um mesmo local e evitando que se desloquem por diferentes salas, já os estudantes passam a usar os materiais dessas salas, contando com a ajuda de imagens no entendimento dos conteúdos e tendo estímulos específicos da disciplina, permitindo uma maior análise dos conteúdos estudados e a garantia de tempo para suas ações individuais.

A experiência que tenho com sala ambiente é que por meio dela é possível desenvolver estratégias diferenciadas e motivar os alunos a participarem mais ativamente das aulas.

A escola possui uma sala de vídeo (com televisão e aparelho de DVD), um *datashow* para empréstimo, uma sala de informática com 15 computadores, mas sem acesso à *internet*. Em virtude disso, resolvi adquirir meu próprio *datashow*, a fim de facilitar o meu trabalho.

Na escola há o livro didático de Língua Inglesa, mas esse é pouco utilizado, já que a escola dá liberdade para que os professores desenvolvam seus próprios planos de ensino.

2.3 Os participantes da pesquisa

Descrevo os participantes desta pesquisa da seguinte maneira:

- Participante pesquisadora: eu, professora, pesquisadora e *designer* da Unidade Didática, que acompanho todo o processo, da sua concepção a reflexão final feita ao final deste trabalho;
- Participantes alunos: os alunos que participaram da realização das atividades da Unidade Didática.

2.3.1 A professora, pesquisadora e designer

Eu, professora-pesquisadora-designer, sou formada em Letras (Português/Inglês), Pedagogia e pós-graduada em Língua Inglesa: Tópicos em ensino-aprendizagem.

Leciono desde 2009 na escola em questão para todas as turmas do 5º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino. Desde 2015, os alunos do 5º ano do ensino fundamental I tem uma aula semanal de 50 minutos de Língua Inglesa. A aula de inglês substituiu a aula de informática que fazia parte da grade curricular do 5º ano. Já os alunos do 6º ano 9º ano do ensino fundamental II têm duas aulas semanais de 50 minutos cada.

2.3.2 Os Alunos do 9º ano A

Os trinta e cinco alunos que participaram da pesquisa fazem parte de uma turma do 9º ano do período matutino para o qual leciono desde o 6º ano do ensino fundamental II. A turma é composta por dezoito meninos e dezessete meninas. Todos estão frequentando o 9º ano pela primeira vez. A média da faixa etária dos alunos é de quatorze anos.

As aulas de inglês são ministradas às quartas-feiras e às sextas-feiras das 8h40 às 9h30. Os alunos são bem participativos e demonstram interesse em aprender inglês.

Durante o processo de investigação, diversos instrumentos foram usados para coletar os dados necessários para a realização desta pesquisa-ação, os quais são apresentados e detalhados na seção seguinte.

2.4 Procedimentos de coleta e análise

Para o acompanhamento de todo o percurso desta pesquisa-ação foram utilizados instrumentos de coleta de dados que colaborassem para o planejamento e a execução da pesquisa em relação às atividades propostas na Unidade Didática, com o intuito de que possíveis modificações fossem feitas. Os seguintes instrumentos foram utilizados:

2.4.1 A enquete

Para verificar quais eram as necessidades e desejos de aprendizagem dos alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1987) e com o objetivo de colher dados para a elaboração do plano de ensino referente ao ano de 2016, em julho de 2015, realizei uma enquete em sala de aula, com os 30 alunos que na época estavam no 8º ano. As respostas foram importantes para a organização inicial da Unidade Didática.

2.4.2 Rodas de conversa

A escolha da roda de conversa como fonte de informação para a pesquisa deve-se ao fato de que, segundo Silva (2008), a roda de conversa é uma técnica de grupo, semelhante às discussões em grupo, mas é inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire¹³. Nos círculos de cultura, as salas de aula são transformadas em fóruns de debate. Em uma roda de conversa, é possível que os indivíduos falem o que pensam, sentindo-se mais seguros e confortáveis. Para Ciganda (2010, p. 74), a roda de conversa é um método que consiste na participação coletiva em debates sobre temas em espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e escutar uns aos outros e a si mesmos. Um dos objetivos principais dessa metodologia é “motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação” envolvendo uma série de “trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia”.

Silva (2008) complementa que a roda de conversa é como um diário oral comentado, no qual o sujeito da pesquisa torna-se intérprete do seu meio e, conseqüentemente, um sujeito interpretado. À medida em que os diálogos são estabelecidos, o pesquisador precisa saber ouvi-los de forma adequada, ampliando as possibilidades de diversificação do pensar e do perceber.

As rodas de conversa aconteceram nos quatro momentos dessa pesquisa, durante os quatro ciclos e ocorreram duas vezes por mês ao longo de dois meses.

¹³ Educador pernambucano que ficou conhecido no mundo inteiro, a partir de seus escritos no campo da alfabetização de adultos. Criou um ‘método’ de alfabetização denominado Método Paulo Freire.

2.4.3 Questionário de Avaliação

Para Barros e Lehfel'd (2007), o questionário é a ferramenta mais utilizada para o levantamento de informações, visto que é entregue por escrito e respondido por escrito. Um questionário pode conter perguntas abertas ou fechadas, e inclusive com os dois tipos de perguntas. As perguntas abertas são as que são respondidas descritivamente. As perguntas fechadas são as que apresentam alternativas de respostas fixas, podendo ser de múltipla escolha, isto é, com uma ou mais alternativas.

O Questionário de Avaliação (Apêndice 1) utilizado nesta pesquisa é composto por perguntas abertas e fechadas e foi aplicado oito vezes durante a realização da Unidade Didática. Esse questionário teve por objetivo verificar as percepções dos alunos em relação às atividades propostas na Unidade Didática.

2.4.4 Questionário de Avaliação Final

O Questionário de Avaliação Final (Apêndice 2) foi elaborado com base em Damião (2006) e aplicado no dia da apresentação da Tarefa Final proposta. Esse questionário é composto por perguntas abertas e teve por objetivo verificar as percepções dos alunos sobre a participação deles na produção da Tarefa Final.

O quadro 3 abaixo sintetiza todo o procedimento de coletas de dados durante a aplicação da Unidade Didática:

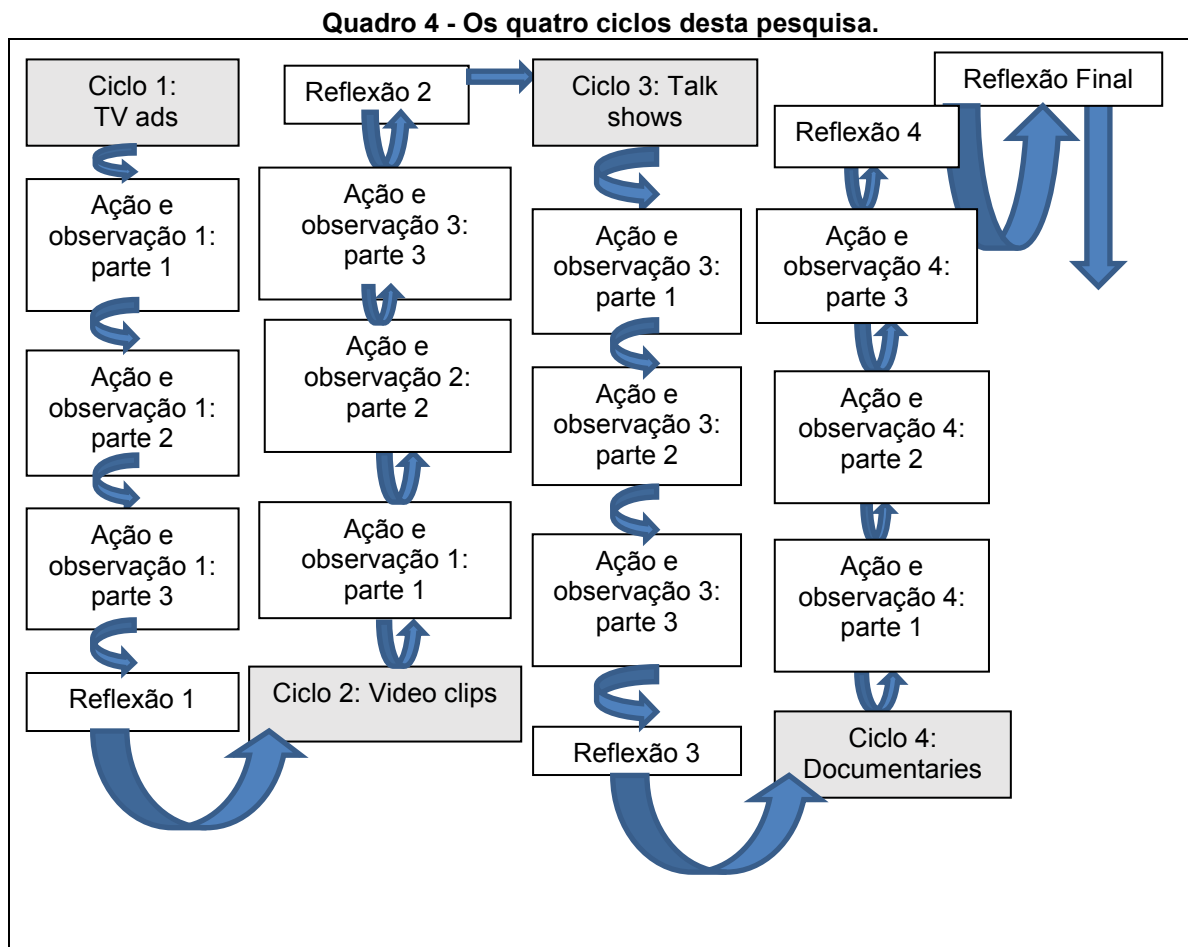
Quadro 3 - Cronograma do procedimento de coletas de dados.

Unidade Didática	Duração	Datas	Roda de Conversa	Aplicação de questionário
Parte 1 - TV ads	4 aulas	Maio: 4, 6, 11, 13	04/05	1º: 06/05 2º: 13/05
Parte 2 - Video clips	4 aulas	Maio: 18, 20, 25, 27	25/05	3º: 20/05 4º: 27/05
Parte 3 - Talk shows	4 aulas	Junho: 1, 3, 8, 10	08/06	5º: 03/06 6º: 10/06
Parte 4 - Documentaries	6 aulas	Junho: 15,17 22, 24, 29 Mostra dos vídeos: 01/07	22/06	7º: 17/06 8º: 29/06 9º: 01/07

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

2.5 Procedimentos de Análise dos Dados

Diante do caráter repetitivo e cíclico da pesquisa-ação discutido anteriormente e com base no modelo proposto por Riding, Fowell e Levy (1995) e em Damião (2006), elaborei um modelo para demonstrar o percurso desta pesquisa, que aconteceu em quatro ciclos: Ciclo 1, Ciclo 2, Ciclo 3 e Ciclo 4, como é ilustrado no quadro 4 abaixo:



Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Com base em Van Lier (1996 *apud* DAMIÃO, 2006) a “ação” e “observação” estão relacionadas e ligadas fortemente, por isso são descritas simultaneamente nesta pesquisa e representam a Unidade Didática em andamento e as observações realizadas por mim durante todo o processo. As “Reflexão 1; 2; 3 e 4” são feitas por meio da análise das rodas de conversas e das respostas aos questionários respondidos pelos alunos.

A análise dos dados foi realizada respeitando a natureza cíclica da pesquisa e todos esses dados foram analisados por meio de análises qualitativas e quantitativas com base nos pressupostos teóricos do Capítulo 1 deste trabalho.

Antes de passar para a análise dos dados, apresento um detalhamento dos aspectos teóricos que nortearam a elaboração da Unidade Didática, lembrando que ela foi elaborada nos meses de fevereiro, março e abril de 2016 após dados iniciais coletados na enquete realizada em julho de 2015. A Unidade Didática na íntegra, no formato distribuído aos alunos, encontra-se no Apêndice 3.

2.6 A Unidade Didática

A Unidade Didática¹⁴ (Apêndice 3) foi elaborada por mim, professora-pesquisadora-designer e é baseada em tarefas (ELLIS, 2003, 2009, 2011, 2015). Ela foi desenvolvida durante os meses de fevereiro, março e abril de 2016 apoiada na enquete realizada com os alunos em 2015 para ser desenvolvida em dezoito aulas de cinquenta minutos cada durante o primeiro semestre do ano letivo de 2016 entre os dias 04 de maio a 1 de julho.

Essa Unidade Didática foi elaborada com o objetivo de utilizar vídeos durante as aulas de inglês, pois o vídeo é um instrumento didático-pedagógico que pode ajudar a motivar os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

O foco das atividades dessa Unidade Didática foi incentivar a produção oral dos alunos, já que segundo Miccoli (2011), a compreensão de saber uma língua estrangeira está relacionada à comunicação.

Além disso, procurei também elaborar uma Unidade Didática que contemplasse o uso de tecnologias de informação e comunicação (ECO, 1996; RAMAL, 2002; KENSKI, 2003; WARSCHAUER, 2006, BRAGA, 2013, dentre outros) por meio de vídeos baixados do *YouTube*, do uso do celular pelos alunos para acessar vocabulário e pronúncia e para filmar, já que conforme a BNCC (BRASIL, 2017) os alunos precisam usar as novas tecnologias, com novas linguagens e procedimentos de interação para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos.

¹⁴ A Unidade Didática elaborada foi inspirada na proposta pedagógica de Ramos (2004).

A Unidade Didática está dividida em quatro partes: Propagandas de TV; Videoclipes, Programas de Entrevista e Documentários. Esses gêneros¹⁵ foram escolhidos para compor a Unidade Didática, pois foram mencionados pelos alunos durante a enquete realizada em 2015¹⁶ e cada parte contempla o desenvolvimento da compreensão de um gênero¹⁷. Para a elaboração da Unidade Didática baseada em tarefas segui o roteiro sugerido por Damião (2015) que se pauta, por sua vez, em procedimentos apontados por Ellis (2003) para colocar uma tarefa em prática dentro de um curso:

O **ponto de partida** é a determinação do(s) objetivo(s) do curso, em termos de **foco pedagógico** (geral ou específico), **habilidades focadas** (ouvir, falar, ler, escrever, formação de aluno) e o **foco da língua** (sem foco ou focado) (ELLIS, 2003, p. 229, tradução nossa, grifo nosso).¹⁸

Então, para a realização da tarefa segui os procedimentos sugeridos por Ellis (2003) e utilizados por Damião (2015):

1) Ponto de Partida: Unidade didática para alunos do 9º ano com o objetivo de incentivar a produção e a compreensão oral em inglês;

2) Habilidades focadas: *listening, speaking, reading, writing*;

3) Foco Pedagógico: inglês geral, para desenvolvimento da oralidade.

Conforme já expostos na seção 1.2 do Capítulo 1, os pressupostos para elaboração de uma tarefa também seguiram os procedimentos propostos por Ellis (2003, 2009) e posteriormente utilizados por Damião (2015), conforme o quadro 5:

Quadro 5 - Elaboração de uma tarefa.

Pressupostos de Ellis (2003, 2009)	A Unidade Didática pautada em tarefas desenvolvida nesta pesquisa
É um plano de trabalho para a(s) atividade(s) a ser(em) desempenhada(s) pelo aluno;	Os alunos têm um objetivo bem definido (produzir um vídeo), por isso as atividades realizadas em aula são organizadas para ajudá-los na realização da Tarefa Final;
Deve ter o significado como foco, ou seja, a	Os alunos elaboram, passo a passo, o roteiro (texto)

¹⁵ “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifo do autor).

¹⁶ Essa enquete será detalhada mais adiante na seção 3.1 do Capítulo 3.

¹⁷ O objetivo desta Unidade Didática é o desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão e produção oral com base em tarefas, por isso não foi dada ênfase específica para a questão genérica.

¹⁸ “The starting point is the determination of the goal(s) of the course in terms of its pedagogic focus (general or specific purpose), skill focus (listening, speaking, reading, writing, learner training) and language focus (unfocused or focused)” (ELLIS, 2003, p. 229).

tarefa deve ter por objetivo envolver o aluno no uso pragmático da língua, na comunicação;	do vídeo;
Deve fazer uso de processos de uso real da língua;	O tema e o roteiro do vídeo são definidos e elaborados por cada grupo e buscam atender às necessidades dos alunos envolvidos;
Pode envolver qualquer uma das quatro habilidades comunicativas da língua;	Essa tarefa abrange as quatro habilidades comunicativas, já que os grupos necessitam produzir os vídeos (<i>reading and speaking</i>), entregar o roteiro escrito à professora (<i>writing and reading</i>) e apresentar o vídeo para os colegas da sala (<i>listening</i>);
Faz uso de processos cognitivos tais como selecionar, classificar e refletir;	Os grupos definem um tema e decidem como produzir o vídeo;
Deve ter um resultado comunicativo bem definido.	Os vídeos são produções que conduzem a resultados bem estabelecidos.

Fonte: ELLIS (2003, 2009); DAMIÃO (2015).

Com base nesses pressupostos teóricos norteadores, o planejamento da Tarefa Final foi dividido em duas fases: na primeira consta a definição dos objetivos da tarefa quanto aos resultados finais; e na segunda, o detalhamento da tarefa, conforme pode ser verificado no quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Fases do planejamento de uma tarefa.

<p align="center">FASE I (definição dos objetivos da tarefa em relação aos resultados finais)</p> <p>1) Definição dos temas ou áreas de interesse: propaganda de TV, videoclipe, programa de entrevista e documentário;</p> <p>2) Planejamento da Tarefa Final a ser feita ao final de todas as partes da Unidade Didática: preparar um vídeo (propaganda de TV, videoclipe, programa de entrevista ou documentário) e apresentar para a sala;</p> <p>3) Definição dos objetivos das atividades propostas na Unidade Didática: ampliar conhecimentos (temáticos e linguísticos) para apresentar e produzir os vídeos usando as tecnologias de informação e comunicação.</p> <p align="center">FASE II (detalhamento)</p> <p>1) Especificação de conteúdos (temáticos e/ou linguísticos) necessários para realizar a Tarefa Final;</p> <p>2) Planejamento e sequenciamento das atividades para que o aluno realize a Tarefa Final:</p> <p>a) Apresentação pelos grupos de até nove alunos de uma atividade de compreensão ou produção oral baseada no gênero escolhido (propaganda de TV, videoclipe, programa de entrevista ou documentário);</p> <p>b) Preparação e entrega do esqueleto do vídeo;</p> <p>c) Escrita e entrega do roteiro do vídeo;</p> <p>d) Realização das atividades da Unidade Didática;</p> <p>e) Reescrita do roteiro baseada nos comentários da professora;</p> <p>f) Se for necessário, reescrita do roteiro baseada nos comentários da professora;</p> <p>g) Preparação do vídeo para apresentação em sala.</p> <p>1) Planejamento dos procedimentos de avaliação:</p> <p>1º: Participação em aula;</p> <p>2º: Elaboração do esqueleto do vídeo;</p> <p>3º: Elaboração do roteiro do vídeo</p> <p>4º: Entrega da Tarefa Final;</p> <p>5º: Apresentação da Tarefa Final.</p>

Fonte: ELLIS (2003); DAMIÃO (2015).

Antes de dar início à aplicação da Unidade Didática propriamente dita apresentei aos alunos a Tarefa A e a Tarefa Final. Na Tarefa A é proposto que os alunos, divididos em grupos de até 9 alunos, escolham um dos gêneros que compõem a Unidade Didática (propaganda, entrevista, documentário ou videoclipe) e preparem uma atividade de compreensão auditiva/produção oral baseada nesse tema para ser apresentada para a turma e avaliada pelos colegas e pela professora.

A Tarefa A contém as instruções de acordo com o quadro 7:

Quadro 7 - Tarefa A.

THE TASK

1) At the end of this Teaching Unit the students, divided in four groups, are going to present a video to the class. (TV advertisement, video clip, talk show or documentary). In order to reach this aim the steps below are to be followed:

Choose one of these: TV ad, video clip, talk show or documentary;

Find a sample of your choice on the *internet*, bring it to class and present it to your classmates. Use the guidelines below:

a) Prepare a listening/speaking activity and present it to the class.

b) After the presentation, the activities will be analyzed by the teacher and the whole class together.

→ (To be handed in on June 15th, 2016).

Adaptado de (DAMIÃO, 2015, p. 155).

Fonte: DAMIÃO (2015, p. 155).

Já a Tarefa Final, produção de um vídeo, foi elaborada com as seguintes orientações conforme o quadro 8:

Quadro 8 - Tarefa Final.

GENERAL GUIDELINES TO PREPARE YOUR VIDEO

After deciding the theme to be explored by each group.

a) DRAFT 1: Prepare the skeleton of your video (to be handed in on May 20th, 2016);

b) DRAFT 2: Write the script of your video (draft to be discussed with the teacher on June 1st, 2016);

c) DRAFT 3: Re-write the script based on the teacher's comments (to be handed in on June 10th, 2016);

d) DRAFT 4: If necessary, re-write the script based on the teacher's comments (to be handed in on June 17th, 2016);

e) Prepare the video to be presented to the class (to be handed in on July 1st, 2016).

Adaptado de (DAMIÃO, 2015, p. 156).

Fonte: DAMIÃO (2015, p. 156).

A aplicação da Unidade Didática, as instruções e a elaboração dessas tarefas (Tarefa A e Tarefa Final) pelos alunos ocorreram concomitantemente.

Todas as instruções das atividades propostas na Unidade Didática estão em inglês para que se busque a melhoria da compreensão leitora e produção oral dos alunos. Os vídeos utilizados para a elaboração das atividades foram baixados do site *YouTube* e os *links* de acesso para esses vídeos são mencionados nas atividades.

As atividades da Unidade Didática foram elaboradas com o objetivo de incentivar o desenvolvimento da produção oral em Língua Inglesa dos alunos; envolvê-los na realização de atividades em grupos e auxiliá-los na produção da Tarefa A e da Tarefa final (produção do vídeo). Além disso, essas atividades buscam ajudar o aluno na parte estrutural da língua, na ampliação do conhecimento de mundo e em oferecer aos alunos contextos situacionais em sala de aula semelhantes a contextos fora da sala de aula, conforme sugerem os PCN-LE (BRASIL, 1998).

Os alunos serão encorajados a baixar no celular, em casa, a versão *off-line*, do “Google tradutor”, disponível para *download* gratuito no “Google Play”, para consultar a pronúncia das palavras e tirar dúvidas de vocabulário, já que na escola onde a pesquisa foi realizada não há conexão com a *internet*. Além disso, serão orientados a usar esse aplicativo para consultar a pronúncia das palavras do roteiro do vídeo que tiverem dúvidas e a usar o celular para gravar e treinar a pronúncia dessas palavras.

Na aplicação da Unidade Didática a proposta é que todos os alunos recebam uma cópia impressa da Unidade Didática e que eu use o *datashow* para projetar os vídeos para facilitar a apresentação.

A seguir detalho cada uma das quatro partes da Unidade Didática.

2.6.1 TV ADS

As atividades desta parte estão divididas em cinco.

Com base nos pressupostos teóricos dos PCN-LE (BRASIL, 1998) de que é necessário mostrar aos alunos que a linguagem é uma prática social, espera-se que com essas atividades os alunos sejam capazes de: 1) Identificar quem elaborou essas propagandas; 2) Do que tratam; 3) Para quem e quando foram criadas; 4) De que forma essas propagandas são apresentadas e 5) Onde e para que foram gravadas.

Na primeira parte elaborei perguntas sobre vídeos e propagandas de TV para que os alunos respondessem oralmente e em pares. Essa parte foi dividida em atividades A e B, sendo que na atividade A elaborei perguntas sobre vídeos de um modo geral e na atividade B perguntas sobre propagandas de TV, conforme o

quadro 9 abaixo. Essas atividades foram elaboradas para o despertar do conhecimento de mundo¹⁹ dos alunos sobre vídeos e propagandas de TV.

Quadro 9 - TV ads: Atividades sobre vídeos e propagandas de TV - parte 1.

Activity A: In pairs answer the questions below:

- 1) Do you watch videos?
- 2) What kind of videos do you like to watch?
- 3) Do you watch videos with subtitles?
- 4) How often do you watch videos with subtitles?

Activity B: In pairs answer the questions below:

- 1) Do you like to watch advertisements?
- 2) Where can we find an advertisement?
- 3) Who is the target audience of an advertisement?
- 4) What is the most shocking advertisement you have ever watched?
- 5) What is the funniest advertisement you have ever watched? Describe it.
- 6) What makes a TV ad memorable?
- 7) Do you find TV ads persuasive?
- 8) Do you buy products because of TV advertising?
- 9) Why do you buy one product over another?
- 10) What kind of TV advertisements attracts your attention?
- 11) How do you think a TV ad is made?
- 12) Who makes a TV ad?
- 13) What do people need to produce a TV ad?
- 14) How do they record a TV ad?
- 15) Where do they record a TV ad?
- 16) How do they decide who is going to participate in a TV ad?
- 17) Who helps them during the record?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

As atividades das partes 2, 3, 4 e 5 foram divididas em atividades antes, durante e depois de assistir às propagandas. Essas atividades foram divididas dessa forma, pois de acordo com Gallacher (2003), o vídeo deve ser usado em sala de aula por meio de uma abordagem integrada, ou seja, o vídeo não deve ser usado apenas isoladamente, mas dentro de uma sequência de atividades: antes, durante e depois de assistir ao vídeo. Segundo a autora, as atividades antes são para desenvolver as estratégias de compreensão dos alunos. As durante são para o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva, para o fornecimento de conteúdo relevante para as necessidades e interesses dos alunos e apresentar ou reforçar aspectos gramaticais ou de vocabulário. As depois são voltadas para o uso de aspectos presentes ou não no vídeo trabalhado.

Na parte 2 elaborei atividades sobre uma propaganda específica de TV com a temática “*Seguro de vida*”²⁰.

¹⁹ “O conhecimento de mundo se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo” (BRASIL, 1998, p. 29).

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K9vFWA1mWc>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Na atividade “antes de assistirem à propaganda” os alunos devem responder oralmente e em pares, conforme o quadro 10. Essa atividade foi elaborada com o intuito de que os alunos tenham contato com o tema da propaganda.

Quadro 10 - TV ads: Atividades Seguro de vida - parte 2a.

Before viewing the TV ad:

A) Answer the questions in pairs:

- 1) What do you think the advertisement is about? a) food b) life insurance c) clothes d) others
- 2) Who is the target audience of the advertisement?
- 3) Have you ever helped anybody?
- 4) How do you feel when you help a person or an animal?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

A atividade que elaborei para que os alunos respondessem enquanto assistissem ao vídeo deve ser realizada individualmente, de acordo com o quadro 11. Essa atividade foi elaborada com o objetivo de melhorar o vocabulário dos alunos.

Quadro 11 - TV ads: Atividade Seguro de vida - parte 2b.

During viewing the TV ad:

1) Mark what you saw in the ad:

DOG	WATER	APPLE	HORSE	BACKPACK
BANANA	FLOWER	VASE	PLANT	MOUSE
BUILDING	GIRL	BUTTERFLY	RED CAR	WALLET

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

As atividades que os alunos realizam depois de assistirem à propaganda devem ser respondidas oralmente e em pares, conforme quadro 12. Essas atividades têm como foco a identificação do tema da propaganda, a compreensão e a produção oral.

Quadro 12 - TV ads: Atividades Seguro de vida - parte 2c.

After viewing the TV ad:

- 1) What is the advertisement about? a) food b) life insurance c) clothes d) others
- 2) Answer the questions in pairs:
 - a) Who is the target audience of the advertisement?
 - b) How did you feel when you watched the ad?
 - c) Where does it take place?
 - d) What's your opinion about the ad?
 - e) How do you think this TV ad was produced?
 - f) Why was this TV ad made?
 - g) If you were responsible for this TV ad, what would you do in a different way?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na terceira parte elaborei perguntas para que os alunos respondessem oralmente e em pares sobre uma propaganda de TV da “*Mini Coke*”²¹, de acordo com o quadro 13. O objetivo dessas atividades é familiarizar os alunos com o tema da propaganda, melhorar o vocabulário deles e incentivar a compreensão e a produção oral.

Quadro 13 - TV ads: Atividades Mini Coke - parte 3.

Before viewing the TV ad:

- 1) Answer the questions in pairs.
 - a) Do you like soft drinks?
 - b) How often do you drink soft drinks?
 - c) Are soft drinks healthy?
 - d) Do you like to drink Coke?
 - e) How often do you drink Coke?
 - f) What are Coke TV ads like in Brazil? Describe one that you remember.
- 2) Complete the sentence: Coke is.....

During viewing the TV ad:

- 1) Answer the questions in pairs.
 - a) What are the names of the characters you saw in the ad?
 - b) At the beginning of the ad, where is the mini Coke?
 - c) How many mini Cokes did Bruce Banner have?
 - d) What color is the apple in the refrigerator?

After viewing the TV ad:

- 1) Answer the questions in pairs.
 - a) Who is the target audience of the advertisement?
 - b) Did Bruce Banner like that his mini Coke disappear? () Yes () No
 - c) If no, what did he do?
 - d) How did Bruce Banner feel when he discovered his mini Coke had disappeared?
 - e) Why did they use the slogan: “Sometimes you just want a little.”
 - f) Why do you think they chose this slogan?
 - g) How do you think this TV ad was produced?
 - h) Why was this TV ad produced?
 - i) If you were responsible for this TV ad, what would you do in a different way?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na quarta parte elaborei atividades para que os alunos respondessem oralmente e em pares sobre o vídeo: “*Cinco comerciais americanos engraçados*”²², conforme o quadro 14. Essas atividades foram elaboradas com foco na familiarização dos alunos com o tema da propaganda, para a melhoria de vocabulário e o incentivo da compreensão e da produção oral dos alunos.

Quadro 14 - TV ads: Atividades 5 comerciais americanos engraçados - parte 4.

Before viewing the TV ad:

- A) Answer the questions in pairs:
 - 1) What do you think the commercials are about?
 - 2) The commercials are: a) Tales b) Advertisings c) Comic strips d) Fables
 - 3) What is the finality/aim of the commercials?

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OIZqBR3yTiw>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BNYTUB3ngSQ>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

- a) To persuade people b) To make fun of people c) To insult people d) To help people

During viewing the TV ad:

Answer the questions in pairs:

1) The commercials are about:

- a) An ad company b) A cemetery c) A Mortgage Company d) A bookstore

2) How many commercials are there?

3) The name of the commercials are _____. Put in the correct order.

- () Dog () Hospital () Romantic dinner () Airplane () Concert

4) Why did they use the slogan: "Don't judge too fast. We won't."

5) Why do you think they chose this slogan?

After viewing the TV ad:

1) Answer the questions in pairs:

a) Who is the target audience of the commercials?

b) How did you feel while you were watching the commercials?

c) Do you judge things/people too fast? Why/why not?

d) What do you do when people judge you too fast?

e) How do you feel when you judge things/people too fast?

f) How do you feel when people judge you too fast?

g) How do you think these TV commercials were done?

h) Why were these commercials done?

i) If you were responsible for these commercials, what would you do in a different way?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na quinta parte elaborei atividades para que os alunos respondessem oralmente e em pares com base em uma propaganda da "Boneca Barbie"²³, conforme o quadro 15. O propósito dessas atividades é a identificação do tema da propaganda pelos alunos, aprimoramento de vocabulário e da compreensão oral e a aproximação dos alunos ao tema dessa propaganda.

Quadro 15 - TV ads: Atividades Boneca Barbie - parte 5.

Before viewing the TV ad:

A) Answer the questions in pairs:

1) What do you think the TV ad is about?

2) What is the finality/aim of the TV ad:

- a) To persuade people b) To make fun of people c) To insult people d) To help people

3) Do you play with dolls?

4) What was your favorite doll, when you were a child?

During viewing the TV ad:

A) Answer the questions in pairs:

1) The TV ad is about: a) Toys b) Barbie doll c) Cars dolls d) Boys dolls

2) What do the girls want to be in the future?

Doctor	Tourist guide	Actress	Painter	Teacher
Nurse	Vet	Hairdresser	Secretary	Soccer coach

After viewing the TV ad:

1) Answer the questions in pairs.

a) Why do you think they chose the slogan: "When a girl plays with Barbie. She imagines everything she can become. You can be anything."

b) How do you think this TV ad was done?

c) Why was this TV ad done?

d) If you were responsible for this TV ad, what would you do in a different way?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

²³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l1vnsqbnAkk>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

Na seção seguinte detalho a parte da Unidade Didática sobre videoclipes.

2.6.2 Video clips

As atividades foram divididas em quatro partes. Os três videoclipes propostos foram baixados do site do *YouTube: Hello* (Adele)²⁴, *Rehab* (Amy Winehouse)²⁵ e *Work* (Feat. Drake and Rihanna)²⁶.

Essas atividades foram elaboradas para que os alunos sejam capazes de: 1) Compreender quem elaborou esses videoclipes; 2) Do que tratam; 3) Para quem e quando foram criados; 4) De que maneira são apresentados e 5) Onde e para quem foram gravados, conforme procedimento pedagógico sugerido pelos PCN-LE (BRASIL, 1998).

Assim como foi feito com as propagandas, na parte 2, 3, e 4 dividi as atividades em antes, durante e depois de assistir aos videoclipes. Na primeira parte elaborei perguntas para serem respondidas em pares e oralmente com o objetivo de levantar o conhecimento de mundo dos alunos sobre videoclipes, conforme ilustra o quadro 16 a seguir:

Quadro 16 - *Video clips: Atividades sobre videoclipes - parte 1.*

Activity A: In pairs, answer the questions below:

- 1) Do you like to watch video clips in English?
- 2) Where can we watch a video clip?
- 3) Who is the target audience of a video clip?
- 4) Who is your favorite singer/band?
- 5) How often do you watch video clips in English?
- 6) What is your favorite video clip in English?
- 7) Why do singers/bands record video clips?
- 8) What kind of video clip attracts your attention?
- 9) How do you think a video clip is produced?
- 10) Who makes a video clip?
- 11) What do people need to produce a video clip?
- 12) How do they record a video clip?
- 13) Where do they record a video clip?
- 14) How do they decide who is going to participate in a video clip?
- 15) Who helps them during the recording?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na segunda parte elaborei atividades sobre o videoclipe *Hello*, da cantora Adele, de acordo com o quadro 17. Tais atividades tiveram como ponto central a

²⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YQHsXMglC9A>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

²⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KUmZp8pR1uc>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

²⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HL1UzIK-flA>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

identificação do gênero musical, a melhora do vocabulário e da compreensão oral a partir da letra da música, a aproximação do aluno com o tema do videoclipe e a compreensão específica de termos da música *Hello*.

Quadro 17 - Video clips: Atividades Hello - parte 2.

Before viewing the video clip:

1) Order the list of types of music from the most to the least interesting.
Types of music
() Reggae () Jazz () Pop () Techno () Rock () Funk () Classical () Rap

During viewing the video clip:

2) Watch the clip and circle the words you understand.

seem	supposed	tried	never
hi	bye	written	already
done	called	forgotten	've

After viewing the video clip:

3) Answer the questions in pairs:
a) Who is the singer? What do you know about her?
b) What is the name of the song?
c) What is it about?
d) How do you feel when you listen to the song?
e) Did you like the song?
f) Is the image important to understand the song?

4) Listen to the song again and fill in the blanks with the words below.

Seem (3x)	supposed	tried (3x)	Never (3x)
Done (4x)	Called (3x)	Hello (10x)	've (10x)

(1) _____ (ADELE)
[...]²⁷

Fonte: <<http://www.vagalume.com.br/adele/hello.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na terceira parte fiz atividades sobre o videoclipe *Rehab*, de Amy Winehouse, de acordo com o quadro 18. Tais atividades tiveram como foco o desenvolvimento da acuidade auditiva, de vocabulário e também de estruturas gramaticais.

Quadro 18 - Video clips: Atividades Rehab - parte 3.

Before viewing the video clip

1) In pairs, answer the questions.
a) What do you know about Amy Winehouse?
b) What is your opinion about her songs?

2) Read the first two stanzas of the lyrics of Rehab and answer the following questions:
a) Why doesn't she want to go to rehab?
b) What's her father's opinion?
c) How long should she stay at rehab? What expressions does she use to refer to it?
d) Where would she rather be?

3) Discuss with a friend the meaning of the phrases "I've been black", "a shot glass", "I'm on the mend" based on the context.

During viewing the video clip

1) Complete with the words that rhyme. a) know: _____ b) time: _____ c) Ray: _____ d) friend: _____

2) Complete the song with the verbs below in the simple past or in the past participle.

be (4x)	get (5x)	try (6x)
---------	-----------	----------

REHAB (AMY WINEHOUSE)

²⁷ A música *Hello* (Adele) foi reduzida e a versão na íntegra encontra-se no Apêndice 3.

They to make me go to rehab, but I said,
"No, no, no"
Yes, I've (1) _____ black but when I come back you'll
[...]²⁸

Fonte: <<http://www.vagalume.com.br/amy-winehouse/rehab.html#ixzz45BuysNMn>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

After viewing the video clip

1) Fill in the chart with examples of the verb tenses in the song.

SIMPLE PAST	PRESENT PERFECT

2) Write a paragraph about YOU using some of the verbs above.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Finalmente, na quarta parte elaborei atividades sobre o videoclipe *Work*, de Rihanna e Feat Drake, que tratam de conhecimentos sobre a cantora *Rihanna*, conforme o quadro 19. Essas atividades foram elaboradas para o desenvolvimento da compreensão auditiva, de vocabulário e também de estruturas gramaticais pelos alunos.

Quadro 19 - Video clips: Atividades Work - parte 4.

Before viewing the video clip:

A) In pairs, answer the questions below:

- 1) What do you know about Rihanna and Feat Drake?
- 2) Who was Rihanna's famous ex boyfriend who was abusive towards her?
 - a) Chris Brown b) Usher c) 50 cent d) Snoop Dog e) Nelly
- 3) Do you listen to Rihanna's songs? How often do you do this? What is your favorite song?

During viewing the video clip

1) Listen to the song again and fill in the blanks with the words below.

SPENT	HAD	DO	BELIEVED
GET	SEEN	GONNA	CARE

Work (Rihanna; Feat. Drake)
Work, work, work, work
[...]

When you (1) _____ learn, learn, learn, learn, learn
[...]²⁹

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/rihanna/work-feat-drake.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

After viewing the video clip

1) In pairs, complete these sentences. Be coherent.

- a) You see _____.
- b) You know _____.
- c) You need _____.
- d) You could _____.
- e) You took _____.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

²⁸ A música *Rehab* (Amy Winehouse) foi reduzida e a versão completa está no Apêndice 3.

²⁹ A música *Work* (Rihanna; Feat. Drake) foi reduzida e a versão na íntegra está no Apêndice 3.

Na próxima seção detalho a parte da Unidade Didática sobre programas de entrevista.

2.6.3 *Talk shows*

Dividi as atividades em quatro partes.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998) sugerem submeter todo texto oral e escrito a sete perguntas para mostrar aos alunos que a linguagem é uma prática social. Por isso as atividades desta Unidade Didática foram elaboradas para que os alunos possam responder a essas sete perguntas: 1) Quem elaborou esses programas de entrevista; 2) Do que tratam; 3) Para quem foram elaborados; 4) Quando foram criados; 5) De que modo são apresentados; 6) Onde foram gravados e 7) Para que foram gravados.

Do mesmo modo que nas propagandas e nos videoclipes, nas partes 2, 3 e 4 dividi as atividades em antes, durante e depois de assistir aos vídeos. Na primeira parte elaborei perguntas sobre programas de entrevista para que os alunos respondessem oralmente e em pares com o intuito de levantar o conhecimento prévio deles sobre essa temática, conforme o quadro 20 abaixo:

Quadro 20 - *Talk shows*: Atividade sobre programas de entrevista - parte 1.

Activity A: In pairs answer the questions below:

- 1) Do you like to watch talk shows?
- 2) Where can we watch talk shows?
- 3) Who is the target audience of a talk show?
- 4) How often do you watch a talk show?
- 5) What is your favorite talk show?
- 6) When do you watch talk shows?
- 7) Why do you watch a talk show?
- 8) What do people need to produce a talk show?
- 9) How do they record a talk show?
- 10) Where do they record a talk show?
- 11) How do they decide who is going to participate in a talk show?
- 12) Who helps them during the recording?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na parte 2 elaborei atividades para que os alunos respondessem oralmente e em pares sobre a entrevista de Selena Gomes ao programa de entrevista *Tonight Show*, conforme o quadro 21. O foco dessas atividades foi o desenvolvimento da compreensão auditiva, de vocabulário e também de estruturas gramaticais pelos alunos.

Quadro 21 - Talk shows: Atividades Tonight Show: Selena Gomes - parte 2.

Before viewing the talk show:
<p>1) Answer the questions in pairs:</p> <p>a) Have you ever watched "Programa do Jô"?</p> <p>b) If yes, when did you watch it? Did you like it?</p> <p>d) Do you remember what it was about?</p> <p>e) Have you ever watched "The noite"?</p> <p>f) If yes, when did you watch it? Did you like it?</p> <p>g) Do you remember what it was about?</p> <p>h) Do you Know Selena Gomes? What do you know about her?</p> <p>i) Do you know Jim Carrey? What do you know about him?</p>
During viewing the talk show:
<p>A) In pairs, answer the questions below:</p> <p>1) What is the name of the talk show? () Tonight show () The Tonight show</p> <p>2) What is Selena Gomez wearing?</p> <p>3) What is the name of the movie she participated? () Monte Videl () Monte Carlo</p> <p>4) Who is the interviewer? () Jay Leno () Joe Leno</p>
After viewing the talk show:
<p>1) Answer the questions in pairs:</p> <p>a) What is the name of the magazine Selena Gomes was the cover?</p> <p>b) Why is the talk show funny?</p> <p>c) What is the talk show about?</p> <p>2) Write down 2 things we should do and 4 things we should not do when at a talk show.</p>

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na parte 3 elaborei atividades para serem respondidas oralmente e em pares sobre a entrevista de Jimmy Fallon ao programa de entrevista *Tonight Show*, conforme quadro 22. Essas atividades focam a compreensão do tema desse programa de entrevista, o desenvolvimento de vocabulário e de estruturas gramaticais pelos alunos.

Quadro 22 - Talk shows: Atividades Tonight Show: Jimmy Fallow - parte 3.

Before viewing the talk show:
<p>1) Answer the questions in pairs:</p> <p>a) What do you know about Chris Evans?</p> <p>b) Have you watched "Capitão América: O Soldado Invernal"?</p> <p>c) What do you know about Captain America?</p> <p>d) Do you watch films with super heroes? If yes, how often do you watch?</p> <p>e) Who is your favorite super hero?</p>
During the talk show:
<p>1) In pairs, answer the questions below:</p> <p>a) What is Chris Evans wearing?</p> <p>b) Does Chris Evans work out?</p> <p>c) What color are the mugs?</p> <p>d) What is Jimmy Fallon wearing?</p> <p>e) How many pictures did Jimmy Fallow show?</p> <p>f) Who was in the pictures?</p>
After viewing the talk show:
<p>1) Answer the questions in pairs:</p> <p>a) What kind of exercise were they talking about?</p> <p>b) Who is Steve Rogers?</p> <p>c) How many brothers and sisters does Chris Evans have?</p> <p>d) Which game are they going to play?</p>

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na quarta parte elaborei atividades para serem respondidas oralmente e em pares sobre o programa de entrevista *Tonight Show* com a participação de *Katty Perry*, de acordo com o quadro 23 abaixo. Essas atividades buscam permitir aos alunos o entendimento do tema do programa de entrevista e o desenvolvimento da compreensão auditiva e da oral.

Quadro 23 - Talk shows: Atividades *Tonight Show*: Katty Perry - parte 4.

<p>Before viewing the talk show:</p> <p>1) In pairs, answer the questions: a) What do you know about Katty Perry? b) What is your favorite song of Katty Perry? c) What do you think Katty Perry is going to talk about in the Tonight show?</p> <p style="text-align: center;">During viewing the talk show:</p> <p>Answer the questions in pairs: 1) What is Katty Perry wearing? 2) Where was Katty Perry born? 3) How many mugs are there? 4) What did she invent? 5) When did she go to Los Angeles?</p> <p style="text-align: center;">After viewing the talk show:</p> <p>Answer the questions in pairs: 1) Who is in the picture? 2) How old is her grandmother? Where does she live? 3) How old was Katty Perry when she went to the first show? 4) Who went to the show with her? 5) How old is Katty in the film?</p>

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na seção a seguir detalho a parte da Unidade Didática sobre documentário.

2.6.4 Documentaries

Dividi as atividades em três partes.

Assim como nas outras partes da Unidade Didática, as atividades desta Unidade Didática foram elaboradas para que os alunos sejam capazes de identificar, conforme os PCN-LE (BRASIL, 1998), 1) Quem elaborou esses documentários?; 2) Do que tratam?; 3) Para quem eles foram elaborados?; 4) Quando foram criados; 5) De que modo esses documentários são apresentados?; 6) Onde foram gravados? e 7) Para que foram gravados?.

Da mesma forma que nas propagandas, nos videoclipes e nos programas de entrevista, nas partes 2 e 3 as atividades estão divididas em antes, durante e depois de assistir aos vídeos. Na primeira parte elaborei perguntas sobre documentários para que os alunos respondessem oralmente e em pares e com o objetivo de

levantar o conhecimento prévio deles sobre essa temática, de acordo com o quadro 24 abaixo:

Quadro 24 - Documentaries: Atividade sobre documentários - parte 1.

In pairs, answer the questions below:

- 1) Do you like to watch documentaries?
- 2) Where can we watch a documentary?
- 3) How often do you watch a documentary?
- 4) Who is the target audience of a documentary?
- 5) What is your favorite documentary?
- 6) When do you watch a documentary?
- 7) Why do you watch a documentary?
- 8) What kind of documentary attracts your attention?
- 9) How do you think a documentary is produced?
- 10) Who produces a documentary?
- 11) What do people need to produce a documentary?
- 12) How do they record a documentary?
- 13) Where do they record a documentary?
- 14) How do they decide who is going to participate in a documentary?
- 15) Who helps them during the recording?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na segunda parte elaborei atividades sobre os quinze primeiros minutos do documentário sobre Amy Winehouse, “*O último adeus*”³⁰, para que os alunos respondessem oralmente e em pares, conforme quadro 25 abaixo. Decidi trabalhar com apenas uma parte do documentário, pois não há tempo hábil para assistir à tudo. Essas atividades foram elaboradas para que os alunos se familiarizem com a temática desse documentário, desenvolvam o vocabulário e a compreensão auditiva e oral.

Quadro 25 - Documentaries: Atividades Amy Winehouse - parte 2.

A) Let's watch fifteen minutes of the documentary.

Before viewing the documentary:

- 1) Answer the questions in pairs:
 - a) Have you ever watched “Globo Repórter”?
 - b) If yes, when did you watch it? Did you like it?
 - c) Do you remember what it was about?
 - d) Have you ever listened to Amy Winehouse's songs? If yes, which one(s)? Did you like it?
 - e) Have you ever watched Amy Winehouse's clips? If yes, which one(s)? Did you like it?
 - f) What does addiction mean? What different kinds of addiction do you know?

During viewing the documentary:

A) In pairs, answer the questions:

- 1) What is the name of the documentary?
- 2) What is the documentary about?
- 3) How does the documentary start?
- 4) When was Amy Winehouse born?
- 5) Where was Amy Winehouse born?
- 6) Who did she marry?
- 7) When did she get married?
- 8) When did Amy Winehouse die?

³⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mlm2X3S1DoM>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

- 9) How old was she when she died?
- 10) What was her nationality?
- 11) What is her father's name?
- 12) Was her father her friend during her whole life?

After viewing the documentary:

- 1) Answer the questions in pairs:
 - a) Why do you think Amy Winehouse died so young?
 - b) Would Amy Winehouse have turned to drugs if she hadn't been famous?
 - c) How was her hair so perfect all the time?
 - d) Was there something you didn't understand about the documentary? If so, what was it?
 - e) What did you like best about the documentary? Why?
 - f) What did you like least about the documentary? Why?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na terceira parte elaborei atividades sobre os quinze primeiros minutos do documentário sobre Ayrton Senna, "*O direito a ganhar*"³¹, para que os alunos respondessem oralmente e em pares, de acordo com o quadro 26. O foco dessas atividades é a familiarização dos alunos com o tema desse documentário, o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão auditiva e oral.

Quadro 26 - Documentaries: Atividades Ayrton Senna - parte 3.

- 1) Let's watch fifteen minutes of the documentary.

Before viewing the documentary:

- 1) Answer the questions in pairs:
 - a) Have you ever watched a car race?
 - b) If yes, when did you watch it? Did you like it?
 - c) Have you ever watched a Formula One car race?
 - d) If yes, when did you watch it? Did you like it?
 - e) What do you know about Ayrton Senna?

During viewing the documentary:

In pairs, answer the questions:

- 1) What is the name of the documentary?
- 2) What is the documentary about?
- 3) How does the documentary start?
- 4) When was Ayrton Senna born?
- 5) Where was Ayrton Senna born?
- 6) When did Ayrton Senna die?
- 7) How old was he when he died?

After viewing the documentary:

- 1) Answer the questions in pairs:
 - a) Why do you think Ayrton Senna died so young?
 - b) What did you learn about Ayrton Senna?
 - c) Was there something you didn't understand about the documentary? If so, what was it?
 - d) What did you like best about the documentary? Why?
 - e) What did you like least about the documentary? Why?

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Depois de descrever a metodologia desta pesquisa, o contexto, os participantes, os procedimentos de coleta e de análise e também de apresentar a

³¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UyNnnMWMNdw>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

Unidade Didática prossigo esta pesquisa por meio da apresentação e análise dos dados no Capítulo 3.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Apresentação do capítulo

Neste capítulo apresento a análise dos dados desta pesquisa, a partir dos fundamentos teóricos previamente apresentados, bem como da metodologia descrita no Capítulo 2, procurando responder as seguintes perguntas de pesquisa: “*Quais as percepções dos alunos em relação às atividades propostas durante a aplicação da Unidade Didática?*” e “*Quais as percepções dos alunos sobre a participação deles na produção da Tarefa Final?*”.

Este Capítulo é apresentado na forma de um relato e está dividido conforme os ciclos da pesquisa-ação descritos no Capítulo 2. O quadro 27 a seguir apresenta um roteiro da organização do Capítulo:

Quadro 27 - Roteiro do Capítulo 3.

	Julho de 2015
3.1 A enquete de 2015	
3.2 Ciclo 1: TV ads	
3.2.1 Ação e observação 1 Ciclo 1 – parte 1	04/05/2016
3.2.1.1 Roda de Conversa Ciclo 1	04/05/2016
3.2.1.2 Ação e observação 2 Ciclo 1 – parte 2	06/05/2016
3.2.1.3 Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 1	06/05/2016
3.2.1.4 Ação e observação 3 Ciclo 1 – parte 3	11/05/2016; 13/05/2016
3.2.1.5 Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 1	13/05/2016
3.2.2 Reflexão Ciclo 1	
3.3 Ciclo 2: Video clips	
3.3.1 Ação e observação 1 Ciclo 2 - parte 1	18/05/2016; 20/05/2016
3.3.1.1 Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 2 e Entrega e discussão do Draft 1	20/05/2016
3.3.1.2 Ação e observação 2 Ciclo 2 – parte 2	25/05/2016
3.3.1.3 Roda de Conversa Ciclo 2	25/05/2016
3.3.1.4 Ação e observação 3 Ciclo 2 – parte 3	27/05/2016
3.3.1.5 Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 2	27/05/2016
3.3.2 Reflexão Ciclo 2	
3.4 Ciclo 3: Talk shows	
3.4.1 Ação e observação 1 Ciclo 3 - parte 1 e Entrega e discussão do Draft 2	01/06/2016
3.4.1.1 Primeiro Questionário de Avaliação 1 Ciclo 3	03/06/2016
3.4.1.2 Ação e observação 2 Ciclo 3 - parte 2	08/06/2016
3.4.1.3 Roda de Conversa Ciclo 3	08/06/2016
3.4.1.4 Ação e observação 3 Ciclo 3 - parte 3 e Entrega e discussão do Draft 3	10/06/2016
3.4.1.5 Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 3	10/06/2016
3.4.2 Reflexão Ciclo 3	
3.5 Ciclo 4: Documentaries	

3.5.1 Ação e observação 1 Ciclo 4 - parte 1 e Apresentação da Tarefa A	15/06/2016; 17/06/2016
3.5.1.1 Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 4 e Entrega e discussão do Draft 4	17/06/2016
3.5.1.2 Ação e observação 2 Ciclo 4 – parte 2	22/06/2016
3.5.1.3 Roda de Conversa Ciclo 4	22/06/2016
3.5.1.4 Ação e observação 3 Ciclo 4 – parte 3	24/06/2016; 29/06/2016
3.5.1.5 Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 4	29/06/2016
3.5.2 Reflexão Ciclo 4	
3.5.3 Apresentação da Tarefa Final e Questionário de Avaliação Final	01/07/2016
3.5.4 Reflexão Final	

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

3.1 A enquete de 2015

Para dar início à pesquisa, em julho de 2015, realizei uma enquete em sala de aula, conforme já descrita na seção 2.4.1 (Capítulo 2), com os 30 alunos que na época estavam no 8º ano A, para identificar as necessidades e interesses de aprendizagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987) deles com relação à Língua Inglesa e com o objetivo de colher dados para a elaboração do plano de ensino referente ao ano de 2016. Essa enquete foi realizada em duas etapas. Na primeira, pedi aos alunos que escrevessem em uma folha de papel três itens que gostariam que fossem incluídos no planejamento da disciplina de Língua Inglesa no ano de 2016. Na segunda, apresentei os tópicos escolhidos e dentre os três mais votados pelos alunos solicitei que elegessem apenas um.

Na primeira etapa da enquete, realizada no dia 22 de julho de 2015, os resultados obtidos³² foram os seguintes, conforme o quadro 28 a seguir:

Quadro 28 - Resultados da primeira etapa da enquete.

Tópicos escolhidos pelos alunos	2015 - 30 alunos (3 itens elencados por aluno)	2015 - 30 alunos (%) (3 itens elencados por aluno)
Conversação em inglês	5	17%
Trabalhos em grupos	2	7%
Vídeos	15	50% (1º)
Áudios em inglês	4	13%
Músicas	13	43% (3º)
Videoclipes	7	23%
Documentários	2	7%
Propagandas	5	17%
Programas de entrevista	4	13%
Mais aulas de inglês	6	20%
Menos provas	2	7%
Atividades fora da sala	5	17%
Trabalhos em inglês	6	20%
Jogos	10	33% (2º)

³² As casas decimais não foram consideradas para fins de cálculo das porcentagens.

Aulas com <i>datashow</i>	2	7%
Pesquisas em inglês	2	7%

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Na aula posterior, no dia 29 de julho de 2015, realizei a segunda etapa da enquete. Anotei na lousa os itens que mais apareceram e que estão em negrito no quadro acima (vídeos, músicas e jogos) e pedi aos 30 alunos presentes que escolhessem um e escrevessem em um papel quais deles deveriam ser contemplados no planejamento das aulas de inglês em 2016. O item mais votado foi vídeos. Apresento abaixo os resultados obtidos³³, conforme o quadro 29 a seguir:

Quadro 29 - Resultados da segunda etapa da enquete.

Tópicos mais votados pelos alunos	2015 - 30 alunos	2015 - 30 alunos (%)
Vídeos	16	53%
Músicas	9	30%
Jogos	5	17%

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

A partir desses resultados ficou notório que os alunos gostariam de aprender inglês por meio de vídeos. Assim, tomando como base Hutchinson e Waters (1987) foi possível verificar o interesse dos alunos.

Desta forma, com o resultado da enquete, elaborei a Unidade Didática descrita na seção 2.6 (Capítulo 2).

Nas próximas seções apresento e discuto a análise dos dados desta pesquisa.

3.2 Ciclo 1: *TV ads*

Este ciclo teve início em 04 de maio de 2016 com a realização das atividades da Unidade Didática sobre propaganda de TV e teve a duração de quatro aulas de 50 minutos cada uma, conforme quadro 3 apresentado no Capítulo 2. Durante este ciclo os alunos realizaram as atividades propostas sobre propagandas de TV.

É importante ressaltar que os alunos foram incentivados a baixar no celular, em casa, a versão *off-line* do “Google tradutor”, que funciona *off-line*. Esse recurso pedagógico permite o uso do aplicativo mesmo quando não há conexão com a *internet*, que é o caso da escola onde esta pesquisa foi realizada.

³³ As casas decimais não foram consideradas para o cálculo das porcentagens.

3.2.1 Ação e observação 1 Ciclo 1 - parte 1

Os movimentos da pesquisa-ação, de acordo com o que evidenciei no Capítulo 2, podem se sobrepor e se misturar (VAN LIER, 1996 apud DAMIÃO, 2006). Desse modo, nesta pesquisa, “ação” e “observação” estão misturadas, por isso são descritas simultaneamente. A ação representa a Unidade Didática em andamento descrita na Seção 2.6 do Capítulo 2 e foi preparada com base na enquête realizada em 2015, e a observação foi feita por mim ao longo de todo o processo, conforme as aulas foram sendo ministradas.

A ação e observação 1 do Ciclo 1 parte 1 se referem às atividades da Unidade Didática realizadas no dia 04 de maio de 2016 e à roda de conversa ocorrida também nesta data.

Na primeira aula do bimestre os alunos responderam, em pares, as perguntas da atividade A sobre vídeos³⁴:

Activity A: In pairs answer the questions below:

- 1) Do you watch videos?
- 2) What kind of videos do you like to watch?
- 3) Do you watch videos with subtitles?
- 4) How often do you watch videos with subtitles?

Durante a realização dessa atividade os alunos ficaram um pouco tímidos para falar em inglês, mas procurei o tempo todo ajudá-los a perder esse medo, proporcionando um ambiente mais prazeroso para que sentissem a vontade para falar e participar, pois conforme preconizam os PCN-LE (BRASIL, 1998), o professor precisa desenvolver com os alunos um trabalho que lhes permita confiar na própria capacidade de aprender.

3.2.1.1 Roda de Conversa Ciclo 1

Conforme já explicitado no Capítulo 2 (seção 2.4.2), nesta pesquisa-ação as rodas de conversa (SILVA, 2008; CIGANDA, 2010) ocorreram em quatro momentos, duas vezes por mês durante dois meses, tempo em que a Unidade Didática foi aplicada. No Ciclo 1 foi realizada uma roda de conversa ao final do primeiro dia de aula do segundo bimestre, com o objetivo de verificar as percepções dos alunos em relação ao início da Unidade Didática. Ela foi realizada no final da aula do primeiro

³⁴ Para facilitar a leitura do trabalho, as atividades da Unidade Didática discutidas no Capítulo 2 serão reproduzidas neste capítulo.

dia de aula em que a Unidade Didática começou a ser aplicada e dela participaram os 35 alunos da turma.

Durante essa roda de conversa, que durou aproximadamente cinco minutos, anotei em um caderno os pontos principais do que foi discutido com os alunos. Os alunos relataram que estavam muito interessados em realizar as atividades propostas e em usar o celular durante as atividades para verificar a pronúncia e o vocabulário e para gravar o vídeo; na oportunidade de falarem em inglês durante as aulas e no desafio de produzirem um vídeo. Essas percepções dos alunos encontram eco nos pressupostos teóricos de Leffa (2011) de que o professor de língua estrangeira necessita propor objetivos desejados pelos alunos e dos PCN-LE (BRASIL, 1998) de que esses objetivos propostos formem usuários competentes da língua que possam fazer uso dela para se manifestarem.

Os alunos também relataram que estavam ansiosos para assistir aos vídeos, principalmente os videoclipes. A grande maioria dos alunos reclamou que os colegas conversaram muito durante a realização das atividades e que isso acabou atrapalhando um pouco. Acredito que isso tenha acontecido devido ao fato de que os alunos ficaram muito empolgados e animados com as atividades propostas.

Com essa roda de conversa pude constatar o quanto os alunos se interessam por vídeos e como queriam praticar o inglês deles, provavelmente pelo fato de terem a oportunidade de serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1.2 Ação e observação 1 Ciclo 1 - parte 2

A ação e observação 1 do Ciclo 1 parte 2 se refere às atividades da Unidade Didática realizadas no dia 06 de maio de 2016 e ao Questionário de Avaliação aplicado nesse dia também.

Na segunda aula do bimestre, no dia 06 de maio de 2016, os alunos fizeram a atividade B. Nessa atividade os alunos responderam, em pares, perguntas sobre propagandas de TV.

Activity B: In pairs answer the questions below:

- 1) Do you like to watch advertisements?*
- 2) Where can we find an advertisement?*
- 3) Who is the target audience of an advertisement?*
- 4) What is the most shocking advertisement you have ever watched?*
- 5) What is the funniest advertisement you have ever watched? Describe it.*
- 6) What makes a TV ad memorable?*

- 7) Do you find TV ads persuasive?
- 8) Do you buy products because of TV advertising?
- 9) Why do you buy one product over another?
- 10) What kind of TV advertisements attracts your attention?
- 11) How do you think a TV ad is made?
- 12) Who makes a TV ad?
- 13) What do people need to produce a TV ad?
- 14) How do they record a TV ad?
- 15) Where do they record a TV ad?
- 16) How do they decide who is going to participate in a TV ad?
- 17) Who helps them during the record?

Nesse mesmo dia os alunos realizaram as atividades da parte 2 sobre uma propaganda de TV com a temática “Seguro de vida”.

Before viewing the TV ad:

A) Answer the questions in pairs:

- 1) What do you think the advertisement is about?
a) food b) life insurance c) clothes d) others
- 2) Who is the target audience of the advertisement?
- 3) Have you ever helped anybody?
- 4) How do you feel when you help a person or an animal?

During viewing the TV ad:

1) Mark what you saw in the ad:

DOG	WATER	APPLE	HORSE	BACKPACK
BANANA	FLOWER	VASE	PLANT	MOUSE
BUILDING	GIRL	BUTTERFLY	RED CAR	WALLET

After viewing the TV ad:

- 1) What is the advertisement about?
a) food b) life insurance c) clothes d) others
- 2) Answer the questions in pairs:
 - a) Who is the target audience of the advertisement?
 - b) How did you feel when you watched the ad?
 - c) Where does it take place?
 - d) What’s your opinion about the ad?
 - e) How do you think this TV ad was produced?
 - f) Why was this TV ad made?
 - g) If you were responsible for this TV ad, what would you do in a different way?

As atividades foram baseadas em uma propaganda de TV baixada do YouTube sobre “Seguro de vida”. Nesse dia os alunos responderam também ao Primeiro Questionário de Avaliação (Apêndice 1). Pude perceber que nessa aula os alunos já se sentiram mais a vontade para falar em inglês, provavelmente em decorrência da roda de conversa realizada em 4 de maio e por meio dos dados colhidos nessa roda pude promover um ambiente mais descontraído para eles. Durante a aula, usaram o aplicativo “Google tradutor³⁵” no celular para verificar a pronúncia e o significado de determinadas palavras que ficaram em dúvida, usando o celular como uma ferramenta de ensino em sala de aula (COSTA, 2013).

³⁵ Os alunos baixaram em casa a versão *off-line* do “Google tradutor”.

3.2.1.3 Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 1

No Ciclo 1 o Questionário de Avaliação foi aplicado em dois momentos, sendo o primeiro no dia 06 de maio de 2016, após a segunda aula, para os 35 alunos que estavam presentes e o outro em 13 de maio.

As respostas, os comentários e sugestões foram importantes para entender as percepções dos 35 alunos³⁶ em relação às atividades propostas durante a aplicação da Unidade Didática.

Poucos alunos justificaram as respostas, conforme ilustra o quadro 30 a seguir:

Quadro 30 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 1.

Analise as aulas marcando um X no quadro abaixo:				
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês.	83%	14%	3%	“Várias novidades na sala”; “Porque aprendi muito mais”; “Aprendi muito”.
Gostei de participar das aulas.	94%	0%	6%	“Porque as aulas estão muito legais”.
Gostei de fazer as atividades propostas.	83%	14%	3%	“A professora compreende nossas opiniões”; “Achei interessante”; “Não entendo muito”.
Consegui falar em inglês durante as aulas.	83%	14%	3%	“Porque os colegas conversaram muito”; “Porque tenho vergonha”; “Porque não gosto”.
As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.	94%	0%	6%	“Assim fica mais fácil para gravar o vídeo final”.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Pela análise desses dados verifiquei que 83% dos alunos responderam positivamente que as aulas e as atividades propostas ajudaram a melhorar o inglês (item 1); que gostaram de fazer as atividades propostas (item 3) e que conseguiram falar em inglês durante as aulas (item 4).

As justificativas dadas pelos alunos de que as aulas e as atividades propostas ajudaram a melhorar o inglês foram: “Várias novidades na sala”; “Porque aprendi muito mais”; “Aprendi muito”.

No item 3, “Gostei de fazer as atividades propostas”, alguns alunos que responderam positivamente justificaram que: “A professora compreende nossas

³⁶ No cálculo das porcentagens não foram consideradas as casas decimais em toda a dissertação.

opiniões”; “Achei interessante”. Um dos alunos que respondeu negativamente para esse item justificou que “Não entendo”. Por isso, quando discuti com os alunos os resultados desse questionário, em 11 de maio, enfatizei que estava ali para ajudá-los com qualquer dúvida que tivessem e na realização de todas as atividades propostas. Nas aulas seguintes procurei prestar mais atenção para identificar os alunos que não estavam entendendo e poder auxiliá-los diretamente na realização das atividades propostas.

Sobre conseguir falar em inglês durante as aulas a porcentagem negativa foi de 14% e os alunos que justificaram pontuaram que: “Porque os alunos conversaram muito”; “Porque tenho vergonha”; “Porque não gosto”. Todas essas justificativas foram discutidas com os alunos no dia 11 de maio e procurei conscientizá-los de que a conversa demasiada estava atrapalhando, prejudicando toda a dinâmica da sala de aula e que essa reclamação já tinha aparecido na roda de conversa realizada anteriormente e eles me disseram que evitariam conversar sobre outros assuntos durante as aulas. Em relação à vergonha e não gostarem, alguns alunos me relataram que falar em outra língua é difícil, por isso enfatizei que para perder o medo era preciso tentar e se comprometeram a tentar falar em inglês nas próximas aulas.

Além disso, 94% dos alunos responderam que gostaram de participar das aulas (item 2) e que as atividades realizadas estavam ajudando na realização da tarefa final (item 5). Um dos alunos que respondeu positivamente sobre gostar de participar das aulas justificou que: “Porque as aulas estão muito legais”.

No item desse questionário sobre o quanto as atividades realizadas estão ajudando a realizar a tarefa final, um dos alunos justificou sua resposta afirmativa da seguinte forma: “Assim fica mais fácil gravar o vídeo final”, demonstrando percepção positiva quanto às atividades propostas na Unidade Didática baseada em tarefas. Essa percepção demonstra que esse aluno conseguiu estabelecer uma relação entre o que se faz na sala de aula de inglês e o mundo fora da escola onde a Língua Inglesa é usada (BRASIL, 1998).

A parte seguinte do questionário pedia para que os alunos listassem os pontos positivos e os pontos negativos observados durante as aulas. Alguns alunos escreveram suas respostas na forma de itens enquanto que outros escreveram sentenças completas. Esse tipo de pergunta foi classificado, para facilitar a análise, como pergunta aberta. O quadro 31 abaixo sintetiza as respostas dos alunos:

Quadro 31 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 2.

Aspectos positivos observados durante as aulas:	Aspectos negativos observados durante as aulas:
<ul style="list-style-type: none"> • Mais participação nas aulas e atividades (esse item apareceu duas vezes); • Aulas e atividades interessantes e diferenciadas; • Várias novidades. Vídeos interessantes, desenvolvimento da pronúncia (esse item apareceu cinco vezes); • Vídeos engraçados e apresentações em <i>Power Point</i> (esse item apareceu três vezes); • Vários trabalhos ajudando o entendimento; • A professora é muito paciente conosco e passa atividades interessantes (esse item apareceu duas vezes); • Aprender a fazer uma propaganda de TV (esse apareceu três vezes); • Eu aprendi a falar mais em inglês (esse item apareceu cinco vezes); • Inovação; • Uso do celular durante as aulas; • Aprendi novas palavras, treinei bastante como se falam as palavras (esse item apareceu duas vezes); • A professora ajudou todos os alunos; • Trabalho em grupo, atividades em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito barulho (esse item apareceu treze vezes); • Nenhum (esse item apareceu quatro vezes).

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

É possível observar que a grande maioria dos comentários positivos das aulas foi sobre o desenvolvimento da produção oral em inglês dos alunos, conforme se observa nos comentários a seguir:

“Eu aprendi a **falar** mais em inglês” (esse item apareceu cinco vezes);

“Várias novidades. Vídeos interessantes, **desenvolvimento da pronúncia**” (esse item apareceu cinco vezes);

“Aprendi novas palavras, treinei bastante **como se falam as palavras**” (esse item apareceu cinco vezes).

As palavras falar, fala e pronúncia foram recorrentes nas respostas dos alunos demonstrando que realmente estavam conseguindo falar em inglês durante as aulas.

Além disso, algumas das percepções dos alunos em relação às atividades propostas durante a aplicação da Unidade Didática foram identificadas, conforme os comentários abaixo:

“Mais **participação** nas **aulas** e atividades” (esse item apareceu duas vezes);

“**Aulas** e **atividades** interessantes e diferenciadas”;

“Vários **trabalhos** ajudando o **entendimento**”;

“A professora é muito paciente conosco e passa **atividades interessantes** (esse item apareceu duas vezes);

“**Inovação**”;

“Trabalho em **grupo**, atividades em **grupo**”.

Essas percepções dos alunos indicaram positivamente para a continuidade da Unidade Didática fundamentada nos aportes teóricos que a embasam. Ainda, ao listarem os aspectos positivos das aulas, surgiram comentários sobre a interação dos alunos comigo, professora da turma, conforme os comentários a seguir:

“A **professora** é muito **paciente** conosco e passa atividades interessantes” (esse item apareceu duas vezes);

“A **professora ajudou** todos os **alunos**”.

A referência ao uso de suporte tecnológico (ECO, 1996; RAMAL, 2002; KENSKI, 2003; WARSCHAUER, 2006; BRAGA, 2013; dentro outros) durante as aulas, nesse caso o celular, foi apontada como um aspecto positivo por um aluno:

“O uso do **celular** durante as aulas”.

É necessário ressaltar, conforme já explicitado na seção 3.2 (Capítulo 3), que o celular foi usado pelos alunos para consulta de pronúncia e de vocabulário.

Nos aspectos negativos elencados pelos alunos, a grande maioria estava relacionada ao barulho gerado pela conversa dos alunos durante as aulas, de acordo com o comentário abaixo:

“Muito **barulho**” (esse item apareceu treze vezes).

A reclamação dos alunos sobre a conversa demasiada em sala de aula foi um aspecto que chamou minha atenção e ao qual continuei a ficar atenta, pois essa questão já havia surgido na primeira roda de conversa realizada no primeiro dia em que a Unidade Didática foi aplicada. Por isso no começo das aulas seguintes procurei conversar com os alunos e lembrá-los da importância de saber o momento adequado para conversar para que isso não atrapalhe os colegas e o andamento da aula. Além disso, essa questão foi debatida com eles durante a apresentação dos resultados desse questionário em 11 de maio.

Finalmente, na última parte desse questionário, os alunos puderam fazer sugestões para as aulas seguintes. Essas sugestões dadas pelos alunos foram agrupadas em categorias que surgiram durante a análise. As categorias foram as seguintes: atividades em aula; metodologia da aula e uso de recursos tecnológicos. O quadro 32 abaixo apresenta essas categorias e as sugestões dos alunos:

Quadro 32 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 3.

Sugestões para as próximas aulas:
<p>Atividades em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Músicas (esse item apareceu dez vezes); • Videoclipes (esse item apareceu três vezes); • Mais vídeos sobre os assuntos falados (esse item apareceu quatro vezes); • Aprender a fazer coisas de TV, vídeo, <i>talk show</i>, etc. (esse item apareceu três vezes); • Vídeos (esse item apareceu oito vezes); • Filmes (esse item apareceu quatro vezes); • Jogos (esse item apareceu duas vezes); • Treinar mais como se falam as palavras; • Mais exercícios de tradução (esse item apareceu duas vezes); • Falar em inglês (esse item apareceu duas vezes); • Tradução de músicas em inglês; • Mais diálogo; • Apresentações sobre os assuntos; • Mais pesquisas; • Dar folhas com palavras em inglês; <p>Metodologia de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversarmos com os colegas; • Trabalho em grupo (esse item apareceu três vezes); • Trabalhar mais a audição; • Trabalhar mais a fala; • Continuar inovando; • A aula pode ser mais engraçada; <p>Uso de recursos tecnológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais trabalho com o PC.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

A grande maioria das sugestões foi voltada para tópicos que já estavam presentes e seriam contemplados em toda a Unidade Didática, já que foi desenvolvida em torno de temas de interesse dos alunos (BRASIL, 1998).

“**Músicas**” (esse item apareceu dez vezes);

“**Videoclipes**” (esse item apareceu três vezes);

“Mais **vídeos** sobre os **assuntos falados**” (esse item apareceu quatro vezes);

“**Vídeos**” (esse item apareceu oito vezes);

“**Falar em inglês**” (esse item apareceu duas vezes);

“Treinar mais como se **falam as palavras**”;

“**Falar em inglês**” (esse item apareceu duas vezes);

“Mais **diálogo**”;

“**Conversarmos** com os colegas”.

“Trabalhar mais a **audição**”;

“Trabalhar mais a **fala**”.

Uma outra sugestão apresentada por uma minoria dos alunos foi a inclusão da tradução nas atividades propostas:

“Mais exercícios de **tradução**” (esse item apareceu duas vezes);

“**Tradução** de músicas em inglês”.

É importante evidenciar que o objetivo de desenvolver e aplicar a Unidade Didática em questão foi incentivar a produção oral dos alunos e não desenvolver técnicas de tradução. No dia em que discuti com os alunos o resultado desse questionário procurei conscientizá-los de que reduzir o ensino de inglês a exercícios de tradução resultará no desinteresse deles em relação à língua, pois se não tiverem a oportunidade de interpretá-la e utilizá-la em suas funções de comunicação, provavelmente não encontrarão motivo para aprendê-la (BRASIL, 1998). Esclareci também que a maioria dos vídeos da Unidade Didática tem legenda e me coloquei a disposição para indicar sites e/ou exercícios com tradução para aqueles alunos que os solicitassem.

Uma outra sugestão demonstrou a percepção positiva de uma aluno sobre a metodologia da aula:

“Continuar **inovando**”;

Essa sugestão revela o interesse desse aluno em aprender uma língua estrangeira (BRASIL, 1998).

Um outro aluno sugeriu que a aula poderia ser mais engraçada e mais trabalhos com o computador. No dia 11 de maio, ao discutir com os alunos sobre essas sugestões, alguns pontuaram que queriam rir mais durante as aulas e pedi que aguardassem, pois ao assistirem à propaganda de TV, “*Cinco comerciais americanos engraçados*”, iriam se divertir muito. Sobre o trabalho com o computador expliquei que apesar da escola possuir uma sala de informática com 15 computadores ela só está disponível para uso do professor de informática que ministra aulas do 1º ao 4º ano e para o sistema integral e que poderiam usar o computador em casa para a edição e a elaboração da Tarefa A e da Tarefa Final.

Esse Questionário de Avaliação foi imediatamente compilado por mim para ser discutido com os alunos na aula da semana seguinte, ou seja, no dia 11 de maio de 2016. Os resultados foram apresentados por meio de projeção das respostas em *Power Point* e os alunos puderam verificar que houve uma alta porcentagem de aceitação por todos das atividades propostas. Nesse dia os alunos pontuaram que estavam gostando muito de realizar as atividades propostas; que estavam conseguindo falar mais em inglês durante as aulas e conseguindo fazer as atividades propostas e ressaltaram mais uma vez que a conversa em excesso dos colegas atrapalhou a realização das atividades, dessa forma conversei com eles sobre isso e se comprometeram a não conversar tanto durante as aulas. Acredito

que essa reflexão dos alunos só foi possível devido a uma prática dialógica entre os alunos e a professora que foi favorecida pela instauração das rodas de conversa (SILVA, 2008; CIGANDA, 2010) durante a aplicação da Unidade Didática. Para Freire (1987, p. 45) “[...] o diálogo é uma exigência existencial. [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]”. Portanto, com essa prática dialógica é possível gerar nos indivíduos uma mudança comportamental.

3.2.1.4 Ação e observação 2 Ciclo 1 – parte 3

A ação e observação 2 do Ciclo 1 parte 3 se refere às atividades da Unidade Didática realizadas nos dias 11 e 13 de maio de 2016 e ao Questionário de Avaliação aplicado em 13 de maio.

No dia 11 de maio, na terceira aula do bimestre, os alunos realizaram as atividades referentes à parte 3 da seção “TV ads” sobre a propaganda de TV “Mini Coke” e à parte 4 dessa seção sobre a propaganda “Cinco Comerciais Americanos Engraçados”.

Na parte 3 dessa seção os alunos realizaram atividades antes, durante e depois de assistirem à propaganda de TV “Mini Coke”:

Before viewing the TV ad:

1) Answer the questions in pairs.

- a) Do you like soft drinks?
- b) How often do you drink soft drinks?
- c) Are soft drinks healthy?
- d) Do you like to drink Coke?
- e) How often do you drink Coke?
- f) What are Coke TV ads like in Brazil? Describe one that you remember.

2) Complete the sentence: Coke is

During viewing the TV ad:

1) Answer the questions in pairs.

- a) What are the names of the characters you saw in the ad?
- b) At the beginning of the ad, where is the mini Coke?
- c) How many mini Cokes did Bruce Banner have?
- d) What color is the apple in the refrigerator?

After viewing the TV ad:

1) Answer the questions in pairs.

- a) Who is the target audience of the advertisement?
- b) Did Bruce Banner like that his mini Coke disappeared? () Yes () No
- c) If no, what did he do?
- d) How did Bruce Banner feel when he discovered his mini Coke had disappeared?
- e) Why did they use the slogan: “Sometimes you just want a little.”
- f) Why do you think they chose this slogan?
- g) How do you think this TV ad was produced?

- h) *Why was this TV ad produced?*
 i) *If you were responsible for this TV ad, what would you do in a different way?*

Na parte 4 dessa seção sobre “*Cinco Comerciais Americanos Engraçados*” os alunos realizaram atividades antes, durante e depois de assistir ao vídeo:

Before viewing the TV ad:

A) Answer the questions in pairs:

- 1) *What do you think the commercials are about?*
 2) *The commercials are:*
 a) *Tales* b) *Advertisings* c) *Comic strips* d) *Fables*
 3) *What is the finality/aim of the commercials?*
 a) *To persuade people* b) *To make fun of people* c) *To insult people* d) *To help people*

During viewing the TV ad:

Answer the questions in pairs:

- 1) *The commercials are about:*
 a) *An ad company* b) *A cemetery* c) *A Mortgage Company* d) *A bookstore*
 2) *How many commercials are there?*
 3) *The name of the commercials are _____. Put in the correct order.*
 () *Dog*
 () *Hospital*
 () *Romantic dinner*
 () *Airplane*
 () *Concert*
 4) *Why did they use the slogan: “Don't judge too fast. We won't.”*
 5) *Why do you think they chose this slogan?*

After viewing the TV ad:

- 1) *Answer the questions in pairs:*
 a) *Who is the target audience of the commercials?*
 b) *How did you feel while you were watching the commercials?*
 c) *Do you judge things/people too fast? Why/why not?*
 d) *What do you do when people judge you too fast?*
 e) *How do you feel when you judge things/people too fast?*
 f) *How do you feel when people judge you too fast?*
 g) *How do you think these TV commercials were done?*
 h) *Why were these commercials done?*
 i) *If you were responsible for these commercials, what would you do in a different way?*

Notei que os alunos gostaram muito da propaganda de TV “*Mini Coke*”. Provavelmente, isso se deve ao fato de que apareceram personagens de histórias em quadrinhos publicados pela *Marvel Comics* conhecidos pelos alunos como *Hulk*, um cientista que foi atingido por raios gama enquanto salvava um adolescente durante o teste militar de uma bomba fabricada por ele e o *Homem Formiga*, um cientista que criou as ‘*Partículas Pym*’, permitindo alterar suas moléculas para que possa ficar grande ou pequeno. Quanto à propaganda de TV “*Cinco Comerciais Americanos Engraçados*” os alunos riram muito enquanto estavam assistindo e me pediram para repetir o vídeo várias vezes.

No dia 13 de maio, os alunos realizaram as atividades da parte 5 da seção “*TV ads*”, sobre uma propaganda de TV da “*Boneca Barbie*”.

Before viewing the TV ad:

A) Answer the questions in pairs:

- 1) *What do you think the TV ad is about?*
- 2) *What is the finality/aim of the TV ad:*
 - a) *To persuade people*
 - b) *To make fun of people*
 - c) *To insult people*
 - d) *To help people*
- 3) *Do you play with dolls?*
- 4) *What was your favorite doll, when you were a child?*

During viewing the TV ad:

A) Answer the questions in pairs:

1) *The TV ad is about:*

- a) *Toys*
- b) *Barbie doll*
- c) *Cars dolls*
- d) *Boys dolls*

2) *What do the girls want to be in the future?*

<i>Doctor</i>	<i>Tourist guide</i>	<i>Actress</i>	<i>Painter</i>	<i>Teacher</i>
<i>Nurse</i>	<i>Vet</i>	<i>Hairdresser</i>	<i>Secretary</i>	<i>Soccer coach</i>

After viewing the TV ad:

1) Answer the questions in pairs.

- a) *Why do you think they chose the slogan: "When a girl plays with Barbie. She imagines everything she can become. You can be anything".*
- b) *How do you think this TV ad was done?*
- c) *Why was this TV ad done?*
- d) *If you were responsible for this TV ad, what would you do in a different way?*

Durante a realização dessas atividades os alunos já estavam se sentindo mais confiantes para falar em inglês e muitos quiseram compartilhar com os demais colegas as respostas das atividades. Provavelmente isso ocorreu, porque por meio da análise dos dados obtidos na primeira roda de conversa e no Primeiro Questionário de Avaliação do Ciclo 1 pude oferecer um ambiente mais agradável e os alunos conseguiram falar em inglês e participar das aulas, pois aumentaram os horizontes de comunicação em língua inglesa (BRASIL, 2017).

3.2.1.5 Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 1

O Questionário de Avaliação foi respondido novamente, em um segundo momento, ao término das atividades sobre "TV ads", em 13 de maio de 2016, por 34 alunos que estavam presentes. Para a primeira, segunda e terceira pergunta nenhum aluno justificou a resposta, conforme ilustra o quadro 33 abaixo:

Quadro 33 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 1.

Analise as aulas marcando um X no quadro abaixo:				
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês.	97%	0%	3%	
Gostei de participar das aulas.	97%	0%	3%	
Gostei de fazer as atividades propostas.	97%	0%	3%	

Consegui falar em inglês durante as aulas.	82%	0%	18%	“Porque tenho dificuldade”; “Tenho vergonha”; “Porque eu não sei direito”; “Porque eu não sei falar direito”; “Porque eu não gosto de inglês”.
As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.	97%	0%	3%	“Porque entendo quase nada”.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Pela análise das respostas dadas pelos alunos foi possível verificar uma alta porcentagem de aceitação das atividades acima, já que em quatro dos cinco itens do questionário 97% dos alunos responderam positivamente: 1) As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês; 2) Gostei de participar das aulas; 3) Gostei de fazer as atividades propostas; 5) As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final. Provavelmente isso ocorreu pelo fato de que os alunos tiveram a oportunidade de falar mais em inglês durante as aulas, desenvolvendo mais a competência comunicativa (LIMA, 2009) e participaram mais ativamente na realização das atividades.

Para o quinto item, “As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final”, um aluno que respondeu às vezes justificou não entender quase nada. Desse modo, durante a discussão desses resultados com os alunos, no dia 18 de maio, salientei que podiam contar comigo para ajudá-los durante as aulas e na realização da Tarefa A e da Tarefa Final (produção do vídeo). A partir dessa discussão passei a perguntar para os alunos no início de todas as aulas como estava a elaboração da Tarefa A e da Tarefa Final e tirar as dúvidas que surgiam sobre a realização dessas tarefas.

No quarto item, “Consegui falar em inglês durante as aulas”, 82% dos alunos responderam que conseguiram falar em inglês durante as aulas e os 18% que responderam que não, justificaram dizendo que têm dificuldade e vergonha; que não sabem falar direito e que não gostam de inglês. Isso pode ser justificado pelo fato de que muitas vezes a disciplina de Língua Inglesa é desvalorizada pelos alunos (BASSO, 2006) e muitos acreditam no mito de que só é possível aprender uma língua estrangeira pagando uma escola de idiomas (LIMA, 2011; SIQUEIRA, 2011). Diante disso, durante a discussão desses resultados com os alunos esclareci que quando aprendemos um novo idioma, a insegurança, a vergonha e o repúdio ao que é novo fazem parte do processo de aprendizagem e que eu estava ali para auxiliá-los nesse processo. Nas aulas seguintes procurei estar mais perto dos alunos

ajudando-os na realização das atividades, principalmente daqueles de quem pude identificar que são mais tímidos e que não gostam muito de estudar inglês.

Na segunda parte do questionário os alunos apontaram os aspectos positivos e os aspectos negativos, conforme sintetiza o quadro 34 abaixo:

Quadro 34 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 2.

Aspectos positivos observados durante as aulas:	Aspectos negativos observados durante as aulas:
<ul style="list-style-type: none"> • Propagandas engraçadas (esse item apareceu duas vezes); • Falar em inglês (esse item apareceu cinco vezes); • As aulas foram bem legais (esse item apareceu três vezes); • Achei mais interessante as aulas e as atividades (esse item apareceu três vezes); • Gostei de usar o celular nas aulas; • Todos prestaram atenção (esse item apareceu quatorze vezes); • Várias informações sobre propagandas e pronúncia; • Inovação; • Todos participaram da aula (esse item apareceu cinco vezes); • Teve mais silêncio (esse item apareceu dez vezes); • Estamos aprendendo muito durante as aulas de inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nada (esse item apareceu dez vezes); • Por causa do cabo, mas já foi resolvido; • Só alguns ficaram falando (esse item apareceu duas vezes); • Não entendo.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

É possível observar que a grande maioria dos comentários positivos foi sobre a diminuição da conversa entre os alunos durante as aulas, já que na primeira roda de conversa e no Primeiro Questionário de Avaliação do Ciclo 1 os alunos apontaram que a conversa em excesso dos colegas estava atrapalhando. Essa mudança de postura ocorreu, pois debati com os alunos sobre essa questão no decorrer das aulas e na discussão dos resultados do Questionário de Avaliação aplicado anteriormente em 06 de maio, o que gerou uma mudança de postura deles, efetivando o ciclo ação-reflexão-ação (NUNAN, 1992). Verifica-se que essa mudança foi percebida pelos alunos, conforme ilustram os comentários abaixo:

“**Todos** prestaram **atenção**” (esse item apareceu quatorze vezes);

“Teve mais **silêncio**” (esse item apareceu dez vezes).

No que diz respeito ao incentivo da produção oral em inglês e ao trabalho com vídeos, os alunos elucidaram novamente esses itens, demonstrando que o objetivo de desenvolver e aplicar a Unidade Didática em questão com vistas ao

incentivo da produção oral dos alunos estava sendo atingido, conforme os comentários abaixo ilustram:

“**Propagandas** engraçadas”;

“**Falar em inglês**” (esse item apareceu cinco vezes);

“Várias informações sobre **propagandas** e **pronúncia**”.

Também foi possível identificar novamente algumas das percepções dos alunos sobre as atividades realizadas durante a aplicação da Unidade Didática, conforme os comentários abaixo:

“As **aulas** foram bem **legais**” (esse item apareceu três vezes);

“Achei mais **interessante** as **aulas** e as **atividades**” (esse item apareceu três vezes);

“**Inovação**”;

“**Todos participaram** da aula” (esse item apareceu cinco vezes);

“Estamos **aprendendo** muito durante as **aulas** de **inglês**”.

Essas percepções colaboraram para que eu desse continuidade na aplicação da Unidade Didática calcada nos fundamentos teóricos que a embasam.

A questão da tecnologia no ensino de Língua Inglesa, especificamente o uso do celular durante as aulas, apareceu novamente como um aspecto positivo:

“Gostei de usar o **celular** nas **aulas**.”

Isso demonstra que quando o celular é bem aproveitado pelo professor durante as aulas pode proporcionar possibilidades reais de aprendizagem, permitindo que os alunos aprendam mais as habilidades e competências linguísticas, tendo contato com situações multiculturais e contextualizadas de produção oral, ajudando na formação de um ambiente descontraído, motivador e produtivo, melhorando o tempo de estudo (LIZ, 2015).

Poucos aspectos negativos foram apontados pelos alunos, dentre eles apareceu novamente a conversa em demasia entre os alunos, conforme ilustra o comentário abaixo:

“**Só alguns** ficaram **falando**” (esse item apareceu duas vezes);

Em razão disso procurei no início de todas as aulas seguintes lembrá-los de que a conversa em excesso entre eles atrapalha a dinâmica das aulas e que contava com a colaboração de todos. Também conversei com eles sobre isso durante a discussão dos resultados, no dia 18 de maio, e se comprometeram a cooperar.

Outro aspecto negativo que surgiu novamente foi a questão do entendimento das atividades, como ilustra o comentário a seguir:

“Não entendo”.

Desde que esse comentário surgiu no Questionário de Avaliação aplicado anteriormente, procurei tentar identificar os alunos que estavam com mais dificuldades na realização das atividades propostas para poder ajudá-los, por isso ao discutir os resultados desse questionário com os alunos perguntei diretamente quem ainda não estava compreendendo as atividades propostas. Uma aluna levantou a mão e eu perguntei o motivo e ela me disse que não gostava de estudar inglês. Imediatamente os colegas falaram que ela poderia contar com eles durante a realização das atividades e eu também disse que estava ali para ajudá-la durante as aulas. É possível verificar que a disciplina de língua inglesa ainda é desvalorizada por alguns alunos (BASSO, 2006).

Um aluno pontou como aspecto negativo o não funcionamento do cabo que conecta o *datashow* ao *notebook*, conforme ilustra o comentário abaixo:

“Por causa do **cabo**, mas já foi **resolvido**”;

No início da aula do dia em que esse questionário foi aplicado, o cabo que liga o *datashow* ao *notebook* não funcionou, por isso peguei outro cabo que estava em meu material, mas essa troca de cabo fez com que a aula tivesse início com cinco minutos de atraso.

Na última parte do questionário os alunos fizeram sugestões para as próximas aulas. Assim como na parte três do Questionário de Avaliação aplicado anteriormente neste Ciclo, as respostas dadas foram agrupadas em três categorias: atividades em aula, metodologia da aula e uso de recursos tecnológicos. O quadro 35 a seguir apresenta essas categorias e as respostas dos alunos:

Quadro 35 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 1 - parte 3.

Sugestões para as próximas aulas:
<p>Atividades em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeos e filmes em inglês quando der (esse item apareceu três vezes); • Dar músicas em inglês ou frases e o significado (esse item apareceu duas vezes); • Vocabulários (esse item apareceu duas vezes); • Jogos; • Mais vídeos engraçados; • Videoclipe (esse item apareceu três vezes); <p>Metodologia da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a escutar em inglês; <p>Uso de recursos tecnológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PC.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

As sugestões dadas pelos alunos são praticamente as mesmas do questionário anterior.

Grande parte das sugestões dadas pelos alunos foi relacionada novamente a itens que já faziam parte da Unidade Didática aplicada, de acordo com os comentários a seguir:

“**Vídeos** e filmes em **inglês** quando der” (esse item apareceu três vezes);

“**Vocabulários** (esse item apareceu duas vezes)”;

“**Videoclipe**” (esse item apareceu três vezes);

“Aprender a **escutar** em **inglês**”.

Provavelmente isso ocorreu pelo fato de que a Unidade Didática foi elaborada por mim conforme os interesses dos alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1987) apontados na enquete realizada em 2015.

A sugestão de incluir tradução nas atividades apareceu novamente e foi feita por 2 dos 34 alunos que responderam à esse questionário, conforme ilustra os comentário abaixo:

“Dar **músicas** em inglês ou **frases** e o **significado**” (esse item apareceu duas vezes).

No dia em que discuti os resultados desse questionário com os alunos procurei conscientizá-los de que por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira eles têm a oportunidade de ter contato com outras culturas, com diferentes formas de enxergar e compreender a realidade, por isso não posso querer tentar simplificar os conteúdos explorando as palavras e as estruturas gramaticais por meio de exercícios de tradução (BRASIL, 1998). Também, prontifiquei-me a sugerir sites e/ou exercícios com tradução para os alunos que me solicitassem.

Os alunos sugeriram também jogos e mais vídeos engraçados. Sobre isso expliquei durante a discussão dos resultados desse questionário que no terceiro bimestre eu trabalharia com essas sugestões dadas por eles.

A sugestão sobre o uso do computador surgiu novamente assim como no questionário aplicado anteriormente, conforme ilustra o comentário abaixo:

“**PC**”.

Durante a discussão dos resultados desse questionário expliquei novamente que infelizmente a sala de informática não está disponível para uso dos alunos do ensino fundamental II, mas que eles poderiam usar o computador em casa para a elaboração e edição da Tarefa A e da Tarefa Final.

Esse Questionário de Avaliação aplicado em 13 de maio de 2016 foi compilado por mim para ser discutido com os alunos na aula seguinte, no dia 18 de maio de 2016³⁷. Assim como no Questionário de Avaliação aplicado anteriormente, os resultados foram apresentados por meio de projeção em *Power Point* e demonstraram que a grande maioria dos alunos novamente aceitou as atividades propostas na Unidade Didática. Durante a discussão desses resultados os alunos enfatizaram que a conversa já tinha reduzido bastante e esperavam que diminuísse mais ainda e procurei conscientizá-los ainda mais que a mudança só seria possível com a mudança de atitude deles. Percebe-se que os alunos começaram a se conscientizar sobre isso, pois foram colocados na condição de participantes e provocados a realizar a autorreflexão (FREIRE, 1967). Os alunos gostaram de saber que no terceiro bimestre serão trabalhados vídeos engraçados e jogos, conforme sugestões dadas por eles nesse questionário. Pude perceber que a repercursão da discussão desses resultados com os alunos foi muito positiva e que eles realmente se sentiram participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

3.2.2 Reflexão Ciclo 1

Nesta seção discorro sobre a relação entre as respostas dadas pelos alunos na roda de conversa e no Questionário de Avaliação aplicado duas vezes durante o Ciclo 1 e ao acompanhamento que realizei durante a aplicação da primeira parte da Unidade Didática sobre “*TV ads*”.

A roda de conversa teve por objetivo verificar as percepções dos alunos sobre as atividades propostas na parte 1 da Unidade Didática sobre “*TV ads*” e o Questionário de Avaliação aplicado duas vezes durante o Ciclo 1 teve por objetivo verificar as percepções dos alunos em relação às atividades dessa parte.

Com as respostas dadas pelos alunos ficou evidente a receptividade positiva à fundamentação teórica escolhida para a elaboração da Unidade Didática, baseada em dois eixos teóricos: ensino de Língua Inglesa baseado em tarefas (ELLIS, 2003, 2009, 2011, 2015) e tecnologia no ensino de Língua Inglesa (ECO, 1996; RAMAL, 2002; KENSKI, 2003; WARSCHAUER, 2006; BRAGA, 2013; dentro outros), que

³⁷ Início do Ciclo 2.

embasaram as atividades realizadas sobre “TV ads”. Além disso, por meio da roda de conversa foi instaurada uma prática pedagógica baseada no diálogo (FREIRE, 1987) na qual os alunos tiveram a oportunidade de opinar, dialogar e refletir sobre sua participação nas atividades.

Em todo o Ciclo 1 também fiz observações sobre o andamento da pesquisa e o meu ponto de vista sobre a participação dos alunos nas atividades. No primeiro dia de aplicação da Unidade Didática, no dia 04 de maio de 2016, pude perceber que os alunos estavam muito interessados e ansiosos para participar das atividades propostas, o que fez com que acabassem conversando muito e isso atrapalhou um pouco a explicação e a realização das atividades propostas.

Já no segundo dia de aplicação da Unidade Didática, no dia 06 de maio, vários alunos me procuraram após a aula, durante o intervalo, para conversar sobre o que estavam pensando em fazer para a produção da Tarefa Final e tirei várias dúvidas sobre as atividades que deveriam realizar para conseguirem produzi-la. Durante a exibição da propaganda sobre “*Seguro de vida*”, vários alunos se emocionaram e ao questioná-los sobre o motivo me relataram que muitas vezes não damos importância às pequenas coisas que estão ao nosso redor e que são essas coisas que realmente importam. Isso ocorreu provavelmente pelo fato de que o vídeo “parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos” e por meio dele sentimos e temos a oportunidade de experienciar sensorialmente o outro, o mundo e nós mesmos (MORAN, 1995, p. 28).

Os alunos estavam muito motivados e participaram das atividades propostas sempre tentando falar em inglês. Segundo Gardner (2001), a motivação é um importante fator para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula, pois um aluno motivado tentará usar a língua estrangeira dentro e fora da sala de aula.

Na terceira aula, no dia 11 de maio, os alunos se divertiram muito assistindo aos “*Cinco Comerciais Americanos Engraçados*” e ficaram entusiasmados com a propaganda da “*Mini Coke*” e me pediram para repetir o vídeo mais de três vezes. Perguntei a eles o motivo de terem gostado tanto e me falaram que era por causa do *Hulk* e do Homem-Formiga. Segundo Moran (1995), o vídeo aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens e códigos da sociedade urbana, inserindo novas questões durante o processo educacional. Nesse dia também discuti com os alunos sobre os resultados do Questionário de Avaliação que tinham respondido na aula

anterior e muitos enfatizaram o item sobre a conversa demasiada dos colegas em sala de aula e que isso realmente tinha atrapalhado muito e gostaram de saber que mais colegas também tinham se sentido incomodados com isso e que ainda bem que esse problema tinha sido resolvido. Essa reflexão é resultado de uma prática pedagógica baseada no diálogo (FREIRE, 1987) e mostra claramente que a opção metodológica para a condução da pesquisa, ou seja, a pesquisa-ação (BURNS, 2005; TRIPP, 2005, dentre outros) também contribui para proceder com intervenções que melhoram a dinâmica da sala de aula.

Na quarta aula, no dia 13 de maio, último dia de aplicação das atividades da parte sobre “TV ads” pude perceber que até mesmo os alunos mais tímidos tentaram falar em inglês durante as aulas. Com isso, foi possível atingir um dos objetivos do ensino de língua estrangeira nos PCN-LE (BRASIL, 1998): formar usuários competentes da língua que fazem uso dela para se manifestarem. Os alunos também me relataram que estavam ansiosos para realizar as atividades da Unidade Didática sobre videoclipes, pois o passatempo favorito deles é ouvir, cantar e assistir aos videoclipes em inglês. Para Moran (1995, p. 28), o “vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita”. Com essas constatações foi possível verificar que as escolhas de materiais para elaborar a Unidade Didática estavam de acordo com os interesses dos alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1987) e que os alunos realmente estavam gostando de falar mais em inglês durante as aulas.

Todos esses indicativos levantados durante o Ciclo 1 mostram a importância de um procedimento de avaliação continuada que foi realizado durante toda a aplicação da Unidade Didática. A análise desses dados foi importante para dar prosseguimento à aplicação da Unidade Didática.

Na seção seguinte apresento e discuto o Ciclo 2.

3.3 Ciclo 2: *Video clips*

Este ciclo teve início em 18 de maio de 2016 com a discussão sobre os resultados do Segundo Questionário de Avaliação aplicado em 13 de maio de 2016 referente ao Ciclo 1³⁸. Conforme mostra o Quadro 26 apresentado no Capítulo 2,

³⁸ Esses dados foram discutidos na Seção 3.2.1.5.

este ciclo teve a duração de quatro aulas de 50 minutos cada uma e ocorreu nos dias 18 de maio, 20 de maio, 25 de maio e 27 maio de 2016. Neste ciclo os alunos fizeram as atividades propostas sobre videoclipes.

3.3.1 Ação e Observação 1 Ciclo 2 - parte 1

A ação e observação 1 do Ciclo 2 parte 1 se refere às atividades da Unidade Didática realizadas nos dias 18 e 20 de maio de 2016 e ao Primeiro Questionário de Avaliação do Ciclo 2 respondido pelos alunos em 20 de maio de 2016.

Na quinta aula do bimestre, no dia 18 de maio, os alunos responderam, em pares, as perguntas de compreensão geral da atividade A sobre videoclipes:

Activity A: In pairs, answer the questions below:

- 1) Do you like to watch video clips in English?
- 2) Where can we watch a video clip?
- 3) Who is the target audience of a video clip?
- 4) Who is your favorite singer/band?
- 5) How often do you watch video clips in English?
- 6) What is your favorite video clip in English?
- 7) Why do singers/bands record video clips?
- 8) What kind of video clip attracts your attention?
- 9) How do you think a video clip is produced?
- 10) Who makes a video clip?
- 11) What do people need to produce a video clip?
- 12) How do they record a video clip?
- 13) Where do they record a video clip?
- 14) How do they decide who is going to participate in a video clip?
- 15) Who helps them during the recording?

Nesse mesmo dia os alunos fizeram também as atividades 1, 2 e 3 sobre o videoclipe *Hello*, da cantora Adele.

Before viewing the video clip:

- 1) Order the list of types of music from the most to the least interesting.

Types of music

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Reggae | <input type="checkbox"/> Jazz |
| <input type="checkbox"/> Pop | <input type="checkbox"/> Techno |
| <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Funk |
| <input type="checkbox"/> Classical | <input type="checkbox"/> Rap |

During viewing the video clip:

- 2) Watch the clip and circle the words you understand.

seem	supposed	tried	never
hi	bye	written	already
done	called	forgotten	've

After viewing the video clip:

- 3) Answer the questions in pairs:

- a) Who is the singer? What do you know about her?
- b) What is the name of the song?
- c) What is it about?
- d) How do you feel when you listen to the song?
- e) Did you like the song?
- f) Is the image important to understand the song?

No dia 20 de maio, na sexta aula do bimestre, os alunos realizaram a atividade 4 sobre o videoclipe *Hello*.

4) Listen to the song again and fill in the blanks with the words below.

Seem (3x)	supposed	tried (3x)	Never (3x)
Done (4x)	Called (3x)	Hello (10x)	've (10x)

(1) _____ (ADELE)

[...] ³⁹

Fonte: <<http://www.vagalume.com.br/adele/hello.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Nesse mesmo dia os alunos também fizeram as atividades de compreensão 1, 2 e 3 antes de assistir ao videoclipe *Rehab*, de *Amy Winehouse*.

Before viewing the video clip

1) In pairs, answer the questions.

- What do you know about Amy Winehouse?
- What is your opinion about her songs?

2) Read the first two stanzas of the lyrics of Rehab and answer the following questions:

- Why doesn't she want to go to rehab?
- What's her father's opinion?
- How long should she stay at rehab? What expressions does she use to refer to it?
- Where would she rather be?

3) Discuss with a friend the meaning of the phrases "I've been black", "a shot glass", "I'm on the mend" based on the context.

Os alunos ficaram muito entusiasmados com a temática sobre videoclipe e participaram ativamente das atividades propostas. Pude observar que até mesmo os alunos com mais dificuldades se envolveram na realização das atividades e para alguns alunos que não se lembravam das "Question Words" pedi que buscassem no aplicativo do celular, o "Google tradutor", essas palavras e/ou pedissem minha ajuda e/ou de um colega. A grande maioria dos alunos teve facilidade em realizar a atividade de preencher a letra da música *Hello*, provavelmente pelo fato de que já tinham ouvido essa música várias vezes anteriormente. A identificação das palavras cognatas foi uma estratégia usada pelos alunos para facilitar a realização das atividades.

3.3.1.1 Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 2 e Entrega e discussão do Draft 1

Da mesma forma que nos ciclos anteriores o Questionário de Avaliação foi aplicado em dois momentos. O primeiro foi aplicado no dia 20 de maio de 2016 para os 35 alunos que estavam presentes e o outro em 27 de maio de 2016, após a quarta e última aula que as atividades sobre videoclipe foram realizadas.

³⁹ A música *Hello* (Adele) foi reduzida e a versão na íntegra encontra-se no Apêndice 3.

No dia 20 de maio, os alunos entregaram no início da aula o *Draft 1* com o primeiro rascunho da Tarefa Final contendo o esqueleto do roteiro do vídeo. Todos os grupos entregaram esse rascunho digitado e depois da aplicação do questionário, nos últimos cinco minutos da aula, discuti com os alunos quais tinham sido as facilidades e dificuldades de preparar essa atividade e os grupos me responderam que a maior dificuldade foi conseguir reunir todo o grupo e a facilidade foi que as ideias para a elaboração desse esqueleto surgiram rápida e facilmente. Expliquei aos alunos que levaria esses roteiros para casa e que na aula seguinte devolveria com as anotações necessárias e que faríamos uma breve discussão sobre eles.

As respostas, os comentários e as sugestões dos alunos dados no Primeiro Questionário de Avaliação ajudaram a entender as percepções deles em relação às atividades propostas durante a aplicação da Unidade Didática. Poucos alunos justificaram suas respostas, conforme ilustra o quadro 36 abaixo:

Quadro 36 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 1.

Análise as aulas marcando um X no quadro abaixo:				
	SIM	NÃO	AS VEZES	JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês.	100%	0%	0%	“Pois aprendi a pronúncia certa das palavras.”
Gostei de participar das aulas.	100%	0%	0%	
Gostei de fazer as atividades propostas.	94%	0%	6%	“Pois houve participação dos alunos nas respostas”.
Consegui falar em inglês durante as aulas.	89%	0%	11%	“Porque não sei falar direito”. “Aprendi novas palavras e ganho mais confiança para falar”.
As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.	94%	0%	6%	“Fazendo essas atividades está mais fácil gravar o vídeo”.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Pela análise desses dados verifiquei que 100% dos alunos responderam positivamente para o primeiro item, “As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês” e para o segundo item “Gostei de participar das aulas”. A justificativa dada por um aluno que respondeu positivamente no primeiro item foi: “Pois aprendi a pronúncia certa das palavras”. Para o segundo item nenhum aluno justificou a resposta.

Para o terceiro item, “Gostei de fazer as atividades propostas”, e para o quinto, “As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final”, 94%

dos alunos responderam positivamente. No terceiro item um aluno justificou que houve participação dos alunos nas respostas e no quinto a justificativa de um aluno foi que com a realização das atividades está mais fácil gravar o vídeo.

No quarto item, “Consegui falar em inglês durante as aulas”, 89% dos alunos responderam positivamente e um justificou que aprendeu novas palavras e ganhou mais confiança para falar. Dos 11% que responderam negativamente, um aluno justificou que: “Porque não sei falar direito”.

Durante a discussão desses resultados com os alunos, no dia 25 de maio, procurei conscientizá-los de que quando aprendemos um novo idioma não sabemos tudo, por isso precisavam confiar na própria capacidade de aprender (BRASIL, 1998) e os relembrei que poderiam consultar o aplicativo de celular “Google Tradutor” para saber a pronúncia correta das palavras.

Na segunda parte do questionário os alunos elencaram os pontos positivos e os pontos negativos observados durante as aulas. O quadro 37 a seguir resume as respostas dos alunos:

Quadro 37 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 2.

Aspectos positivos observados durante as aulas:	Aspectos negativos observados durante as aulas:
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado de novas palavras, melhora da fala e o uso de vídeos em inglês; • Mais atenção e participação dos alunos (esse item apareceu quatro vezes); • Videoclipes em inglês (esse item apareceu duas vezes); • É bom para aprendermos a falar em inglês (esse item apareceu duas vezes); • Gostei de tudo; • Atividades em grupo (esse item apareceu três vezes); • O barulho diminuiu (esse item apareceu duas vezes); • Os alunos ficam mais interessados quando tem vídeo nas aulas (esse item apareceu duas vezes); • Atividades e assuntos muito legais (esse item apareceu duas vezes); • Usar o celular para ouvir a pronúncia certa e procurar o significado das palavras (esse item apareceu duas vezes); • A professora dá atenção para todos; • As coisas que queríamos estudar foram dadas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhum (esse item apareceu sete vezes).

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

É interessante observar que os pontos positivos e negativos se repetem em relação ao Ciclo 1.

A produção oral em inglês foi um dos itens elencados novamente pelos alunos:

“Aprendizado de novas palavras, **melhora** da **fala** e o uso de vídeos em **inglês**”;

“É bom para aprendermos a **falar** em **inglês**”.

Também foi possível elencar algumas das percepções dos alunos sobre as atividades e a metodologia das aulas durante a aplicação da Unidade Didática, conforme os comentários a seguir:

“Aprendizado de **novas palavras**, melhora da fala e o uso de vídeos em inglês”;

“Mais atenção e **participação** dos **alunos**” (esse item apareceu quatro vezes);

“**Videoclipes** em inglês” (esse item apareceu duas vezes);

“**Gostei de tudo**”;

“**Atividades** em **grupo**” (esse item apareceu duas vezes);

“**Atividades** e **assuntos** muito **legais**” (esse item apareceu duas vezes);

“As **coisas** que **queríamos estudar** foram **dadas**”.

Essa última percepção demonstra que as atividades estavam atendendo as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A questão da tecnologia no ensino de Língua Inglesa (ECO, 1996; RAMAL, 2002; KENSKI, 2003; WARSCHAUER, 006; BRAGA, 2013; dentro outros), especificamente o uso do celular e de vídeos nas aulas, apareceu novamente como um ponto positivo conforme os comentários abaixo: 2

“Usar o **celular** para ouvir a pronúncia certa e procurar o significado das palavras” (esse item apareceu duas vezes);

“Os **alunos** ficam mais **interessados** quando tem **vídeo** nas **aulas**” (esse item apareceu duas vezes).

É importante lembrar que os alunos foram incentivados desde o primeiro dia de aplicação da Unidade Didática a usar o celular para verificar a pronúncia e para pesquisar vocabulário por meio do aplicativo “*Google tradutor*”.

Essa escolha pelo uso da tecnologia durante as atividades da Unidade Didática é embasada em um dos objetivos do ensino fundamental de que os alunos saibam usar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, conforme os PCN-LE (BRASIL, 1998).

Foi possível verificar que os alunos perceberam que durante as aulas procurei ajudar todos os alunos, já que durante a discussão dos Questionários de Avaliação aplicados no Ciclo 1 isso foi combinado com eles, conforme ilustra o comentário de um aluno abaixo:

“A **professora** dá **atenção** para **todos**”.

A questão da melhora em relação ao barulho gerado pela conversa em excesso dos alunos também foi elencada como um ponto positivo por três alunos, já que desde que a reclamação sobre o barulho surgiu na roda de conversa e no Questionário de Avaliação aplicado duas vezes anteriormente procurei conscientizá-los sobre a importância de respeitar o outro e evitar conversas desnecessárias. É possível verificar que houve uma mudança de postura dos alunos, efetivando o ciclo ação-reflexão-ação (NUNAN, 1992).

Não foram elencados aspectos negativos pelos alunos.

Na parte final do questionário os alunos deram sugestões para as aulas seguintes. Do mesmo modo que no Questionário de Avaliação aplicado duas vezes no Ciclo 1, as respostas foram agrupadas em três categorias: atividades em aula, metodologia da aula e uso de recursos tecnológicos. O quadro 38 abaixo apresenta essas categorias e as sugestões dos alunos:

Quadro 38 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 3.

Sugestões para as próximas aulas:
<p>Atividades em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas com vocabulário e atividades para treinar a oralidade (esse item apareceu duas vezes); • Teatro na sala; • Mais brincadeiras (esse item apareceu três vezes); • Mais filmes (esse item apareceu duas vezes) <p>Metodologia da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Começar a fazer conversação; <p>Uso de recursos tecnológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais vídeos (esse item apareceu quatro vezes).

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

A quantidade de sugestões dadas pelos alunos foi bem menor do que nos Questionários de Avaliação aplicados no Ciclo 1, provavelmente pelo fato de que as atividades na Unidade Didática estavam atendendo aos interesses deles (HUTCHINSON; WATERS, 1987) levantados na enquete realizada em 2015.

As sugestões foram voltadas para o uso de vídeos; aulas que contemplem vocabulário e a parte oral; conversação; brincadeiras e teatro:

“Aulas com **vocabulário** e atividades para treinar a **oralidade**” (esse item apareceu duas vezes);

“**Teatro** na sala”;

“Mais **brincadeiras** (esse item apareceu três vezes);

“Começar a fazer **conversação**”;

“**Filmes**” (esse item apareceu duas vezes);

“Mais **vídeos**” (esse item apareceu quatro vezes).

Na discussão desses resultados com os alunos expliquei que muitas das sugestões dadas por eles seriam contempladas nas aulas seguintes, tais como, atividades sobre vocabulário; perguntas em inglês para responder em pares, mais vídeos (videoclipes, programas de entrevista e documentários) e as outras (filmes, teatro e brincadeiras) eu me comprometeria a trabalhar ao término da aplicação da Unidade Didática.

Esse Questionário de Avaliação foi imediatamente compilado por mim para ser discutido com os alunos na aula da semana seguinte, ou seja, no dia 25 de maio de 2016. Assim como no Ciclo 1, os resultados foram apresentados por meio de projeção em *Power Point* e os alunos puderam verificar que houve uma alta porcentagem de aceitação por todos das atividades propostas. Durante a apresentação desses resultados os alunos enfatizaram que as aulas e as atividades estavam muito interessantes e estavam gostando de falar em inglês durante as aulas. Os pontos positivos e as sugestões também foram apresentados e discutidos com os alunos. Os alunos gostaram de saber que as sugestões dadas por eles que não seriam trabalhadas durante a aplicação da Unidade Didática seriam contempladas no terceiro bimestre (jogos, brincadeiras e filmes). Também comentaram o fato de que não foram elencados aspectos negativos, porque todos estavam gostando das atividades propostas.

3.3.1.2 Ação e observação 2 Ciclo 2 – parte 2

A ação e observação 1 do Ciclo 2 parte 2 se refere às atividades da Unidade Didática realizadas no dia 25 de maio de 2016, a discussão sobre o *Draft 1* da Tarefa Final corrigido por mim e a roda de conversa ocorrida nesse dia também.

Na sétima aula do bimestre, no dia 25 de maio de 2016, antes de iniciar as atividades da parte sobre “*Video clips*” devolvi corrigido aos alunos o esqueleto do roteiro do vídeo: o *Draft 1*. Discuti com eles que as produções deles estavam muito bem elaboradas e que apresentavam apenas alguns erros ortográficos e alguns problemas de uso de auxiliar e de conjugação verbal. Pedi que arrumassem e que se tivessem qualquer dúvida me procurassem e que o *Draft 2*, o roteiro do vídeo da tarefa final, deveria ser entregue no dia 01 de junho.

Nesse mesmo dia os alunos realizaram as atividades durante e depois de assistirem ao videoclipe *Rehab*, de *Amy Winehouse*.

During viewing the video clip

1) Complete with the words that rhyme.

a) know: _____ b) time: _____ c) Ray: _____ d) friend: _____

2) Complete the song with the verbs below in the simple past or in the past participle.

be (4x)	get (5x)	try (6x)
---------	-----------	----------

REHAB (AMY WINEHOUSE)

They to make me go to rehab, but I said,

"No, no, no"

Yes, I've (1) _____ black but when I come back you'll

[...] ⁴⁰

Fonte: <<http://www.vagalume.com.br/amy-winehouse/rehab.html#ixzz45BuysNMn>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

After viewing the video clip

1) Fill in the chart with examples of the verb tenses in the song.

SIMPLE PAST	PRESENT PERFECT

2) Write a paragraph about YOU using some of the verbs above.

Nesse dia os alunos fizeram também as atividades antes de assistirem ao videoclipe *Work*, de Rihanna e Feat Drake.

Before viewing the video clip:

A) In pairs, answer the questions below:

1) What do you know about Rihanna and Feat Drake?

2) Who was Rihanna's famous ex boyfriend who was abusive towards her?

a) Chris Brown b) Usher c) 50 cent d) Snoop Dog e) Nelly

3) Do you listen to Rihanna's songs? How often do you do this? What is your favorite song?

Os alunos estavam muito interessados em realizar as atividades sobre os videoclipes, demonstraram que estavam gostando muito de fazer as atividades e com isso, melhorando o inglês. Consegui notar que os alunos estavam confortáveis para falar em inglês, pois provavelmente se sentiram mais à vontade e familiarizados e porque estavam sentindo, na dinâmica da aula, mais conforto e acolhimento.

3.3.1.3 Roda de Conversa Ciclo 2

Durante o Ciclo 2 também foi realizada uma roda de conversa no sétimo dia de aula do segundo bimestre, em 25 de maio de 2016. As percepções dos alunos sobre as atividades realizadas até então da Unidade Didática foram anotadas por mim em um caderno. Nessa roda de conversa, que durou mais ou menos 6 minutos, os alunos relataram: que as aulas e atividades estavam muito legais; que estava sendo uma experiência nova; que estavam gostando de tudo; que estavam gostando

⁴⁰ A música *Rehab* (Amy Winehouse) foi reduzida e a versão completa está no Apêndice 3.

de usar o aplicativo de celular, “Google tradutor”, para consultar vocabulário e a pronúncia de palavras que não sabiam e que as músicas eram legais e pop. Os alunos relataram que gostaram de tudo e alguns reclamaram que um pequeno número de colegas ainda estava conversando muito durante as aulas. Por meio dessa roda de conversa foi possível perceber que os alunos sentiram e vivenciaram que estavam aprendendo inglês por intermédio de práticas sociais reais (SÃO PAULO, 2012). Essas práticas são, por exemplo, o trabalho com questões do universo dos alunos e o uso do celular.

Além disso, essa roda de conversa confirmou os dados coletados no Primeiro Questionário de Avaliação aplicado neste Ciclo.

3.3.1.4 Ação e Observação 3 Ciclo 2 – parte 3

A ação e observação 3 do Ciclo 2 parte 3 se refere às atividades da Unidade Didática realizadas nos dias 27 de maio 2016 e ao Segundo Questionário de Avaliação do Ciclo 2 respondido pelos alunos nessa mesma data.

Na oitava aula do bimestre, no dia 27 de maio de 2016, os alunos fizeram as atividades durante e depois de assistirem ao videoclipe *Work*, de Rihanna e Feat Drake.

During viewing the video clip

1) Listen to the song again and fill in the blanks with the words below.

SPENT	HAD	DO	BELIEVED
GET	SEEN	GONNA	CARE

Work (Rihanna; Feat. Drake)

Work, work, work, work

[...]

When you (1) _____ learn, learn, learn, learn, learn, learn

[...]⁴¹

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/rihanna/work-feat-drake.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

After viewing the video clip

1) In pairs, complete these sentences. Be coherent.

- You see _____.
- You know _____.
- You need _____.
- You could _____.
- You took _____.

Os alunos gostaram muito do videoclipe da música *Work* e enquanto assistíamos discutimos sobre o papel da mulher e do homem nesse vídeo. Os alunos comentaram que a cantora aparece com poucas roupas e a filmagem foca sempre em determinadas partes do corpo dela enquanto que o cantor aparece com

⁴¹ A música *Work* (Rihanna; Feat. Drake) foi reduzida e a versão na íntegra está no Apêndice 3.

calça e camiseta e a câmera sempre o foca de corpo inteiro. Nessa discussão os alunos pontuaram a diferença entre mulheres e homens. Para a mulher há sempre um apelo sexual e para o homem não há. Esse tema precisa ser discutido com os alunos dessa faixa etária, pois é atual e faz parte do cotidiano deles. Ademais, essa atividade realizada com os alunos vai além do desenvolvimento linguístico já que, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), durante o ensino fundamental II o aluno precisa entender melhor o mundo e seu papel como cidadão do país e do mundo em que vive. Siqueira (2009) também enfatiza que as aulas de língua estrangeira devem ser um espaço para discussão de temas relevantes para a formação dos alunos. Lima (2009) também recomenda que as aulas de Língua Inglesa estejam voltadas para a mudança de comportamento e de atitude dos alunos sobre a própria cultura e outras culturas. Portanto, essa discussão fez com os alunos tivessem a oportunidade de discutir e refletir sobre essa temática.

3.3.1.5 Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 2

O Questionário de Avaliação foi respondido novamente, em um segundo momento, ao término das atividades sobre “*Video clips*”, em 27 de maio de 2016, por 35 alunos que estavam presentes. Para a segunda e terceira pergunta nenhum aluno justificou sua resposta, conforme ilustra o quadro 39 abaixo:

Quadro 39 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 1.

Anlise as aulas marcando um X no quadro abaixo:				
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês.	97%	0%	3%	“Melhorei muito o meu inglês com essas atividades”.
Gostei de participar das aulas.	97%	3%	0%	
Gostei de fazer as atividades propostas.	91%	3%	6%	
Consegui falar em inglês durante as aulas.	89%	0%	11%	“Não sou bom em inglês”.
As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.	97%	0%	3%	“As atividades ajudam na gravação do vídeo”.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Por meio da análise das respostas dos alunos foi possível notar novamente uma alta porcentagem de aceitação das atividades propostas.

No primeiro item, “As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês”, no segundo item, “Gostei de participar das aulas”, e no quinto item, “As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final”, 97% dos alunos responderam positivamente nesses itens. Para o primeiro item um aluno que respondeu positivamente justificou que o inglês dele melhorou muito com a realização das atividades. No segundo item nenhum aluno justificou a resposta e no quinto item um aluno que respondeu sim justificou que as atividades ajudam na gravação do vídeo.

No terceiro item, “Gostei de fazer as atividades propostas”, 91% dos alunos responderam positivamente e no quarto item, “Consegui falar em inglês durante as aulas”, 89% dos alunos responderam positivamente que conseguiram falar em inglês durante as aulas. Nenhum aluno justificou a resposta no item três e no item quatro dos 11% que responderam às vezes, um aluno justificou que não era bom em inglês.

Durante a discussão desses resultados com os alunos, em 03 de junho, procurei conscientizá-los de que o medo e a insegurança impediam que se sentissem capazes de realizar as atividades propostas e de aprender inglês.

Assim como nos questionários anteriores, na parte dois do questionário, os alunos indicaram os aspectos positivos e aspectos negativos conforme sintetiza o quadro 40 a seguir:

Quadro 40 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 2.

Aspectos positivos observados durante as aulas:	Aspectos negativos observados durante as aulas:
<ul style="list-style-type: none"> • Foi produtiva e bem explicativa a aula; • Muitas coisas interessantes e legais; • Toda mundo mostrou certo interesse e gostou de participar (esse item apareceu duas vezes); • Pessoal ficou quieto (esse item apareceu quatro vezes); • Tudo o que pedimos foi estudado e a sala colaborou mais; • Que os alunos aprendem mais rápido com esse tipo de atividades; • A professora explica de um jeito que dá para entender (esse item apareceu duas vezes); • Vídeos interessantes, legais e engraçados (esse item apareceu duas vezes); • Gostei de usar o celular para saber a pronúncia das palavras e consultar o significado das palavras (esse item apareceu duas vezes); • Melhorei meu inglês (esse item apareceu duas vezes); • As atividades estão ajudando o meu grupo a gravar o vídeo (esse item apareceu duas vezes); 	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhum (esse item apareceu duas vezes); • Alguns não prestaram atenção na aula.

<ul style="list-style-type: none"> • Todos prestaram atenção na professora e deram a opinião; • Estou conseguindo falar em inglês; • União em grupo para os trabalhos; • Atividades de preencher as músicas; • Inovação. 	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

O incentivo da produção oral em inglês e o trabalho com vídeos foram apontados como pontos positivos assim como nos questionários anteriores, conforme ilustram os comentários a seguir:

“**Vídeos interessantes, legais e engraçados**” (esse item apareceu duas vezes);

“**Melhorei meu inglês**”;

“Estou **conseguindo falar em inglês**”.

Algumas das percepções dos alunos sobre as aulas e as atividades da Unidade Didática também foram identificadas novamente de acordo com os comentários abaixo:

“Foi **produtiva** e bem **explicativa a aula**”;

“Muitas **coisas interessantes e legais**”;

“Toda **mundo** mostrou certo **interesse** e gostou de **participar**” (esse item apareceu duas vezes);

“**Tudo** o que **pedimos** foi **estudado** e a sala colaborou mais”;

“Que os alunos **aprendem** mais **rápido** com esse tipo de **atividades**”;

“As **atividades** estão **ajudando** o meu **grupo** a **gravar** o **vídeo**” (esse item apareceu duas vezes);

“**Atividades** de **preencher as músicas**”;

“**Inovação**”.

Dois alunos novamente se referiram positivamente ao uso do suporte tecnológico no ensino de inglês, especificamente ao uso do celular:

“**Gostei** de **usar** o **celular** para saber a **pronúncia** das **palavras** e **consultar** o **significado** das palavras”

Esse comentário positivo ressalta o quanto os celulares podem oferecer possibilidades reais de aprendizagem da Língua Inglesa quando explorados de forma apropriada pelos professores (LIZ, 2015). Lembrando que durante as aulas o celular foi usado pelos alunos para consulta de pronúncia e vocabulário.

Os alunos também elencaram como positiva a interação deles comigo, professora da sala, assim como no Questionário de Avaliação aplicado em 06 de maio durante o Ciclo 1:

“Todos prestaram atenção na **professora** e deram a opinião”;

“A **professora** explica de um jeito que dá para entender (esse item apareceu duas vezes)”.

Pela análise das percepções dos alunos foi possível verificar que as atividades propostas estavam contribuindo para a realização da tarefa final:

“As **atividades** estão ajudando o meu grupo a gravar o **vídeo**” (esse item apareceu duas vezes).

Foi possível perceber também que as atividades acima estavam atendendo aos interesses dos alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1987) que foram levantados na enquete realizada em 2015, conforme o comentário abaixo:

“**Tudo** o que **pedimos** foi estudado e a sala colaborou mais”.

No final do questionário os alunos puderam fazer sugestões para as próximas aulas. Assim como nos questionários aplicados anteriormente as respostas dadas foram agrupadas em três categorias: atividades em aula, metodologia da aula e uso de recursos tecnológicos. O quadro 41 abaixo traz essas categorias e as sugestões dos alunos:

Quadro 41 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 2 - parte 3.

Sugestões para as próximas aulas:
<p>Atividades em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funk; • Funk em inglês; • Novas curiosidades sobre inglês. (esse item apareceu três vezes); • Não tenho nada, pois a professora já passa tudo (esse item apareceu duas vezes); • Mais vídeos (esse item apareceu onze vezes); • Jogos em inglês; <p>Metodologia da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar as respostas mais devagar; <p>Uso de recursos tecnológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais vídeos. (esse item apareceu duas vezes).

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Nesse questionário foram poucas as sugestões dadas pelos alunos e a grande parte delas estava relacionada a trabalhar mais com vídeos e vídeos demonstrando que os alunos estavam realmente gostando das atividades da Unidade Didática:

“**Mais vídeos.**” (esse item apareceu onze vezes);

“**Mais vídeos**” (esse item apareceu duas vezes).

Na categoria metodologia da aula um aluno pontuou a necessidade de que as respostas fossem faladas mais devagar:

“**Falar as respostas mais devagar**”.

Essa sugestão foi importante para que eu fosse um pouco mais devagar durante a realização das atividades propostas na Unidade Didática para que todos

os alunos pudessem acompanhar. Essa minha mudança de postura efetivou o ciclo ação-reflexão-ação (NUNAN, 1992).

Na categoria atividades em aula um aluno sugeriu *funk* e outro *funk* em inglês. Durante a discussão dos resultados desse questionário expliquei aos alunos que eu não tinha escolhido esse gênero musical para ser trabalhado na parte sobre “Video clips” como eles puderam notar, mas que nos próximos bimestres poderíamos pensar em trabalhar com esse gênero musical e que contava com a ajuda deles para selecionar músicas desse gênero que pudessem ser trabalhadas em sala de aula. Eles adoraram a ideia e me falaram que não se esqueceriam disso e que me cobrariam.

Nessa mesma categoria um aluno sugeriu novas curiosidades sobre a língua inglesa e durante a discussão dos resultados desse questionário expliquei que nas próximas aulas eles estudariam sobre programas de entrevista e documentários e ficaram bem entusiasmados com isso.

Novamente um aluno sugeriu jogos e durante a discussão dos resultados desse questionário expliquei que do mesmo modo que eu já tinha falado anteriormente eu trabalharia com jogos no terceiro bimestre.

Assim como nos outros questionários aplicados anteriormente esse Questionário de Avaliação foi compilado por mim e discutido com os alunos na aula seguinte, em 03 de junho de 2016⁴². Os resultados foram apresentados por meio de projeção em *Power Point* e demonstraram que a grande maioria dos alunos novamente aceitou as atividades propostas. Durante a apresentação desses resultados respeitando o que Nunan (1992) diz sobre pesquisa-ação, combinei com os alunos que “iria mais devagar” durante as aulas em decorrência da sugestão dada anteriormente por um aluno.

3.3.2 Reflexão Ciclo 2

A grande contribuição do Ciclo 2 para a aplicação da Unidade Didática foi a reflexão que pude fazer através da associação entre as respostas dadas pelos alunos na roda de conversa e no Questionário de Avaliação aplicado duas vezes

⁴² Início do Ciclo 3.

durante o Ciclo 2 e ao acompanhamento que fiz durante a aplicação das atividades sobre “*Video clips*” da Unidade Didática.

A roda de conversa ajudou a verificar que as percepções dos alunos sobre as atividades da Unidade Didática foram positivas e o Questionário de Avaliação aplicado duas vezes durante o Ciclo 2 ajudou a entender as percepções dos alunos sobre as atividades da Unidade Didática.

Durante o Ciclo 2 também fiz observações sobre o andamento da pesquisa e o meu ponto de vista sobre a participação dos alunos nas atividades da Unidade Didática.

Na quinta aula do bimestre, no dia 18 de maio, os alunos estavam muito empolgados para realizarem as atividades sobre videoclipes e durante a aula me relataram que adoravam assistir aos videoclipes e que a aula estava muito interessante.

Na sexta aula, no dia 20 de maio, os alunos cantaram muito a música *Hello*, da cantora Adele, engajaram-se na realização das atividades da Unidade Didática e estavam realmente tentando falar em inglês. Pude perceber que realmente gostam de atividades que envolvam multimídia. Segundo Warschauer (2006), quando o trabalho com multimídia é contemplado na escola os alunos ficam mais envolvidos, dedicando mais tempo na realização das atividades, trabalhando de uma maneira mais independente, gostando de aprender e de participar das atividades da escola.

Na sétima aula, no dia 25 de maio, os alunos realizaram atividades durante e depois de assistirem ao videoclipe *Rehab*, da cantora Amy Winehouse. Alguns alunos relataram que não gostaram muito do videoclipe e acharam que era um pouco triste, pois a cantora descreve sua dependência ao álcool e mesmo assim está feliz com sua trágica situação, enquanto outros disseram que servia como exemplo de como o vício pode destruir a vida de uma pessoa. Para Moran (1995), a integração do vídeo ao cotidiano aproxima o ambiente da escola às relações cotidianas, às linguagens e aos códigos da sociedade urbana, surgindo novas questões durante o processo. Nesse mesmo dia apresentei aos alunos os resultados do Segundo Questionário de Avaliação respondido por eles na aula anterior e muitos enfatizaram o alto índice de respostas sim no questionário, demonstrando que a pesquisa-ação está acontecendo.

Na oitava aula, no dia 27 de maio, enquanto realizávamos as atividades do videoclipe *Work*, dos cantores Rihanna e Feat Drake, surgiram diversas questões

que não estavam voltadas apenas para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Discutimos sobre questões socioculturais, dentre elas a diferença de como a mulher e o homem são vistos pela sociedade. Foi uma discussão muito produtiva e os alunos disseram que a partir daquele momento iriam prestar mais atenção nessa questão quando estivessem assistindo à televisão, filmes e videoclipes. Conforme apontam os PCNEM (BRASIL, 1999), quando os alunos conhecem outras culturas, outras maneiras de enfrentar a realidade passam a refletir mais sobre a própria cultura e aumentam a capacidade de observar o espaço ao redor com mais profundidade.

Na próxima seção será apresentado e discutido o Ciclo 3.

3.4 Ciclo 3: *Talk shows*

Este ciclo descreve e analisa o percurso feito durante a aplicação e realização das atividades da Unidade Didática sobre programas de entrevista ao longo de quatro aulas de 50 minutos e ocorreu nos dias 01 de junho, 03 de junho, 08 de junho e 10 de junho de 2016, de acordo com o quadro 3 apresentado no Capítulo 2. Ele teve início com a apresentação e a discussão dos resultados do Segundo Questionário de Avaliação aplicado em 27 de maio de 2016 referente ao Ciclo 2⁴³.

Depois desse debate, os alunos iniciaram as atividades propostas da Unidade Didática sobre programas de entrevista.

3.4.1 Ação e observação 1 Ciclo 3 - parte 1 e Entrega e discussão do Draft 2

A ação e observação 1 do Ciclo 3 parte 1 se refere às atividades da Unidade Didática realizadas nos dias 01 e 03 de junho, à entrega e discussão do Draft 2 ⁴⁴ (Anexo 1) com o roteiro da tarefa final no dia 01 de junho e ao Primeiro Questionário de Avaliação respondido pelos alunos em 03 de junho.

Na nona aula do bimestre, em 01 de junho, no início da aula, os alunos entregaram o *Draft 2* contendo a primeira versão do roteiro do vídeo referente à Tarefa Final e eu conversei com eles sobre as facilidades, dificuldades e dúvidas

⁴³ Esses dados foram discutidos na Seção 3.3.1.5.

⁴⁴ Neste trabalho, a título de ilustração foram focadas as produções do grupo que produziu a tarefa final sobre *Talk show*.

que tiveram. Vale lembrar que paralelamente à aplicação da Unidade Didática os alunos estavam divididos em quatro grupos e cada grupo elaborou, fora do horário de aulas, um roteiro do vídeo que gravariam (Tarefa Final). Os alunos relataram que conseguiram desenvolver as ideias no *Draft 1* (esqueleto do vídeo), mas foi um pouco difícil escrever em inglês. Orientei os alunos de que levaria os roteiros para corrigir e faria minhas considerações e na próxima aula devolveria e tiraria as dúvidas que surgissem.

Nesse mesmo dia, os alunos responderam, em pares, às perguntas da atividade A sobre programa de entrevista:

Activity A: In pairs answer the questions below:

- 1) *Do you like to watch talk shows?*
- 2) *Where can we watch talk shows?*
- 3) *Who is the target audience of a talk show?*
- 4) *How often do you watch a talk show?*
- 5) *What is your favorite talk show?*
- 6) *When do you watch talk shows?*
- 7) *Why do you watch a talk show?*
- 8) *What do people need to produce a talk show?*
- 9) *How do they record a talk show?*
- 10) *Where do they record a talk show?*
- 11) *How do they decide who is going to participate in a talk show?*
- 12) *Who helps them during the recording?*

Os alunos participaram intensamente da realização da atividade e procurei falar mais devagar conforme sugestão dada pelos alunos no Questionário de Avaliação aplicado em 27 de maio de 2016 durante o Ciclo 2.

No dia 03 de junho de 2016, na décima aula do bimestre, logo no início da aula devolvi corrigido o *Draft 2* para que os grupos fizessem as adequações necessárias e tirei as dúvidas que surgiram sobre as correções que fiz. Expliquei aos alunos que os roteiros estavam muito bem organizados e que identifiquei alguns erros de ortografia, confusão no uso do tempo verbal adequado e na organização de algumas frases. Pedi aos alunos que corrigissem e não esquecessem que o *Draft 3* deveria ser entregue em 10 de junho.

Nesse mesmo dia os alunos também realizaram as atividades antes, durante e depois de assistirem à entrevista de Selena Gomes ao programa de entrevista *Tonight Show*:

Before viewing the talk show:

1) Answer the questions in pairs:

- a) *Have you ever watched "Programa do Jô"?*
- b) *If yes, when did you watch it? Did you like it?*
- d) *Do you remember what it was about?*
- e) *Have you ever watched "The noite"?*
- f) *If yes, when did you watch it? Did you like it?*
- g) *Do you remember what it was about?*

h) Do you Know Selena Gomez? What do you know about her?

i) Do you know Jim Carrey? What do you know about him?

During viewing the talk show:

A) In pairs, answer the questions below:

1) What is the name of the talk show? () Tonight show () The Tonight show

2) What is Selena Gomez wearing?

3) What is the name of the movie she participated? () Monte Vidal () Monte Carlo

4) Who is the interviewer? () Jay Leno () Joe Leno

After viewing the talk show:

1) Answer the questions in pairs:

a) What is the name of the magazine Selena Gomez was the cover?

b) Why is the talk show funny?

c) What is the talk show about?

2) Write down 2 things we should do and 4 things we should not do when at a talk show.

Conforme pude observar durante essas aulas, os alunos gostaram bastante de realizar as atividades e demonstraram muito empenho na realização delas. Também ficaram entusiasmados com a produção do vídeo referente à Tarefa Final, pois tiveram um retorno positivo sobre o roteiro escrito por eles.

3.4.1.1 Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 3

No Ciclo 3, assim como nos ciclos anteriores, o questionário foi aplicado em dois momentos. Um foi aplicado no dia 03 de junho de 2016 para os 33 alunos que estavam presentes e outro em 10 de junho de 2016. As respostas, os comentários e as sugestões ajudaram no entendimento das percepções dos alunos sobre as atividades da Unidade Didática.

No primeiro Questionário de Avaliação aplicado e respondido por 33 alunos nenhum aluno justificou sua resposta, como ilustra o quadro 42 abaixo:

Quadro 42 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 1.

Analise as aulas marcando um X no quadro abaixo:				
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês.	94%	0%	6%	
Gostei de participar das aulas.	94%	0%	6%	
Gostei de fazer as atividades propostas.	88%	6%	6%	
Consegui falar em inglês durante as aulas	91%	0%	9%	
As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.	91%	6%	3%	

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Analisando as respostas dos alunos foi possível verificar novamente uma alta aceitação das atividades propostas.

No primeiro item, “As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês” e no segundo item “Gostei de participar das aulas”, 94% dos alunos responderam positivamente a esses itens.

No terceiro item, “Gostei de fazer as atividades propostas”, 88% dos alunos responderam que gostaram de fazer as atividades propostas, demonstrando a percepção positiva dos alunos na realização das atividades da Unidade Didática.

No quarto item, “Consegui falar em inglês durante as aulas”, 94% dos alunos responderam que conseguiram falar em inglês durante as aulas. E no quinto item, “As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final”, 91% dos alunos responderam positivamente a esse item demonstrando a percepção deles de que as atividades da Unidade didática estavam realmente ajudando na gravação do vídeo.

Na segunda parte do questionário os alunos apontaram os aspectos positivos e os aspectos negativos segundo sintetiza o quadro 43 abaixo:

Quadro 43 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 2.

Aspectos positivos observados durante as aulas:	Aspectos negativos observados durante as aulas:
<ul style="list-style-type: none"> • Professora conversou e debateu bastante conosco; • Foi uma boa aula, com atividades muito interessantes e todos colaboraram (esse item apareceu cinco vezes); • Todo mundo ficou quieto para professora passar os vídeos (esse item apareceu sete vezes); • Gostei dos vídeos passados (esse item apareceu três vezes); • Não conhecia muito dos vídeos sobre <i>talk show</i> e passei a conhecer; • Inovação; • Melhorei meu inglês (esse item apareceu quatro vezes); • Foi muito legal; • Total entendimento das atividades; • Professora explica muito bem a matéria (esse item apareceu duas vezes); • Com essas atividades estamos conseguindo gravar o vídeo; • Celular nas aulas para consultar as palavras e pronúncia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não teve (esse item apareceu duas vezes).

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Do mesmo modo que nos Questionários de Avaliação aplicados no Ciclo 1 e no Ciclo 2 o incentivo da produção oral em inglês e o trabalho com vídeos foram apontados novamente pelos alunos como pontos positivos como ilustram os comentários abaixo:

“**Gostei dos vídeos** passados” (esse item apareceu três vezes);

“Não conhecia muito dos **vídeos** sobre **talk show** e passei a conhecer”;

“**Melhorei meu inglês**” (esse item apareceu quatro vezes);

“Com essas **atividades** estamos conseguindo **gravar o vídeo**”;

Também foi possível identificar algumas percepções dos alunos sobre as atividades da Unidade Didática conforme ilustram os comentários a seguir:

“Foi uma **boa aula** com atividades **interessantes** e todos colaboraram” (esse item apareceu cinco vezes);

“A **aula** foi muito **interessante**.” (esse item apareceu duas vezes);

“**Inovação**”;

“Foi muito **legal**”;

“Total **entendimento** das atividades”;

O uso do suporte tecnológico no ensino de inglês, especificamente o celular, novamente foi apontado como um ponto positivo:

“**Celular** nas aulas para consultar as palavras e pronúncia.”

Isso demonstra que gradualmente os alunos começaram a perceber as possibilidades de uso do celular para aprender inglês (COSTA, 2013).

A interação dos alunos comigo novamente foi apontada como um ponto positivo assim como nos Questionários de Avaliação aplicados no Ciclo 1 e no Ciclo 2:

“**Professora** conversou e **debateu** bastante conosco”;

“**Professora** explica muito **bem** a matéria.” (esse item apareceu duas vezes);

Um aluno apontou como positivo o fato de que as atividades propostas estavam ajudando na realização da tarefa final:

“Com essas **atividades** estamos **conseguindo** gravar o **vídeo**.”

Esse comentário demonstra que um aluno conseguiu relacionar as atividades da Unidade Didática com a Tarefa Final, provavelmente porque durante a realização das atividades teve contato com vídeos autênticos baixados do site do *YouTube* (WINTER, 2013).

A questão da diminuição do barulho também foi elencada por sete alunos demonstrando que houve uma mudança de postura dos alunos depois da discussão levantada anteriormente sobre isso, efetivando o ciclo ação-reflexão-ação (NUNAN, 1992), conforme comentário a seguir:

“**Todo mundo** ficou **quieto** para professora **passar os vídeos**” (esse item apareceu sete vezes).

Nenhum aspecto negativo foi elencado pelos alunos.

Na terceira parte do questionário os alunos fizeram sugestões para as aulas seguintes. Assim como nos Questionários de Avaliação respondidos anteriormente as respostas dadas foram agrupadas em três categorias: atividades em aula, metodologia da aula e uso de recursos tecnológicos. O quadro 44 a seguir traz essas categorias e as sugestões dos alunos:

Quadro 44 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 3.

Sugestões para as próximas aulas:
<p>Atividades em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais vídeos de músicas em inglês (esse item apareceu quatro vezes); • Games; • Mais filmes; • <i>Talk shows</i> e etc.; <p>Metodologia da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passar vídeos mostrando como se fazem os vídeos. <p>Uso de recursos tecnológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais vídeos (esse item apareceu duas vezes);

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

A quantidade de sugestões dadas pelos alunos foi menor do que nos questionários aplicados anteriormente. Sobre as sugestões dadas pelos alunos a maior parte foi voltada para itens que faziam parte da Unidade Didática aplicada:

“Mais **vídeos** de músicas em **inglês**” (esse item apareceu quatro vezes);

“**Talk shows** e etc.”;

“**Mais vídeos**” (esse item apareceu duas vezes).

Os alunos também sugeriram *games*, mais filmes e vídeos mostrando como se fazem vídeos.

Durante a discussão desses resultados, em 08 de junho, expliquei aos alunos que como eu já havia dito anteriormente os *games* e os filmes seriam trabalhados em sala durante o terceiro e o quarto bimestre. Sobre a sugestão de exibir um vídeo mostrando como se fazem vídeos perguntei aos alunos se alguém sabia como gravar vídeos e um aluno levantou a mão. Perguntei se ele poderia explicar brevemente como podemos fazê-lo e ele disse que usava um aplicativo que pode ser baixado no celular, o “*Vivavideo*”, disponível para *download* gratuito no “*Google Play*”, que possui vários recursos muito interessantes para gravar e editar vídeos. Também perguntei se quem tivesse dúvidas sobre isso poderia procurá-lo e ele disse que sim.

Esse Questionário de Avaliação aplicado em 03 de junho de 2016 foi em seguida compilado por mim para ser discutido com os alunos na aula seguinte, ou seja, no dia 08 de junho de 2016. Assim como das outras vezes os resultados foram

exibidos por meio de projeção em *Power Point* e os alunos verificaram assim como nos ciclos anteriores a aceitação por parte dos alunos das atividades propostas da Unidade Didática e conferiram também os aspectos positivos e as sugestões. Durante essa discussão alguns alunos me relataram a dificuldade em acompanhar o vídeo com a entrevista de Selena Gomes ao programa de entrevista *Tonight Show*, pois tiveram dificuldade para realizar as atividades propostas, por isso nas aulas seguintes procurei ajudar mais os alunos na realização das atividades.

3.4.1.2 Ação e observação 2 Ciclo 3 - parte 2

A ação e observação 2 do Ciclo 3 parte 2 se refere às atividades da Unidade Didática realizadas no dia 08 de junho e à roda de conversa que ocorreu nessa mesma data.

Na décima primeira aula do bimestre, no dia 08 de junho de 2016, apresentei aos alunos os resultados do Primeiro Questionário de Avaliação aplicado em 03 de junho discutido na seção anterior.

Nesse dia perguntei aos alunos como estava a elaboração da Tarefa A e da Tarefa Final e me responderam que estavam trabalhando bastante. Aproveitei mais uma vez para lembrá-los de que eu estava ali para ajudá-los na realização dessas tarefas. Os integrantes do grupo que escolheu gravar um documentário e do que escolheu gravar um programa de entrevista me pediram para que eu corrigisse a Tarefa A elaborada por eles. Então, verifiquei o que tinham feito e pedi que corrigissem alguns erros de grafia e arrumassem a ordem de algumas frases.

Os alunos também realizaram as atividades antes, durante e depois de assistirem à entrevista de Chris Evans ao programa de entrevista *Tonight Show* apresentado por Jimmy Fallon:

Before viewing the talk show:

- 1) Answer the questions in pairs:
 - a) What do you know about Chris Evans?
 - b) Have you watched "Capitão América: O Soldado Invernal"?
 - c) What do you know about Captain America?
 - d) Do you watch films with super heroes? If yes, how often do you watch?
 - e) Who is your favorite super hero?

During the talk show:

- 1) In pairs, answer the questions below:
 - a) What is Chris Evans wearing?
 - b) Does Chris Evans work out?
 - c) What color are the mugs?
 - d) What is Jimmy Fallon wearing?
 - e) How many pictures did Jimmy Fallon show?

f) Who was in the pictures?

After viewing the talk show:

1) Answer the questions in pairs:

a) What kind of exercise were they talking about?

b) Who is Steve Rogers?

c) How many brothers and sisters does Chris Evans have?

d) Which game are they going to play?

Os alunos ficaram muito empolgados com esse programa de entrevista, pois me disseram que adoram o personagem Capitão América, um super-herói de histórias em quadrinhos da *Marvel Comics*, que usa um uniforme baseado na bandeira dos Estados Unidos.

É importante salientar que durante o Ciclo 1 os alunos gostaram muito também de assistir à uma propaganda de TV da Coca-Cola com dois personagens da *Marvel Comics*, o *Hulk* e o Homem Formiga.

3.4.1.3 Roda de Conversa Ciclo 3

No Ciclo 3 foi realizada uma roda de conversa no décimo primeiro dia de aula do segundo bimestre, em 08 de junho de 2016, com o objetivo de verificar as percepções dos 34 alunos presentes sobre as atividades da Unidade Didática. As percepções dos alunos sobre essas atividades foram anotadas em um caderno por mim. Nessa roda de conversa que durou mais ou menos sete minutos os alunos relataram que as aulas e as atividades estavam muito legais, que estavam gostando muito de assistir aos vídeos e que falar em inglês não era tão difícil como tinham imaginado confirmando os dados coletados em todos os Questionários de Avaliação aplicados anteriormente. Nessa roda de conversa foi possível perceber que as atividades propostas estavam realmente atendendo às expectativas dos alunos.

3.4 1.4 Ação e Observação 3 Ciclo 3 – parte 3 e Entrega e discussão do *Draft 3*

A ação e observação 3 do Ciclo 3 parte 3 se refere à entrega do *Draft 3* (reescrita do roteiro do vídeo referente à tarefa final) pelos alunos, às atividades da Unidade Didática realizadas no dia 10 de junho e ao Segundo Questionário de Avaliação respondido pelos alunos nessa data também.

Na décima segunda aula do bimestre, no dia 10 de junho, os alunos entregaram o *Draft 3* da Tarefa Final. Rapidamente pedi que os alunos me dissessem como foi refazer o roteiro do vídeo e me responderam que não tinha sido

tão difícil, pois eu tinha apontado o que era para corrigir e/ou melhorar. Também perguntei se tinham dúvidas e o grupo que escolheu gravar um *talk show* perguntou se poderia me mostrar uma gravação e eu respondi que sim e pedi que mostrassem para todos. Um integrante do grupo foi para frente da sala e pelo celular mostrou que eles tinham baixado um aplicativo, o “*Real Drum*”, disponível para *download* gratuito no “*Google Play*”, que simula uma bateria e que usariam isso durante a gravação do *talk show*. Pedi que o aluno passasse o celular para que todos vissem. Os alunos acharam interessante e eu parabeneizei o grupo por ter pesquisado esse aplicativo de celular e por ter compartilhado isso conosco.

Nesse mesmo dia, os alunos responderam oralmente e em pares às atividades antes, durante e depois de assistirem à entrevista de *Katty Perry em 2012* ao programa de entrevista *Tonight Show*:

Before viewing the talk show:

1) *In pairs, answer the questions:*

a) *What do you know about Katty Perry?*

b) *What is your favorite song of Katty Perry?*

c) *What do you think Katty Perry is going to talk about in the Tonight show?*

During viewing the talk show:

Answer the questions in pairs:

1) *What is Katty Perry wearing?*

2) *Where was Katty Perry born?*

3) *How many mugs are there?*

4) *What did she invent?*

5) *When did she go to Los Angeles?*

After viewing the talk show:

Answer the questions in pairs:

1) *Who is in the picture?*

2) *How old is her grandmother? Where does she live?*

3) *How old was Katty Perry when she went to the first show?*

4) *Who went to the show with her?*

5) *How old is Katty in the film?*

Durante a realização dessas atividades pude observar que os alunos gostaram muito de conhecer um pouco mais sobre *Katty Perry* e de realizar as atividades propostas, conforme mostraram os dados do questionário abaixo.

Nesse dia também, no final da aula, perguntei aos alunos como estava a elaboração da Tarefa A e da Tarefa Final e o grupo que escolheu gravar uma propaganda de TV e o que escolheu gravar um videoclipe me mostraram a Tarefa A elaborada por eles. Corrigi em sala de aula e pedi que os alunos arrumassem alguns erros de grafia e de uso do tempo verbal adequado.

3.4.1.5 Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 3

O Questionário de Avaliação foi respondido novamente, em um segundo momento, ao término das atividades sobre programas de entrevista, em 10 de junho de 2016, por 34 alunos que estavam presentes.

Nesse questionário nenhum aluno justificou as respostas, como ilustra o quadro 45 a seguir:

Quadro 45 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 1.

Analise as aulas marcando um X no quadro abaixo:				
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês.	97%	0%	3%	
Gostei de participar das aulas.	97%	0%	3%	
Gostei de fazer as atividades propostas.	97%	0%	3%	
Consegui falar em inglês durante as aulas.	89%	2%	9%	
As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.	100%	0%	0%	

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Analisando os itens do questionário é possível verificar que 97% dos alunos responderam positivamente para o item 1, “As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês”; para o item 2 “Gostei de participar das aulas” e para o item 3, “Gostei de fazer as atividades propostas”. Durante a discussão desses resultados com os alunos, em 15 de junho, eles pontuaram que ao participarem das aulas e ao realizarem as atividades conseguiram falar em inglês e que ficaram muito motivados a aprender inglês cada vez mais.

No quarto item, “Consegui falar em inglês durante as aulas”, 89% dos alunos responderam que conseguiram falar em inglês durante as aulas; 2% responderam não e 8% responderam às vezes. Na discussão dos resultados com os alunos alguns me relataram que ainda têm medo de falar em inglês e mais uma vez procurei conscientizá-los de que só perderiam o medo quando tentassem e se comprometeram a fazer isso.

No quinto item, “As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final”, 100% dos alunos responderam que sim. Durante a discussão dos resultados com os alunos me disseram que sem essas atividades acham que não conseguiriam gravar o vídeo.

Na parte dois do questionário os alunos elencaram os aspectos positivos e os aspectos negativos conforme resume o quadro 46 a seguir:

Quadro 46 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 2.

Aspectos positivos observados durante as aulas:	Aspectos negativos observados durante as aulas:
<ul style="list-style-type: none"> • Menos barulho (esse item apareceu quatro vezes); • Vídeos legais e com mais informação; • Todos se comunicaram em inglês; • Aulas e atividades mais legais (esse item apareceu quatro vezes); • Gosto de usar o celular nas aulas; • A <i>Teacher</i> explica bem e atende a todos (esse item apareceu duas vezes); • As atividades propostas foram relevantes para mim; • Falamos bastante em inglês. 	<p>Não entendi algumas coisas; Nenhum.</p>

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Nesse questionário os alunos fizeram menos sugestões do que nos Questionários de Avaliação aplicados anteriormente. Assim como nos questionários aplicados anteriormente nesta pesquisa a produção oral em inglês e o trabalho com vídeos foram apontados novamente pelos alunos como aspectos positivos:

“Todos se comunicaram em **inglês**”;

“Falamos bastante em **inglês**”;

“**Vídeos legais** e com mais informação”.

Além disso, foi possível identificar algumas das percepções dos alunos sobre as atividades realizadas durante a aplicação da Unidade Didática, de acordo com os comentários abaixo:

“**Aula e atividades mais legais**” (esse item apareceu quatro vezes);

“As **Atividades** propostas foram **relevantes** para mim”.

A presença da tecnologia no ensino de Língua Inglesa, especificamente do uso do celular durante as aulas, apareceu novamente como um aspecto positivo de acordo com os comentários a seguir:

“Gosto de usar o celular nas **aulas**”.

É importante salientar que o celular foi usado durante as aulas pelos alunos para consulta de vocabulário e de pronúncia. Segundo Junior e Silva (2016) as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação podem enriquecer e intensificar as práticas pedagógicas em sala de aula.

Um aluno também apontou como aspecto positivo minha interação com eles:

“A **Teacher explica bem e atende a todos**” (esse item apareceu duas vezes).

Somente um aspecto negativo foi elencado por um aluno:

“Não **entendi** algumas **coisas**”.

Durante a discussão desses resultados com os alunos, um aluno pontuou que não tinha entendido algumas atividades, mas ficou com vergonha de perguntar. Então, procurei conscientizá-los de que não precisavam ficar com vergonha de me perguntar, pois estava ali para ajudá-los. O aluno me disse que nas próximas aulas sempre perguntaria quando tivesse dúvida.

Na parte três do questionário os alunos apontaram sugestões para as próximas aulas. Da mesma forma que nos questionários aplicados anteriormente as respostas foram agrupadas em três categorias: atividades em aula, metodologia da aula e uso de recursos tecnológicos. O quadro 47 a seguir apresenta essas categorias e as sugestões dos alunos:

Quadro 47 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 3 - parte 3.

Sugestões para as próximas aulas:
<p>Atividades em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais atividades em inglês; • Mais vídeos (esse item apareceu quatro vezes); • Mais vídeos de <i>talk shows</i>; <p>Uso de recursos tecnológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais vídeos (esse item apareceu três vezes);

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Nesse questionário a quantidade de sugestões dadas pelos alunos foi bem menor do que nos outros questionários anteriores. As sugestões dadas estavam relacionadas a tópicos que estavam na Unidade Didática aplicada:

“Mais **atividades** em **inglês**”;

“Mais **vídeos**”;

“Mais **vídeos**” (esse item apareceu três vezes);

Isso demonstra que as atividades e temas escolhidos da Unidade Didática estavam atendendo às expectativas dos alunos.

Esse Questionário de Avaliação aplicado em 10 de junho de 2016 foi imediatamente compilado por mim para ser debatido com os alunos na aula seguinte, ou seja, no dia 15 de junho de 2016⁴⁵. Assim como nos outros questionários aplicados anteriormente os resultados foram apresentados por mim por meio de projeção em *Power Point* e os alunos puderam verificar do mesmo modo que nos ciclos anteriores a alta aceitação por parte deles das atividades propostas e discutir sobre os aspectos positivos e os negativos e as sugestões.

⁴⁵ Início do Ciclo 4.

3.4.2 Reflexão Ciclo 3

Certamente a grande contribuição do Ciclo 3 para a aplicação da Unidade Didática foi a reflexão que realizei por meio da associação entre as respostas dadas pelos alunos na roda de conversa e no Questionário de Avaliação aplicado duas vezes.

Por meio da roda de conversa foi possível verificar que as percepções dos alunos sobre as atividades da Unidade Didática foram bem positivas e os Questionários de Avaliação aplicados duas vezes no Ciclo 3 ajudaram a compreender as percepções dos alunos sobre as atividades da Unidade Didática sobre “*Video clips*”.

No Ciclo 3 também fiz observações sobre o andamento da pesquisa e o meu ponto de vista sobre a participação dos alunos nas atividades.

Na nona aula do bimestre, no dia 01 de junho, os alunos gostaram bastante de conversar sobre programas de entrevista e me contaram que o programa favorito deles é o “*The Night*”⁴⁶ com Danilo Gentil. Nesse dia, também durante a discussão do roteiro do vídeo (*Draft 2*), que foi entregue por cada grupo, os alunos perguntaram se o tamanho do roteiro estava bom, se o inglês estava correto e respondi que iria ler com atenção e discutir com eles sobre isso na aula seguinte. Os roteiros dos vídeos estavam bem organizados e encontrei apenas alguns problemas gramaticais. Pude perceber que os alunos se empenharam na escrita desses roteiros e que buscaram realizar um trabalho bem feito. Por exemplo, o grupo que escolheu gravar um *talk show* colocou uma caneca para o apresentador e para o convidado, conforme os vídeos que assistiram durante as aulas.

Na décima aula, no dia 03 de junho, os alunos estavam bem ansiosos para receberem os roteiros (*Draft 2*) corrigidos por mim para que fizessem as adequações necessárias. Os alunos também gostaram de fazer as atividades sobre a entrevista de Selena Gomez no programa de entrevista *Tonight Show* e muitos me relataram que eram fãs dessa cantora. Nesse dia apresentei aos alunos o resultado do Segundo Questionário de Avaliação aplicado em 03 de junho.

Na décima primeira aula, no dia 08 de junho, os alunos participaram ativamente das atividades sobre a entrevista de Chris Evans ao programa de

⁴⁶ Esse programa é apresentado diariamente pela emissora de TV SBT às 00:00.

entrevista *Tonight Show* apresentado por Jimmy Fallon. Eles me contaram que adoram os personagens da Marvel e que o Capitão América é o herói favorito da grande maioria deles. Moran (1995) elucida que os alunos enxergam o uso do vídeo em sala de aula como descanso e não aula, mas os alunos participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de mudar suas atitudes e perspectivas sobre o uso do vídeo em aula, pois procurei aproveitar essas expectativas positivas e aproximá-los dos assuntos do planejamento pedagógico.

Na décima segunda aula, no dia 10 de junho de 2016, os alunos gostaram de fazer as atividades sobre a entrevista de *Katty Perry* ao programa de entrevista *Tonight Show* e muitas alunas me relataram que adoram as músicas dessa cantora.

Na seção seguinte será apresentado e discutido o Ciclo 4.

3.5 Ciclo 4: *Documentaries*

Neste ciclo é descrito e discutido o caminho percorrido durante a aplicação e realização das atividades da Unidade Didática sobre “*Documentaries*” no decorrer de seis aulas de 50 minutos que aconteceram nos dias 15, 17, 22, 24 e 29 de junho e em 01 de julho com a apresentação da Tarefa Final e a aplicação do Questionário de Avaliação Final, conforme mostra o quadro 3 do Capítulo 2. Assim como nos ciclos anteriores, este ciclo começou com a apresentação e a discussão dos resultados do Questionário de Avaliação aplicado em 15 de junho de 2016 referente ao Ciclo 3⁴⁷.

Antes de começarem a realizar as atividades da Unidade Didática sobre documentário os alunos apresentaram a Tarefa A.

3.5.1 Ação e observação 1 Ciclo 4 - parte 1 e Apresentação da Tarefa A

A ação e observação 1 Ciclo 4 parte 1 se refere à apresentação da Tarefa A pelos alunos no dia 15 de junho, às atividades da Unidade Didática realizadas pelos alunos no 17 de junho de 2016 e ao Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 4 também respondido nesse dia.

⁴⁷ Esses dados foram discutidos na Seção 3.5.1.5.

Nesse mesmo dia, no início da aula, devolvi aos alunos o *Draft 3* referente à Tarefa Final com minhas correções e observações. Dois roteiros estavam adequados: o do grupo que escolheu gravar um programa de TV e o do que escolheu gravar um documentário, por isso foram avisados de que não precisariam entregar o *Draft 4* em 17 de junho. Expliquei aos grupos que ficaram com a produção do videoclipe e da propaganda de TV que precisariam entregar o *Draft 4* conforme os meus comentários e correções. Os roteiros elaborados por esses grupos continham alguns erros de grafia e de concordância verbal e nominal.

Na décima terceira aula do bimestre, no dia 15 de junho de 2016, os alunos, em grupos, apresentaram para a sala a Tarefa A explicada no primeiro dia de aula do segundo bimestre, em 04 de maio de 2016, antes do início da aplicação da Unidade Didática. Essa tarefa foi preparada em casa pelos grupos e no final das aulas eu ajudava tirando as dúvidas que surgiam sobre como elaborar essa tarefa.

É importante enfatizar que a Tarefa A está relacionada com a vida real dos alunos (PINTO, 2011) e possui um desafio pedagógico que foi resolvido por eles, pois cada grupo escolheu um vídeo (propaganda, entrevista, documentário ou videoclipe) e preparou uma atividade de compreensão auditiva/produção oral. Além disso, essa tarefa permitiu que os alunos tivessem contato com o letramento midiático por meio de vídeos, *internet*, práticas de linguagem e contato com várias mídias (BRASIL, 2009).

Durante a apresentação dos grupos fiquei perto para que se sentissem mais seguros e para que pudesse auxiliá-los no que precisassem.

O primeiro grupo a apresentar foi o que escolheu o documentário. Eles escolheram um curtíssimo documentário sobre a banda Marron 5⁴⁸ e elaboraram cinco perguntas que foram escritas na lousa e respondidas oralmente e em pares pelos colegas depois que assistiram ao vídeo:

Answer the questions below in pairs:

- 1) *What happened at the end of the 90s?*
- 2) *What is the documentary about?*
- 3) *Who is the documentary about?*
- 4) *Do you like their songs?*
- 5) *What kind of music do they play?*

Os alunos salvaram o documentário em um *pen drive* e usaram o meu *notebook* para a exibição do vídeo. Durante a realização da atividade eu fui tirando as dúvidas dos alunos e os ajudando a responder às perguntas. Os alunos que

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zEaSdJDbOdA>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

apresentaram ficaram um pouco nervosos durante a realização da atividade, mas acabaram se sentindo mais à vontade quando perceberam que eu estava ali para ajudá-los. Os colegas da sala ficaram muito animados com a atividade e participaram ativamente.

O segundo grupo que apresentou a Tarefa A elaborada por eles foi o que escolheu o tema programa de entrevista. Eles escolheram um trecho da entrevista do *YouTuber PewDiePie* no *The Late Show com Stephen Colbert*⁴⁹. Primeiro, eles entregaram as duas perguntas abaixo para os alunos, colocaram o vídeo, pausaram e pediram para que respondessem antes de assistirem ao vídeo:

Before viewing the talk show:

In pairs answer the questions below:

- 1) *Who is the interviewee?*
- 2) *What is the interviewee's occupation?*

O grupo procurou o tempo todo ajudar os colegas e juntos responderam às perguntas pedidas.

Depois entregaram mais uma atividade e pediram para que os colegas respondessem enquanto e depois que assistissem ao vídeo:

During viewing the talk show:

- 1) *Does the interviewee like his job?*
- 2) *What is the interview about?*

After viewing the talk show:

- 1) *How many inscribed are there in the interviewee's channel?*

Então o grupo colocou o vídeo e os alunos riram muito enquanto assistiam e realizavam as atividades participando ativamente e me perguntando sempre que tinham dúvidas de como responder às perguntas pedidas.

Os alunos também salvaram o documentário em um *pen drive* e usaram o meu *notebook* para exibirem o vídeo. Durante a apresentação auxiliei o grupo para que se sentissem mais confiantes e os outros colegas durante a realização da atividade.

O terceiro grupo a apresentar selecionou uma propaganda da Coca-Cola⁵⁰. Esse grupo teve um pouco mais de dificuldade para realizar a Tarefa A e precisaram de um pouco mais de minha ajuda para a preparação dessa atividade. Esses alunos sempre me procuravam no finalzinho das aulas para que eu os ajudasse na elaboração dessa tarefa. Eles também salvaram o vídeo em um *pen drive* e usaram

⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pM21uQR6G_Q>. Acesso em: 15 jun. 2016.

⁵⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N2dGWyGOPFU>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

o meu *notebook* para a apresentação. Eles escreveram as perguntas na lousa e pediram para que os colegas tentassem responder depois que assistissem ao vídeo:

Answer the questions below in pairs:

- 1) *What is the TV ad about?*
- 2) *Why do people prefer Coke to other sodas?*
- 3) *How many Cokes can you drink in a week?*
- 4) *Who is your favorite hero?*

Durante a apresentação ajudei bastante esse grupo, pois estavam muito envergonhados. Os colegas gostaram muito do vídeo e de fazer a atividade proposta.

O quarto grupo a apresentar escolheu o videoclipe *Sorry*, de Justin Bieber⁵¹. Os alunos também gravaram o vídeo em um *pen drive* e usaram o meu *datashow* para a apresentação. Eles entregaram uma cópia da seguinte atividade para cada colega e pediram para que respondessem em duplas depois que assistissem ao vídeo:

Answer the questions below in pairs:

- 1) *What do you think about the dance?*
- 2) *What's your opinion about the video clip?*
- 3) *Do you think the video clip was well produced?*
- 4) *Would you change something about the video clip?*
- 5) *Is the music good?*

Os alunos adoraram essa atividade e muitos deles cantaram e até dançaram enquanto assistiam ao videoclipe.

Durante as apresentações pude perceber o empenho dos alunos em tentar falar em inglês e em participar das atividades propostas.

É importante destacar que por meio da realização dessa tarefa os alunos se tornaram agentes do processo de ensino-aprendizagem, pois foram responsáveis por pesquisar e selecionar o material; elaborar a atividade em inglês e salvar o vídeo selecionado num *pen-drive*. Mostrando que usaram as novas tecnologias para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (BRASIL, 2017). Também foi possível verificar que as atividades da Unidade Didática ajudaram os alunos na realização dessa tarefa, pois o grupo que gravou um *talk show* dividiu as atividades em antes, durante e depois assim como nas atividades da Unidade Didática.

⁵¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fRh_vgS2dFE>. Acesso em: 15 jun. 2016.

Além disso, meu papel enquanto professora mudou, pois dei apoio para ajudar, segurança para os alunos, incentivei-os e mostrei o quanto são capazes de falar em inglês.

Na décima quarta aula do bimestre, no dia 17 de junho, os alunos realizaram a primeira parte das atividades da Unidade Didática sobre documentários:

In pairs, answer the questions below:

- 1) *Do you like to watch documentaries?*
- 2) *Where can we watch a documentary?*
- 3) *How often do you watch a documentary?*
- 4) *Who is the target audience of a documentary?*
- 5) *What is your favorite documentary?*
- 6) *When do you watch a documentary?*
- 7) *Why do you watch a documentary?*
- 8) *What kind of documentary attracts your attention?*
- 9) *How do you think a documentary is produced?*
- 10) *Who produces a documentary?*
- 11) *What do people need to produce a documentary?*
- 12) *How do they record a documentary?*
- 13) *Where do they record a documentary?*
- 14) *How do they decide who is going to participate in a documentary?*
- 15) *Who helps them during the recording?*

Nesse mesmo dia, eles realizaram também a atividade antes de assistirem à um trecho do documentário sobre *Amy Winehouse*, "O último adeus":

A) *Let's watch fifteen minutes of the documentary.*

Before viewing the documentary:

1) *Answer the questions in pairs:*

- a) *Have you ever watched "Globo Repórter"?*
- b) *If yes, when did you watch it? Did you like it?*
- c) *Do you remember what it was about?*
- d) *Have you ever listened to Amy Winehouse's songs? If yes, which one(s)? Did you like it?*
- e) *Have you ever watched Amy Winehouse's clips? If yes, which one(s)? Did you like it?*
- f) *What does addiction mean? What different kinds of addiction do you know?*

Durante a realização dessas atividades alguns alunos me relataram que não gostam de assistir à documentários, pois na opinião deles é muito chato, por isso o tempo todo procurei conscientizá-los de que por meio do uso de uma língua estrangeira é possível vivenciar uma experiência de comunicação humana para compreender melhor o mundo e o papel deles como cidadãos brasileiros e do mundo (BRASIL, 1998).

3.5.1.1 Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 4 e Entrega e discussão do Draft 4

Assim como nos ciclos anteriores, o Questionário de Avaliação foi aplicado em dois momentos e respondido por 35 alunos. Um foi no dia 17 de junho de 2016 e o outro em 29 de junho de 2016, após o término da aplicação da Unidade Didática. As respostas, os comentários e sugestões foram importantes para compreender as percepções dos alunos sobre as atividades da Unidade Didática e como essas atividades os auxiliaram na realização da tarefa final.

No dia 17 de junho, no início da aula, os grupos que ficaram com a produção do videoclipe e da propaganda de TV entregaram o *Draft 4*, referente à reescrita do roteiro do vídeo da Tarefa final de acordo com os comentários que eu havia feito no dia 15 de junho. Conforme evidenciado anteriormente, os roteiros elaborados por esses grupos continham alguns erros de grafia e de concordância verbal e nominal. Os grupos que escolheram gravar um programa de TV e um documentário não precisaram fazer a reescrita, já que o roteiro deles estava adequado. Assim que os grupos entregaram a reescrita me reuni durante cinco minutos com eles, na sala de aula, e conversamos sobre as dificuldades e as facilidades que tiveram para refazer o roteiro e verifiquei que os roteiros estavam adequados, por isso devolvi aos alunos e os parabenizei.

Nesse mesmo dia, o Primeiro Questionário de Avaliação do Ciclo 4 foi respondido por 35 alunos e nenhum estudante deu justificativa para as respostas, conforme mostra o quadro 48 a seguir:

Quadro 48 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 1.

Analise as aulas marcando um X no quadro abaixo:				
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês.	94%	0%	6%	
Gostei de participar das aulas.	100%	0%	0%	
Gostei de fazer as atividades propostas.	86%	3%	11%	
Consegui falar em inglês durante as aulas	90%	0%	10%	
As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.	98%	0%	2%	

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Tal como nos Questionários de Avaliação aplicados anteriormente é possível constatar uma alta porcentagem positiva nas respostas dos alunos sobre as

atividades da Unidade Didática e sobre as aulas de inglês, já que em quatro⁵² dos cinco itens do questionário mais de 90% dos alunos responderam positivamente.

No primeiro item, “As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês” 94% dos alunos responderam positivamente. No segundo item “Gostei de participar das aulas” 100% dos alunos responderam que sim. No terceiro item, “Gostei de fazer as atividades propostas”, 86% dos alunos responderam positivamente. No quarto item, “Consegui falar em inglês durante as aulas”, 89% responderam que sim. No quinto item, “As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final”, 98% dos alunos responderam positivamente nesse item.

Na segunda parte do questionário os alunos estabeleceram os aspectos positivos e os aspectos negativos conforme resume o quadro 49 abaixo:

Quadro 49 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 2.

Aspectos positivos observados durante as aulas:	Aspectos negativos observados durante as aulas:
<ul style="list-style-type: none"> • Vários exercícios legais; • Todo mundo ficou quieto durante a aula (esse item apareceu duas vezes); • As coisas que a professora passa são importantes; • Ótimas atividades; • Vídeos engraçados; • Músicas pop, etc.; • Exercícios variados; • As aulas estão muito legais; • Foram muito boas as atividades e as aulas (esse item apareceu duas vezes); • Prestaram atenção (esse item apareceu duas vezes); • As atividades ajudam a gravar o vídeo; • Melhorei e muito o meu inglês; • Que aprendemos uma curiosidade a mais; • Falando sobre a vida de outras pessoas que passaram por dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um pouco de barulho; • Nenhum (esse item apareceu três vezes); • Muitos exercícios. Não gosto da Amy.

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Assim como nos questionários aplicados anteriormente a produção oral em inglês e o trabalho com vídeos foram elencados pelos alunos como pontos positivos:

“**Vídeos** engraçados”;

“Melhorei e muito o meu **inglês**”.

⁵² (1) As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês; (2) Gostei de participar das aulas; (4) Consegui falar em inglês durante as aulas; (5) As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.

É possível observar pelos aspectos positivos acima que os alunos estavam realmente gostando de trabalhar com vídeos e que estavam percebendo a melhora no inglês deles demonstrando que o objetivo geral deste trabalho que é desenvolver e aplicar uma Unidade Didática em Língua Inglesa baseada em tarefas com vistas ao incentivo da produção oral em Língua Inglesa de alunos do 9º ano foi alcançado, já que por meio do incentivo da produção oral o aluno percebeu que melhorou o inglês.

Além do mais, foi possível identificar algumas das percepções dos alunos sobre as aulas e as atividades da Unidade Didática, como ilustram os comentários a seguir:

“Vários **exercícios** legais”;

“Ótimas **atividades**”;

“**Exercícios** variados”;

“As **aulas** estão muito legais”;

“Foram muito boas as **atividades** e as **aulas**” (esse item apareceu duas vezes).

Foi possível identificar também que as atividades da Unidade Didática estavam colaborando para que os alunos pudessem produzir a tarefa final:

“As **atividades** ajudam a gravar o **vídeo**”.

Os alunos também pontuaram o fato de que os colegas colaboraram e não conversaram demais e que os conteúdos trabalhados nas aulas de inglês são relevantes para eles, conforme ilustram os comentários abaixo:

“Todo **mundo** ficou quieto durante a **aula**” (esse item apareceu duas vezes);

“As **coisas** que a **professora** passa são **importantes**”.

Dois aspectos negativos foram apontados pelos alunos:

“Um pouco de **barulho**”;

“**Muitos exercícios. Não gosto** da **Amy**.”

Percebe-se que um aluno enfatizou que o barulho em excesso era um problema para ele, provavelmente porque isso o incomodou durante a realização das atividades. Já outro aluno pontuou que foram muitos exercícios e que não gosta da cantora Amy, possivelmente pelo fato de que não gosta de documentários e de que tem outro gosto musical e como o documentário e as atividades eram sobre a cantora Amy isso acabou fazendo com que ele achasse que fossem muitos exercícios. É importante enfatizar que em comparação aos outros temas trabalhados a quantidade de atividades propostas nessa parte é bem menor.

Na parte três do questionário os alunos tiveram a oportunidade de dar sugestões para as aulas seguintes. Assim como nos ciclos anteriores as respostas foram agrupadas em três categorias: atividades em aula, metodologia da aula e uso de recursos tecnológicos. O quadro 50 abaixo apresenta essas categorias e as sugestões dos alunos:

Quadro 50 - Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 3.

Sugestões para as próximas aulas:
<p>Atividades em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais documentários. (esse item apareceu duas vezes); • Mais vídeos e atividades como essas (esse item apareceu duas vezes); <p>Metodologia da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais aulas inovadoras como essas; <p>Uso de recursos tecnológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuar dando vídeos (esse item apareceu duas vezes).

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Do mesmo modo que nas sugestões dadas pelos alunos nos ciclos anteriores a maior parte das sugestões foi voltada para itens que já estavam presentes na Unidade Didática aplicada:

“Mais **documentários**”. (esse item apareceu duas vezes);

“Mais **vídeos** em inglês e mais **atividades como essas**.” (esse item apareceu duas vezes);

Continuar dando vídeos (esse item apareceu duas vezes)

Essas percepções demonstram que os alunos estavam gostando das atividades da Unidade Didática, por isso sugeriram mais dessas atividades. Além disso, um aluno sugeriu mais aulas inovadoras, demonstrando que percebeu que as aulas foram diferentes e gostou disso. Provavelmente isso ocorreu, pois foram trabalhados temas que despertaram o interesse dos alunos (BRASIL, 1998).

Esse Questionário de Avaliação aplicado em 17 de junho de 2016 foi compilado por mim e debatido com os alunos na aula seguinte, no dia 22 de junho de 2016. Assim como nos outros questionários aplicados anteriormente os resultados foram apresentados por meio de projeção em *Power Point* e demonstraram a alta aceitação por parte dos alunos das atividades da Unidade Didática. Durante a discussão desses resultados os alunos pontuaram que as aulas de inglês estavam mais interessantes e que estavam gostando bastante de fazer as atividades propostas. Também discuti com eles a questão da diferença de 10% sobre o item, “Gostei de fazer as atividades propostas”, em relação ao questionário aplicado anteriormente e alguns alunos pontuaram que sempre acharam

documentários entediantes e que o gosto musical deles não combinava com as músicas de Amy. Além disso, debatemos sobre a questão do excesso de barulho durante as aulas e muitos alunos pontuaram que como a aula é para falar, barulho sempre terá e que o barulho que estava tendo não era de bagunça. Em relação ao ponto negativo elencado por um aluno sobre o excesso de exercícios, os alunos pontuaram que acharam que foram menos atividades do que nos outros temas e que talvez a pessoa que tenha escrito isso tenha uma preferência musical diferente e isso fez com que achasse que fossem muitos exercícios.

3.5.1.2 Ação e observação 2 Ciclo 4 – parte 2

A ação e observação 2 Ciclo 4 parte 2 se refere à apresentação aos alunos dos resultados do Questionário de Avaliação aplicado em 17 de junho e às atividades da Unidade Didática realizadas pelos alunos no dia 22 de junho de 2016 e à roda de conversa realizada nesse dia também.

Na décima quinta aula do bimestre, no dia 22 de junho de 2016, apresentei aos alunos os resultados do Primeiro Questionário de Avaliação aplicado em 17 de junho que foi discutido na seção anterior.

Nesse mesmo dia os alunos realizaram as atividades durante e depois de assistirem ao documentário sobre Amy Winehouse:

During viewing the documentary:

A) In pairs, answer the questions:

- 1) *What is the name of the documentary?*
- 2) *What is the documentary about?*
- 3) *How does the documentary start?*
- 4) *When was Amy Winehouse born?*
- 5) *Where was Amy Winehouse born?*
- 6) *Who did she marry?*
- 7) *When did she get married?*
- 8) *When did Amy Winehouse die?*
- 9) *How old was she when she died?*
- 10) *What was her nationality?*
- 11) *What is her father's name?*
- 12) *Was her father her friend during her whole life?*

After viewing the documentary:

1) Answer the questions in pairs:

- a) *Why do you think Amy Winehouse died so young?*
- b) *Would Amy Winehouse have turned to drugs if she hadn't been famous?*
- c) *How was her hair so perfect all the time?*
- d) *Was there something you didn't understand about the documentary? If so, what was it?*
- e) *What did you like best about the documentary? Why?*
- f) *What did you like least about the documentary? Why?*

Durante a realização das atividades pude verificar que os alunos conseguiram conhecer mais sobre a Amy Winehouse como mostraram os dados da roda de conversa abaixo.

3.5.1.3 Roda de Conversa Ciclo 4

No Ciclo 4 foi realizada uma roda de conversa no décimo quinto dia de aula do segundo bimestre, em 22 de junho de 2016, com o objetivo de verificar as percepções dos 35 alunos presentes sobre as atividades da Unidade Didática. Anotei em um caderno as percepções deles sobre essas atividades. Nessa roda de conversa que durou mais ou menos seis minutos os alunos relataram que foi muito interessante conhecer um pouco mais sobre à Amy Winehouse; que as atividades eram muito legais; que estavam gostando e conseguindo falar mais em inglês durante as aulas; que estavam adorando os vídeos e que do jeito que as aulas de inglês estavam acontecendo estava mais fácil para entender e para fazer as atividades pedidas. Esses aspectos levantados nessa roda de conversa confirmaram os dados coletados no Questionário de Avaliação aplicado em 17 de junho.

3.5.1.4 Ação e Observação 3 Ciclo 4 – parte 3

A ação e observação 3 Ciclo 4 parte 3 se refere às atividades da Unidade Didática sobre “Documentaries” realizadas nos dias 24 e 29 de junho de 2016 e ao Segundo Questionário de Avaliação do Ciclo 4 respondido pelos alunos em 29 de junho de 2016.

Na décima sexta aula do segundo bimestre, em 24 de junho de 2016, antes de assistirem à um trecho do documentário sobre Ayrton Senna, os alunos realizaram em pares as atividades abaixo:

1) *Let's watch fifteen minutes of the documentary.*

Before viewing the documentary:

1) *Answer the questions in pairs:*

a) *Have you ever watched a car race?*

b) *If yes, when did you watch it? Did you like it?*

c) *Have you ever watched a Formula One car race?*

d) *If yes, when did you watch it? Did you like it?*

e) *What do you know about Ayrton Senna?*

Depois de realizarem essa atividade os alunos assistiram à um trecho do documentário sobre Ayrton Senna e responderam em pares às perguntas abaixo:

During viewing the documentary:*In pairs, answer the questions:*

- 1) *What is the name of the documentary?*
- 2) *What is the documentary about?*
- 3) *How does the documentary start?*
- 4) *When was Ayrton Senna born?*
- 5) *Where was Ayrton Senna born?*
- 6) *When did Ayrton Senna die?*
- 7) *How old was he when he died?*

Enquanto as duplas respondiam à essas perguntas andei pela sala e pude observar como os alunos realmente estavam tentando falar em inglês uns com os outros e que participavam ativamente da aula.

Na décima sétima aula do segundo bimestre, em 29 de junho de 2016, antes de realizarmos as atividades, os alunos me contaram que não conheciam o piloto de Fórmula Um, Ayrton Senna, e que tinham se interessado pela vida dele, pois parecia ter sido um grande piloto. É necessário ressaltar que os alunos estudam em uma escola de periferia e provavelmente não conheciam esse piloto, pois essa modalidade esportiva não faça parte do universo deles.

Debatemos um pouco sobre a vida de Senna e depois realizaram as atividades abaixo em duplas:

After viewing the documentary:*1) Answer the questions in pairs:*

- a) *Why do you think Ayrton Senna died so young?*
- b) *What did you learn about Ayrton Senna?*
- c) *Was there something you didn't understand about the documentary? If so, what was it?*
- d) *What did you like best about the documentary? Why?*
- e) *What did you like least about the documentary? Why?*

Pude notar que os alunos ficaram interessados em conhecer um pouco mais sobre a vida de Ayrton Senna e me relataram que era uma pena que ele tivesse morrido cedo, pois possivelmente teria uma carreira muito promissora. De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), não se pode esquecer que a aprendizagem de uma língua estrangeira além de uma atividade intelectual é também emocional, pois o aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo. Nesse documento é enfatizado que se espera que pelo uso de uma língua estrangeira o aluno vivencie novas formas de se expressar e enxergar o mundo, refletindo sobre formas de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, permitindo uma maior compreensão de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo. E durante a realização dessas atividades foi possível verificar que os alunos realmente puderam vivenciar isso.

Nesse mesmo dia, no final da aula, os alunos responderam ao Segundo Questionário de Avaliação do Ciclo 4.

73.5.1.5 Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 4

O Questionário de Avaliação foi respondido novamente, em um segundo momento, ao término das atividades sobre documentário, em 29 de junho de 2016, por 35 alunos que estavam presentes. Somente um aluno que respondeu às vezes para o item 3 (Gostei de fazer as atividades propostas) justificou a resposta, como ilustra a quadro 51 a seguir:

Quadro 51 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 1.

Analise as aulas marcando um X no quadro abaixo:				
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês.	91%	0%	9%	
Gostei de participar das aulas.	91%	0%	9%	
Gostei de fazer as atividades propostas.	91%	0%	9%	“Porque eu não entendi algumas coisas”.
Consegui falar em inglês durante as aulas.	91%	0%	9%	
As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.	97%	0%	3%	

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Analisando as respostas dos alunos é possível verificar que em todos os itens a porcentagem de respostas positivas foi acima de 90% demonstrando que os alunos gostaram de realizar as atividades propostas, perceberam que conseguiram falar em inglês e que essas atividades ajudaram na realização da tarefa final.

Nos itens 1, 2, 3 e 4⁵³ a porcentagem de respostas positivas foi de 91% e no item 5, “As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final”, a porcentagem foi de 97%.

No item 3, “Gostei de fazer as atividades propostas”, um aluno que marcou às vezes justificou a resposta com o seguinte comentário: “Porque eu não entendi algumas coisas”. Durante a discussão desses resultados com os alunos, no dia 01

⁵³ 1) As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês; 2) Gostei de participar das aulas; 3) Gostei de fazer as atividades propostas; 4) Consegui falar em inglês durante as aulas.

de julho, procurei conscientizá-los de que as dúvidas fazem parte do processo de aprendizagem, mas que eles sempre deveriam tirar essas dúvidas para que conseguissem realizar as atividades.

Na parte dois do questionário os alunos elencaram os aspectos positivos e os aspectos negativos conforme resume o quadro 52 abaixo:

Quadro 52 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 2.

Aspectos positivos observados durante as aulas:	Aspectos negativos observados durante as aulas:
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades e aulas legais. Estou aprendendo bastante e conseguindo falar em inglês (esse item apareceu três vezes); • Atenção da professora com os alunos; • Gostei dos documentários; • Vídeos interessantes (esse item apareceu duas vezes); • Estou conseguindo acompanhar melhor porque a senhora está falando mais devagar; • Todos gostaram das aulas e das atividades; • Muita informação boa e importante nos vídeos (esse item apareceu duas vezes); • A sala fez o silêncio necessário para a aula (esse item apareceu seis vezes); • Eu aprendi coisas novas; • Gostei de tudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem (esse item apareceu três vezes).

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Do mesmo modo que nos questionários aplicados anteriormente nesta pesquisa a produção oral em inglês e o trabalho com vídeos foram elencados novamente pelos alunos como aspectos positivos:

“Atividades e aulas legais e interessantes. Estou **aprendendo bastante** e **conseguindo falar em inglês** (esse item apareceu três vezes”);

“**Gostei dos documentários**”;

“**Vídeos interessantes**” (esse item apareceu duas vezes);

“**Todos gostaram das aulas e das atividades**”;

“**Muita informação boa e importante nos vídeos**” (esse item apareceu duas vezes).

Isso pode ser explicado pelo fato de que conforme Ellis (2003), na aprendizagem baseada em tarefas busca-se que os alunos façam uso da língua como no mundo real. Para Moran; Masetto; Behrens (2013), o vídeo é um instrumento didático-pedagógico motivador para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim como nos Questionários de Avaliação aplicados anteriormente foi possível identificar também algumas das percepções dos alunos sobre as atividades

realizadas durante a aplicação da última parte da Unidade Didática, de acordo com os comentários a seguir:

“**Atividades e aulas legais e interessantes**. Estou aprendendo bastante e conseguindo falar em inglês (esse item apareceu três vezes)”;

“Eu **aprendi** coisas **novas**”;

“**Gostei de tudo**”.

No Segundo Questionário de Avaliação aplicado em 27 de maio de 2016 durante o Ciclo 2 um aluno havia sugerido que eu falasse mais devagar durante as aulas, por isso a partir do Ciclo 3 passei a fazer isso e no Segundo Questionário de Avaliação do Ciclo 4 um aluno percebeu essa mudança conforme comentário a seguir:

“Estou conseguindo **acompanhar melhor** porque a senhora está **falando mais devagar**”.

Durante a discussão dos resultados os alunos pontuaram que isso ajudou bastante, pois conseguiram acompanhar melhor as aulas. Essa minha mudança efetivou o ciclo ação-reflexão-ação (NUNAN, 1992).

Os alunos apontaram como positivo o fato de que os alunos fizeram o silêncio necessário durante as aulas, conforme ilustra o comentário abaixo:

“A sala fez o **silêncio necessário** para a **aula**” (esse item apareceu seis vezes).

Os alunos não elencaram aspectos negativos.

Durante a discussão desses resultados procurei mostrar aos alunos que a conversa diminuiu durante as aulas, pois se conscientizaram de que o barulho estava atrapalhando e mudaram a atitude. Essa mudança de postura dos alunos também efetivou o ciclo ação-reflexão-ação (NUNAN, 1992).

Nenhum aspecto negativo foi pontuado pelos alunos e durante a discussão dos resultados afirmaram que estavam gostando das aulas e das atividades, por isso não tinham pontos negativos para elencarem.

Na terceira parte do questionário os alunos deram sugestões para as aulas seguintes. As respostas foram agrupadas em três categorias: atividades em aula, metodologia da aula e uso de recursos tecnológicos. O quadro 53 a seguir apresenta essas categorias e as sugestões dos alunos:

Quadro 53 - Segundo Questionário de Avaliação Ciclo 4 - parte 3.

Sugestões para as próximas aulas:
<p>Atividades em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Videoclipes (esse item apareceu quatro vezes); • Mais documentários; <p>Metodologia da aula:</p>

- Todos cantarem juntos.
- Uso de recursos tecnológicos:**
- Mais vídeos (esse item apareceu cinco vezes).

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Os alunos deram poucas sugestões e a grande maioria delas foi voltada para o trabalho com vídeos demonstrando que os alunos realmente gostaram do trabalho com vídeos durante as aulas:

“Mais **documentários**”;

“**Videoclipes**” (esse item apareceu quatro vezes);

“Mais **vídeos**” (esse item apareceu cinco vezes).

Com isso, constata-se que o vídeo realmente é uma ferramenta de motivação nas aulas de língua estrangeira (WINTER, 2013).

Esse questionário aplicado em 29 de junho de 2016 foi imediatamente compilado por mim para ser debatido com os alunos na aula seguinte, ou seja, no dia 01 de junho de 2016. Do mesmo modo que nos outros Questionários aplicados anteriormente os resultados foram apresentados por mim por meio de projeção em *Power Point* e os alunos puderam verificar assim como nos ciclos anteriores a alta aceitação pelos alunos das atividades, os aspectos positivos, os aspectos negativos e as sugestões.

3.5.2 Reflexão Ciclo 4

Com o final do segundo bimestre do ano letivo de 2016 e a consequente finalização do Ciclo 4, encerrou-se, também, a análise do percurso. Cada um dos ciclos da pesquisa trouxe reflexões e contribuições que repercutiram no ciclo seguinte. Por isso, ao refletir e analisar as contribuições do Ciclo 4 para a aplicação da Unidade Didática é provável que apareçam questões que já estiveram presentes nos ciclos anteriores.

Por meio da análise das respostas dadas pelos alunos no Questionário de Avaliação aplicado duas vezes em cada um dos quatro ciclos desta pesquisa e no Questionário de Avaliação Final respondido pelos alunos no último dia de aplicação da Unidade Didática foi possível verificar que os eixos norteadores da Unidade Didática: ensino de Língua Inglesa baseado em tarefas (ELLIS, 2003, 2009, 2011, 2015) e tecnologia no ensino de Língua Inglesa (ECO, 1996; RAMAL, 2002; KENSKI, 2003; WARSCHAUER, 2006; BRAGA, 2013; dentro outros), permitiram

que os objetivos desta pesquisa fossem atingidos e as perguntas formuladas fossem respondidas.

No decorrer do Ciclo 4 também realizei observações sobre o andamento da pesquisa e a minha percepção sobre a participação dos alunos nas atividades da Unidade Didática.

Na décima terceira aula, no dia 15 de junho de 2016, os alunos apresentaram a Tarefa A que foi proposta no primeiro dia que a Unidade Didática começou a ser aplicada e pude perceber que eles se empenharam bastante para preparar e apresentar essa tarefa.

Na décima quarta aula, no dia 17 de junho, os alunos discutiram um pouco sobre documentários e percebi que a grande maioria gosta de assistir aos documentários apresentados pelo programa Globo Repórter, exibido às sextas-feiras pela Rede Globo de Televisão após às 22h00.

Na décima quinta aula, no dia 22 de junho, pude perceber que os alunos se sentiram mais a vontade para falar em inglês durante a realização das atividades sobre o documentário da cantora Amy Winehouse, pois já tinham discutido sobre ela durante o Ciclo 2. Nesse mesmo dia, discuti com os alunos os resultados do Questionário de Avaliação aplicado na aula anterior e vários alunos apontaram que em quatro dos cinco itens desse questionário 90% dos colegas responderam sim e somente em um item a porcentagem de respostas positivas foi de 86%.

Na décima sexta aula e na décima sétima aula, nos dias 24 e 29 de junho, os alunos realizaram atividades sobre o documentário que conta a vida de Ayrton Senna e demonstraram muito interesse em realizar essas atividades, em conhecer um pouco mais sobre esse piloto de Fórmula Um e em falar em inglês.

Na décima oitava aula, no dia 01 de julho, durante a apresentação dos vídeos produzidos pelos alunos (Tarefa Final), eles se mostraram muito empolgados em assistirem aos vídeos, provavelmente pelo fato de que as atividades da Unidade Didática foram elaboradas de acordo com os interesses deles permitindo o uso da linguagem como prática social (BRASIL, 1998). Nesse mesmo dia foi discutido com os alunos os resultados do Segundo Questionário de Avaliação aplicado em 29 de junho. Durante essa discussão vários alunos pontuaram que em todos os itens desse questionário mais de 90% dos alunos responderam positivamente.

No final do processo, concluiu que os alunos gostaram de realizar as atividades propostas na Unidade Didática e que essas atividades os ajudaram a elaborar a tarefa final e a melhorar a produção oral em inglês.

3.5.3 Apresentação da Tarefa Final e Questionário de Avaliação Final

Na décima oitava aula do segundo bimestre, em 01 de julho de 2017, no início da aula apresentei e discuti rapidamente com os alunos os resultados do Segundo Questionário de Avaliação aplicado em 29 de junho. Depois da discussão desses resultados foi realizada a mostra dos vídeos produzidos pelos alunos e no final da aula responderam ao Questionário de Avaliação Final (Apêndice 2).

Os alunos me pediram que outros professores fossem chamados para assistirem aos vídeos, por isso, conversei anteriormente com eles e com a coordenação para que isso fosse possível. As professoras de Ciências e de Português participaram dessa mostra.

No dia os alunos estavam ansiosos para apresentar a tarefa final para os colegas. Os vídeos foram previamente gravados pelos alunos e nesse dia cada grupo trouxe seu material salvo em um *pen-drive* e a exibição foi feita por meio do *datashow* que estava instalado na sala ambiente de inglês.

O primeiro vídeo a ser exibido foi o do grupo que escolheu gravar um programa de entrevista. Eles produziram um programa de entrevista, o “*Question Show*”⁵⁴. Nesse programa de entrevista o entrevistado foi um aluno do 9º ano de uma escola pública de Taubaté que contou como foi a sua experiência e do grupo de gravar um vídeo para a aula de inglês. Ou seja, o trabalho do grupo foi sobre a experiência vivenciada por eles mesmos. Os participantes desse programa foram: o entrevistador, o entrevistado, o piadista, o baterista e o garçom. Os outros três integrantes trabalharam na gravação e na edição do vídeo. Os alunos exibiram a versão sem legenda e com legenda. As duas versões continham uma cena extra (*making of*) que foi gravada pelos alunos. Nessa cena extra, exibida ao final da gravação, um integrante do grupo abria uma porta e perguntava se o programa já tinha terminado. Os colegas riram muito ao assistirem essa cena extra e gostaram muito do vídeo gravado pelos colegas. A figura 1 a seguir ilustra o trabalho do grupo:

⁵⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/P3ykPvLNPko>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

Figura 1 – Cena da tarefa final do grupo que gravou o *Talk show*: “*Question Show*”.



Fonte: Foto tirada por esta professora-pesquisadora-designer.

O segundo grupo foi o que escolheu gravar um documentário. Eles gravaram um pequeno documentário sobre a presença da língua inglesa na vida dos colegas da escola, por isso conversaram com seis colegas da escola sobre como a língua inglesa faz parte da vida deles. Deste vídeo três integrantes participaram e os outros seis trabalharam na gravação e edição do vídeo. O grupo exibiu uma versão sem legenda do documentário. Os colegas da sala também gostaram bastante desse vídeo. A figura 2 ilustra o trabalho desse grupo:

Figura 2 – Cena da tarefa final do grupo que gravou o *Documentary*: “*English in our lives*”.



Fonte: Foto tirada por esta professora-pesquisadora-designer.

O terceiro grupo gravou uma propaganda de TV sobre a Coca-Cola. É importante lembrar que durante a parte um da Unidade Didática sobre “*TV ads*” foi trabalhada uma da “*Mini Coke*”. Os alunos gravaram esse vídeo na escola em uma

das mesinhas que fica ao ar livre próximo à biblioteca da escola. Eles simularam que um casal de amigos estava em uma mesa de restaurante e pediram ao garçom uma Coca-Cola e ao beberem um copo desse refrigerante enfatizaram o quanto ele é delicioso. Os outros cinco integrantes trabalharam na gravação e edição do vídeo. Esse grupo exibiu o vídeo sem legenda em português e também os erros de gravação. Os colegas se divertiram muito durante a exibição dos erros de gravação e gostaram muito dessa propaganda de TV sobre a Coca-Cola.

Figura 3 – Cena da tarefa final do grupo que gravou a TV ad: “Always Coke”.



Fonte: Foto tirada por esta professora-pesquisadora-designer.

Finalmente, o quarto grupo que escolheu o videoclipe. Eles apresentaram o videoclipe *Hello* da cantora Adele, lembrando que esse videoclipe foi trabalhado durante a parte dois da Unidade Didática. Uma aluna foi a cantora e os outros sete integrantes ajudaram na gravação e edição do vídeo. O grupo apresentou o videoclipe sem legenda. Os alunos cantaram muito durante a exibição desse videoclipe.

Figura 4 – Cena da tarefa final do grupo que gravou o video clip: “Hello”.



Fonte: Foto tirada por esta professora-pesquisadora-designer.

Pude perceber durante a exibição dos vídeos produzidos pelos alunos que se empenharam muito, que gostaram muito da realização dessa mostra e de gravarem os vídeos. É importante destacar que, dos quatro vídeos, dois deles tiveram como tema, assuntos relacionados à vida dos alunos e ao cotidiano escolar: o *Talk show* tratou da própria produção do vídeo; e no documentário os alunos entrevistaram colegas da escola para saber sobre a relevância da língua inglesa na vida deles. Esse é um grande ganho pedagógico e confirma, conforme apontado na Fundamentação Teórica desta dissertação, o que consta dos PCN (BRASIL, 1998), ou seja, que no decorrer dos quatro anos do Ensino Fundamental II o aluno será capaz de, por meio de uma língua estrangeira, ter uma experiência de comunicação humana.

Embora os grupos tenham se empenhado muito na execução da tarefa, pude constatar que os vídeos foram gravados de forma amadora, com celular, por meio do uso de ferramentas simples, porém acessíveis. Nós professores, acreditamos que os alunos sabem usar as ferramentas tecnológicas, mas isso não é fato, já que os vídeos apresentados pelos alunos tinham problemas de produção e edição, como por exemplo, som baixo e ruídos externos. Isso provavelmente ocorreu, pois faltou aos alunos orientação técnica para editar e colocar legendas nos vídeos. Ou seja, certas competências precisam ser melhor trabalhadas para que projetos que fazem uso de recursos tecnológicos possam ser implementados na educação básica. Conforme bem aponta Warshauer (2006), o uso significativo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação vai muito além do simples fornecimento de equipamentos e conexões. Nesse sentido, não basta esperar que os alunos, munidos de seus celulares, sejam capazes de produzir um vídeo.

Apesar das dificuldades técnicas, observei nas produções dos alunos detalhes interessantes: o grupo que gravou um programa de entrevista não se esqueceu de vários itens que fazem parte de um cenário de um *Talk show*, tais como, a caneca do apresentador e do convidado, a banda e o garçom. O grupo que produziu uma propaganda de TV escolheu um tema que foi trabalhado em sala: uma propaganda de um refrigerante. O grupo que gravou um videoclipe decidiu gravar uma música que também foi trabalhada em sala: *Hello*, da cantora Adele.

Além disso, é possível perceber que os alunos se esforçaram para falar em inglês. Alguns tiveram mais facilidades enquanto outros tiveram mais dificuldades. Lembrando que para consultar a pronúncia das palavras os alunos usaram o

aplicativo de celular “Google tradutor” e para treinar as falas usaram o gravador de voz do celular.

No mesmo dia da apresentação dos vídeos, no final da aula, os alunos responderam ao Questionário de Avaliação Final (Apêndice 2). Esse questionário permitiu a análise dos seguintes aspectos: distribuição e organização das atribuições no grupo; satisfação com o resultado final do trabalho; contribuição das atividades para a aprendizagem da língua inglesa e percepções sobre a participação nas atividades em grupo.

Os resultados obtidos nesse questionário são apresentados no quadro 54 abaixo:

Quadro 54 - Questionário de Avaliação Final: respostas dos alunos.

	<i>TV Ad</i>	<i>Video clip</i>	<i>Talk show</i>	<i>Documentary</i>
Distribuição/ organização da tarefa	— “Cada um fez uma parte ” (esse item apareceu duas vezes); —“Foi um pouco complicado no começo , pois estávamos desorganizados , mas aos poucos nós nos entendemos e o resultado no final foi muito legal ”; —“Foi muito boa a organização ” (esse item apareceu seis vezes).	—“O grupo não se organizou muito bem ” (esse item apareceu duas vezes); —“Um ia cantar , o outro ia dançar e os outros iam arrumar o vídeo ”, mas no final só uma cantou e o restante trabalhou na gravação e edição do vídeo; —“ Boa ”. (esse item apareceu quatro vezes); —“ Ruim ”.	—“O enredo foi escrito por todos nós. Depois dividimos a tarefa em partes e cada um ficou responsável por uma parte ” (esse item apareceu cinco vezes); —“Foi muito bom e fácil para organizar a tarefa. O difícil foi colocar em prática , mas conseguimos e o vídeo ficou bom”; —“ Dividimos os papéis de cada um para reproduzirmos um estúdio de talk show”.	—“Cada um fez uma parte das coisas” (esse item apareceu três vezes); —“Foi bem organizado ” (esse item apareceu seis vezes).
Resultado final	—“Ficou muito bom o resultado no final ” (esse item apareceu cinco vezes); — “Sim me surpreendi bastante com a participação dos meus colegas e com a vontade deles de participar”; —“Sim fiquei, pois todos colaboraram ”; —“Muito, gostei ”	—“Sim. O trabalho ficou bom no final com todas as dificuldades que tivemos”. —“ Sim ” (esse item apareceu duas vezes); —“ Mais ou menos ”, faltou organização do grupo (esse item	—“Sim, porque nunca tinha feito um trabalho de alto nível como esse” (esse item apareceu seis vezes); —“Muito, pois ficou muito bom ” (esse item apareceu três vezes).	—“Sim, o vídeo ficou bem legal ” (esse item apareceu quatro vezes); —“Sim, pois todos nós aprendemos com todos ” (esse item apareceu cinco vezes).

	<p>muito do resultado final" (esse item apareceu três vezes).</p>	<p>apareceu cinco vezes).</p>		
Melhora do inglês	<p>—“Sim. Pude melhorar meu inglês, minha fala, minha pronúncia” (esse item apareceu duas vezes); —“Sim, pois eu tive a oportunidade de falar em inglês e com isso melhorei meu inglês” (esse item apareceu sete vezes).</p>	<p>—“Sim, pois melhorei meu inglês (esse item apareceu cinco vezes); —“Sim. Pude ver que eu realmente posso aprender inglês” (esse item apareceu três vezes).</p>	<p>—“Sim, pois tinha o roteiro em inglês”; —“Sim, porque eu aprendi mais” (esse item apareceu seis vezes); —“Sim, a fala foi uma coisa que eu fui melhorando e a pronúncia também” (esse item apareceu duas vezes).</p>	<p>—“Sim, porque consegui entender o que estava ouvindo em inglês” (esse item apareceu seis vezes); —“Sim, aprendemos muito e falei muito em inglês” (esse item apareceu três vezes).</p>
Trabalho em grupo	<p>—“Sim, pois é muito legal trabalhar com outras pessoas” (esse item apareceu quatro vezes); —“Sim, pois nós temos mais pessoas para compartilhar ideias e sugestões e ouvir o que o colega tem a falar”; —“Gostei, pois todo mundo ajudou e trabalhamos muito bem em grupo” (esse item apareceu quatro vezes).</p>	<p>—“Mais ou menos. Um pouco de confusão e falta de organização do nosso grupo” (esse item apareceu cinco vezes); —“Sim” (esse item apareceu seis vezes).</p>	<p>—“Sim, porque temos um melhor desenvolviment o em grupo” (esse item apareceu duas vezes); —“Sim, porque o trabalho não fica entediante” (esse item apareceu quatro vezes); —“Sim, pois, todo mundo fazendo, compartilhando ideias fica bem melhor. Esse trabalho foi uma grande experiência” (esse item apareceu três vezes).</p>	<p>—“Sim. Cada um é de um jeito, mas no final deu tudo certo” (esse item apareceu três vezes); —“Sim, pois cada um ajuda no que mais entende. Se um tem mais facilidade para falar ajuda os outros nisso” (esse item apareceu seis vezes).</p>
Sugestões	<p>—“Mais trabalhos em grupo” (esse item apareceu três vezes); —“Trabalhos que possam ser feitos individualmente e também feitos em grupo”. —“Eu achei legal fazer o trabalho em grupo”; —“Mais aulas inovadoras como essas que tivemos”; —“Não tenho”.</p>	<p>—“Mais aulas como tivemos”; —“Não tenho”.</p>	<p>—“Continuar fazendo trabalhos assim”. —“Mais trabalhos assim”. (esse item apareceu duas vezes) —“Não tenho” (esse item apareceu duas vezes).</p>	<p>—“Mais atividades desse jeito” (esse item apareceu duas vezes); —“Não tenho”.</p>

Fonte: Quadro elaborado por esta professora-pesquisadora-designer.

Analisando as respostas dos alunos é possível verificar que sobre a distribuição e a organização da tarefa dentro do grupo a maioria conseguiu organizar a tarefa de uma maneira cooperativa e cada um realizou uma parte do trabalho. Observa-se também que os alunos ainda não têm o hábito de realizar a tarefa em um grupo de maneira colaborativa, pois sentem a necessidade de dividi-la para que cada um faça uma parte, conforme ilustram alguns dos depoimentos:

“**Cada um** fez uma **parte**” (esse item apareceu duas vezes - Grupo: *TV ad*);

“Foi **muito boa a organização**” (esse item apareceu seis vezes - Grupo: *TV ad*);

“**Boa**”. (esse item apareceu quatro vezes – Grupo: *Video clip*);

“O enredo foi escrito por todos nós. Depois dividimos a tarefa em **partes** e **cada um** ficou responsável por uma **parte**” (esse item apareceu cinco vezes – Grupo: *Talk show*);

“Foi muito **bom e fácil** para organizar a tarefa. O **difícil** foi colocar em **prática**, mas conseguimos e o vídeo ficou bom” (Grupo: *Talk show*);

“**Dividimos** os **papeis** de cada um para reproduzirmos um estúdio de talk show” (esse item apareceu três vezes - Grupo: *Talk show*);

“**Cada um** fez uma **parte** das coisas” (esse item apareceu três vezes – Group: *Documentary*);

“Foi bem **organizado**” (esse item apareceu seis vezes – Group: *Documentary*).

É importante destacar que um integrante do grupo *TV ad* comenta que no começo o grupo estava desorganizado, mas que depois esse problema foi solucionado.

“Foi um pouco **complicado** no **começo**, pois estávamos **desorganizados**, mas aos poucos nós nos **entendemos** e o **resultado** no final foi muito **legal**”.

Entretanto o grupo que gravou um videoclipe teve dificuldades em trabalhar em grupo, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

“O **grupo não se organizou** muito **bem**” (esse item apareceu duas vezes);

“Um ia **cantar**, o outro ia **dançar** e os **outros** iam arrumar o **vídeo**”, mas no final só uma cantou e o restante trabalhou na gravação e edição do vídeo;

“**Ruim**”.

Sobre a satisfação dos alunos com o resultado final do trabalho ficou evidente que a grande maioria dos integrantes dos grupos se sentiu satisfeita, conforme ilustram alguns dos depoimentos:

“Ficou **muito bom** o **resultado** no **final**” (esse item apareceu cinco vezes – Grupo: *TV ad*);

“Sim me **surpreendi** bastante com a **participação** dos meus **colegas** e com a vontade deles de participar” (Grupo: *TV ad*);

“Sim fiquei, pois **todos colaboraram**” (Grupo: *TV ad*);

“Muito, **gostei** muito do **resultado** final” (esse item apareceu três vezes - Grupo: *TV ad*);

“Sim. O trabalho ficou **bom** no **final** mesmo com todas as dificuldades que tivemos” (Grupo: *Video clip*);

“**Sim**” (esse item apareceu duas vezes - Grupo: *Video clip*);

“Sim, porque nunca tinha feito um **trabalho** de **alto nível** como esse” (esse item apareceu seis vezes – Grupo: *Talk show*);

“Muito, pois ficou **muito bom**” (esse item apareceu três vezes – Grupo: *Talk show*);

“Sim, o vídeo ficou **bem legal**” (esse item apareceu quatro vezes – Grupo: *Documentary*);

“Sim, pois todos nós **aprendemos** com **todos**” (esse item apareceu cinco vezes – Grupo: *Documentary*).

Porém, mais da metade dos integrantes do grupo que gravou um videoclipe não ficou satisfeita com o resultado final do trabalho, porque não conseguiram se organizar, conforme ilustra o comentário a seguir:

“**Mais ou menos**”, faltou organização do grupo (esse item apareceu cinco vezes).

Alguns depoimentos demonstram a percepção dos alunos sobre a contribuição das atividades realizadas para a aprendizagem da língua inglesa, quando percebem, por exemplo, que conseguem desenvolver determinadas habilidades, como a compreensão e a produção oral, conforme ilustram alguns dos depoimentos:

“Sim. Pude **melhorar** meu **inglês**, minha **fala**, minha **pronúncia**” (esse item apareceu duas vezes – Grupo: *TV ad*);

“Sim, pois eu tive a oportunidade de **falar** em inglês e com isso melhorei meu inglês” (esse item apareceu sete vezes Grupo: *TV ad*);

“Sim, pois **melhorei** meu inglês” (esse item apareceu cinco vezes – Grupo: *Video clip*);

“Sim. Pude ver que eu realmente posso **aprender inglês**” (esse item apareceu três vezes – Grupo: *Video clip*);

“Sim, pois tinha o **roteiro** em **inglês**” (Grupo: *Talk show*);

“Sim, porque eu **aprendi** mais” (esse item apareceu seis vezes - Grupo: *Talk show*);

“Sim, a **fala** foi uma coisa que eu fui melhorando e a **pronúncia** também” (esse item apareceu duas vezes - Grupo: *Talk show*);

“Sim, porque consegui **entender** o que estava ouvindo em inglês” (esse item apareceu seis vezes – Grupo: *Documentary*);

“Sim, **aprendemos** muito e falei muito em inglês” (esse item apareceu três vezes - Grupo: *Documentary*).

Quanto à participação nas atividades realizadas em grupo a maioria dos integrantes mostrou-se satisfeita com isso, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

“Sim, pois é muito **legal trabalhar** com **outras pessoas**” (esse item apareceu quatro vezes – Grupo: *TV ad*);

“Sim, pois nós temos mais pessoas para **compartilhar ideias e sugestões e ouvir o que o colega tem a falar**” (Grupo: *TV ad*);

“Gostei, pois todo mundo ajudou e **trabalhamos** muito bem em **grupo**” (esse item apareceu quatro vezes - Grupo: *TV ad*);

“**Sim**” (esse item apareceu três vezes – Grupo: *Video clip*);

“Sim, porque temos um **melhor desenvolvimento** em **grupo**” (esse item apareceu duas vezes - Grupo: *Talk show*);

“Sim, porque o **trabalho não** fica **entediante**” (esse item apareceu quatro vezes - Grupo: *Talk show*);

“Sim, pois, todo mundo fazendo, compartilhando ideias fica bem melhor. Esse trabalho foi uma **grande experiência**” (esse item apareceu três vezes - Grupo: *Talk show*);

Sim. “Cada um é de um jeito, mas no final deu tudo certo” (esse item apareceu três vezes – Grupo: *Documentary*);

“Sim, pois cada um **ajuda** no que **mais entende**. Se um tem mais **facilidade** para **falar ajuda** os **outros** nisso” (esse item apareceu seis vezes - Grupo: *Documentary*).

Pelas percepções dos alunos foi possível verificar que a grande maioria dos participantes do grupo que gravou o videoclipe não ficou muito satisfeita com o trabalho em grupo, pois houve confusão e desorganização do grupo, conforme ilustram alguns dos depoimentos:

“**Mais ou menos**. Um pouco de confusão e falta de organização do nosso grupo” (esse item apareceu cinco vezes);

Na parte em que os alunos puderam dar sugestões, embora nem todos os alunos tenham feito isso, pude confirmar que tiveram percepções positivas sobre as atividades propostas durante a aplicação da Unidade Didática e que gostaram de realizar essas atividades, pois sugeriram mais trabalhos em grupos, trabalhos que pudessem ser feitos individualmente e em grupos, mais aulas inovadoras como tiveram e mais atividades como as que foram dadas, conforme ilustram algumas das sugestões:

“Mais **trabalhos** em **grupo**” (esse item apareceu três vezes – Grupo: *TV ad*);

“**Trabalhos** que possam ser feitos **individualmente** e também feitos **em grupo**” (Grupo: *TV ad*);

“Eu achei **legal** fazer o **trabalho em grupo**” (Grupo: *TV ad*);

“Mais aulas **inovadoras** como essas que tivemos” (Grupo: *TV ad*);

“**Não tenho**” (Grupo: *TV ad*);

“**Mais aulas** como tivemos” (Grupo: *Video clip*);

“**Não tenho**” (Grupo: *Video clip*);

“Continuar fazendo **trabalhos assim**” (Grupo: *Talk show*);

“Mais **trabalhos** assim”. (esse item apareceu duas vezes - Grupo: *Talk show*);

“**Não tenho**” (esse item apareceu duas vezes - Grupo: *Talk show*);

“Mais **atividades** desse jeito” (esse item apareceu duas vezes – Grupo: *Documentary*);

“Não tenho” (Grupo: *Documentary*).

Por meio da análise desse Questionário de Avaliação Final foi possível verificar que os alunos realmente participaram ativamente na produção da tarefa final e que cada um deu sua contribuição para a elaboração do vídeo.

3.5.4 Reflexão Final

Ao longo de quatro ciclos, especificamente do dia 04 de maio ao dia 01 de julho de 2016, durante 18 aulas de 50 minutos cada, acompanhei o percurso da aplicação da Unidade Didática fundamentada em dois eixos teóricos: ensino de Língua Inglesa baseado em tarefas (ELLIS, 2003, 2009, 2011, 2015) e tecnologia no ensino de Língua Inglesa (ECO, 1996; RAMAL, 2002; KENSKI, 2003; WARSCHAUER, 2006; BRAGA, 2013; dentro outros), que foi elaborada por mim nos meses de fevereiro, março e abril de 2016, com base numa enquete realizada em 2015 que identificou como sendo desejo de aprendizagem dos alunos o uso de vídeos nas aulas de inglês.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, “*Quais as percepções dos alunos em relação às atividades propostas durante a aplicação da Unidade Didática?*”, analisei as anotações feitas por mim durante as quatro rodas de conversa bem como as respostas dos alunos ao Questionário de Avaliação (Apêndice 1), que foi aplicado em oito momentos diferentes no decorrer da Unidade Didática (vide Quadro 3). A tabela 1 a seguir sintetiza as respostas dos alunos aos cinco itens do questionário. É importante frisar que, para facilitar a visualização nesta reflexão final, nesta tabela destaquei apenas as respostas positivas dos alunos:

Tabela 1 – Quadro comparativo dos Questionários de Avaliação aplicados.

Itens ⁵⁵	Ciclo 1 06/05	Ciclo 1 13/05	Ciclo 2 20/05	Ciclo 2 27/05	Ciclo 3 03/06	Ciclo 3 10/06	Ciclo 4 17/06	Ciclo 4 29/06
1	83%	97%	100%	97%	94%	97%	94%	91%
2	94%	97%	100%	97%	94%	97%	100%	91%
3	83%	97%	94%	91%	88%	97%	86%	91%
4	83%	82%	89%	89%	91%	89%	89%	91%
5	94%	97%	94%	97%	91%	100%	98%	97%

Fonte: Tabela elaborada por esta professora-pesquisadora-designer.

⁵⁵ 1) As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês; 2) Gostei de participar das aulas; 3) Gostei de fazer as atividades propostas; 4) Consegui falar em inglês durante as aulas; 5) As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.

No primeiro item do questionário, “As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês”, somente no Primeiro Questionário de Avaliação, aplicado no Ciclo 1, em 06 de maio, a porcentagem de alunos que responderam positivamente nesse item foi de 83% já que das outras sete vezes em que o questionário foi aplicado posteriormente, a porcentagem foi acima de 90%. Provavelmente o índice foi menor nesse questionário, porque os alunos ainda estavam na primeira semana de aplicação da Unidade Didática e estavam se adaptando à essa nova proposta, como se observa na justificativa dada por um aluno “Várias novidades na sala”. Os outros índices indicam que os alunos perceberam progressivamente que o inglês deles foi melhorando a cada aula que participaram e a cada atividade que realizaram, conforme ilustra justificativa dada por um aluno para esse item no Segundo Questionário de Avaliação do Ciclo 2, “Melhorei muito o meu inglês com essas atividades”.

No segundo item do questionário, “Gostei de participar das aulas”, foi possível verificar que nas oito aplicações do questionário durante os quatro ciclos desta pesquisa-ação a porcentagem foi acima de 90%. Esse número indica que os alunos realmente estavam gostando das aulas de inglês e de participar delas. Isso pode ser confirmado pela justificativa dada por um aluno para esse item no Primeiro Questionário de Avaliação do Ciclo 1, “Porque as aulas estão muito legais”.

No terceiro item do questionário, “Gostei de fazer as atividades propostas”, a porcentagem ficou acima de 90% em quatro das aplicações: no Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 2 e no Segundo Questionário de Avaliação dos Ciclos 1, 2 e 4. Já no Primeiro Questionário de Avaliação dos Ciclos 1, 3 e 4 a porcentagem foi de 83%, 88% e 86% respectivamente. Essa diferença de porcentagem provavelmente ocorreu porque no Primeiro Questionário de Avaliação do Ciclo 1 era a segunda aula que os alunos estavam fazendo as atividades da Unidade Didática e ainda tinham dúvidas, como ilustra a justificativa de um aluno: “Não entendo muito”. No Primeiro Questionário de Avaliação do Ciclo 3 durante a discussão desses resultados alguns alunos me relataram que não tinham conseguido acompanhar muito bem o vídeo com a entrevista de Selena Gomez ao programa de entrevista *Tonight Show* e tiveram um pouco de dificuldade para fazer as atividades propostas, por isso nas aulas seguintes procurei ajudar mais os alunos na realização das atividades propostas. Já no Primeiro Questionário de Avaliação

do Ciclo 4 durante a discussão dos resultados desse questionário alguns alunos me disseram não gostar do estilo musical da cantora *Amy Winehouse*, pois têm outro gosto musical. Nessa discussão procurei conscientizá-los de que mesmo não gostando de um determinado estilo, eles podem: aprender a língua; aumentar a visão de mundo deles por meio do contato com diferentes formas de enxergar o mundo, enriquecendo a formação deles como um todo, de acordo com o que preconizam os PCN-LE (BRASIL, 1998).

No quarto item do questionário, “Consegui falar em inglês durante as aulas”, pela análise das respostas dos alunos para esse item verifica-se que em seis das oito aplicações desse questionário a porcentagem ficou por volta de 80%, sendo no Ciclo 1 83% e 82%; no Ciclo 2: 89% e 89%, no Ciclo 3: 89% no Segundo Questionário de Avaliação e no Ciclo 4: 89% no Primeiro Questionário de Avaliação e em duas aplicações a porcentagem foi acima de 90%, sendo 91% no Primeiro Questionário de Avaliação do Ciclo 3 e no Segundo Questionário de Avaliação do Ciclo 4. Essa diferença nos índices pode ser explicada com base nas justificativas dadas pelos alunos que responderam negativamente para esse item e que estavam relacionadas à dificuldade, gosto e medo. Durante a discussão dos resultados desses questionários sempre procurei conscientizar os alunos de que a insegurança em falar outro idioma faz parte do processo de aprendizagem e que para enfrentar a dificuldade era preciso tentar falar em inglês e que para isso eu estava ali para ajudá-los a enfrentar todos esses desafios. Além disso, procurei conscientizá-los de que por meio do ensino de inglês podem aprender coisas para a vida (JORGE, 2009).

No quinto item, “As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final”, em todas as oito aplicações do Questionário de Avaliação a porcentagem foi acima de 90%, indicando que por meio da realização das atividades da Unidade Didática os alunos estavam conseguindo gravar o vídeo, ou seja, estavam conseguindo se organizar para executar a tarefa final. Isso pode ser confirmado por algumas justificativas positivas dadas pelos alunos:

“Assim fica mais fácil gravar o vídeo final” (Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 1);

“Fazendo essas atividades está mais fácil gravar o vídeo” (Primeiro Questionário de Avaliação Ciclo 2);

“As atividades ajudam na gravação do vídeo” (Segundo Questionário de Avaliação Ciclo).

Pela análise dessas justificativas é possível verificar que os procedimentos propostos por Ellis (2003, 2009) para a elaboração de uma tarefa foram alcançados,

já que os alunos tinham um objetivo bem definido: produzir um vídeo, e as atividades da Unidade Didática permitiram que esse objetivo fosse atingido.

Além disso, os alunos definiram o tema do vídeo e elaboraram, passo a passo, o roteiro (texto) e decidiram como gravar esse vídeo e também puderam praticar as quatro habilidades comunicativas, já que produziram os vídeos (*reading and speaking*), entregaram o roteiro escrito para mim (*writing and reading*) e apresentaram o vídeo para os colegas da sala (*listening*).

Pela análise das respostas dos alunos a esse questionário aplicado oito vezes bem como pelas observações feitas durante as quatro rodas de conversa, verifica-se que as percepções deles foram positivas em relação às atividades da Unidade Didática.

Além disso, esta pesquisa contribui para que eu, professora-pesquisadora-designer, pudesse enriquecer meu trabalho docente; verificar o quanto o acompanhamento da aplicação de uma Unidade Didática passo-a-passo colaborou para aumentar a interação em sala de aula; o quanto é relevante “dar voz” aos alunos, pois meus alunos gostaram da metodologia e foi importante para eles poderem ser ouvidos e sentir que o que eles estavam comentando era reconhecido por mim, já que procurei fazer ajustes para melhorar as aulas.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, “*Quais as percepções dos alunos sobre a participação deles na produção da tarefa final?*”, realizei a análise das respostas dos alunos ao Questionário de Avaliação Final (Apêndice 2) aplicado em 01 de julho de 2016.

Nesse questionário os alunos responderam quatro perguntas abertas sobre a distribuição e a organização da tarefa no grupo; a satisfação com o resultado final do trabalho; a contribuição das atividades para a aprendizagem de língua inglesa e as percepções dos alunos sobre a participação nas atividades em grupo.

Na primeira pergunta desse questionário, “Como foi a distribuição/organização da tarefa dentro do grupo”, a maioria dos alunos conseguiu dividir as tarefas entre si, de forma cooperativa, determinando certa ordem, já que cada um faz uma parte do trabalho. Observa-se também a dificuldade dos alunos em desenvolver um projeto como esse de uma maneira mais homogênea, visto que os alunos sentem a necessidade de repartir a atividade para que cada um faça uma parte do trabalho que depois será juntado. Percebe-se que os alunos ainda não tem o hábito de fazer a atividade como um grupo, de forma colaborativa.

Já o grupo que gravou um videoclipe teve dificuldades em trabalhar em grupo, pois os integrantes não conseguiram se organizar adequadamente para a elaboração da tarefa final.

Analisando as respostas dos alunos à segunda pergunta desse questionário, “Você ficou satisfeito com o resultado final do trabalho? Explique.”, verifica-se que todos os alunos ficaram satisfeitos com o resultado final do trabalho, pois segundo eles todos colaboraram e mesmo com todas as dificuldades encontradas o vídeo ficou bom.

Os resultados da análise das respostas dos alunos à terceira pergunta desse questionário, “A atividade da qual você participou ajudou no conhecimento de Língua Inglesa”, mostraram que 100% dos alunos consideraram que a atividade em si contribuiu para a aprendizagem de Língua Inglesa e conseguiram desenvolver determinadas habilidades, como a compreensão e a produção oral.

Na quarta e última pergunta desse questionário, “Você gostou de trabalhar em grupo? Explique.”, 86% dos 35 alunos que responderam a essa pergunta, expressaram gostar desse tipo de dinâmica, pois para eles há uma troca de ideias e sugestões, na qual todos tem a oportunidade de participar.

Além da percepção sobre a importância de se trabalhar em grupos como uma maneira de auxílio na socialização, verifica-se que os alunos notaram que esse tipo de atividade possibilita trocas entre todos (por exemplo, compartilhar ideias e sugestões) e que um pode aprender com o outro (por exemplo, na prática da oralidade em inglês). Essas percepções dos alunos vão de encontro aos pressupostos teóricos dos PCN-LE (BRASIL, 1998) de que as atividades em grupo permitem que os alunos interajam de forma cooperativa com os colegas e aprendam a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e diferentes ritmos de aprendizagem.

Já os 14% que não ficaram satisfeitos com essa dinâmica justificaram que houve confusão e falta de organização do grupo.

Esses depoimentos demonstram a importância da colaboração entre os pares para a realização de uma tarefa.

Por meio da análise desse Questionário de Avaliação Final foi possível verificar que a grande maioria das respostas dos alunos evidenciou que a divisão das atribuições dentro do grupo aconteceu de maneira cooperativa, isto é, a atividade foi dividida entre os integrantes do grupo e cada um realizou sua parte

individualmente, e logo depois, as partes foram reunidas e elaboradas para apresentação.

Além do mais, foi possível verificar que a maior parte dos alunos gostou de trabalhar em grupos, porém muitos dos integrantes do grupo que gravou um videoclipe tiveram dificuldades para se organizar na elaboração da tarefa final.

No final do processo, concluiu que todos os objetivos propostos para a pesquisa foram efetivamente alcançados e que as perguntas de pesquisa foram respondidas.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa-ação teve como objetivo geral desenvolver e aplicar uma Unidade Didática em Língua Inglesa com vistas ao incentivo da produção oral de 35 alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública municipal de Taubaté.

A Unidade Didática foi elaborada por mim durante os meses de fevereiro, março e abril de 2016 e foi desenvolvida com base numa enquete que realizei junto aos alunos em julho de 2015 para identificar os desejos de aprendizagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987) do grupo, que na época estava no 8º ano. Nessa enquete o tópico mais votado pelos alunos foi vídeo. A Unidade Didática foi aplicada em dezoito aulas de cinquenta minutos cada, no segundo bimestre do ano letivo de 2016, do dia 04 de maio ao dia 01 de julho e está fundamentada em dois eixos teóricos: ensino de Língua Inglesa baseado em tarefas (ELLIS, 2003, 2009, 2011, 2015) e tecnologia no ensino de Língua Inglesa (ECO, 1996; RAMAL, 2002; KENSKI, 2003; WARSCHAUER, 2006; BRAGA, 2013; dentro outros).

Para desenvolver este estudo, escolhi a metodologia da pesquisa-ação, porque ela permite a efetivação do ciclo ação-reflexão-ação (NUNAN, 1992). O caminho percorrido durante as dezoito aulas em que realizei a coleta de dados, identificados por quatro ciclos nesta pesquisa-ação, permitiram o desenvolvimento de uma prática educacional crítico-reflexiva e de investigação contínua.

Especificamente este trabalho objetivou acompanhar a aplicação dessa Unidade Didática e verificar a percepção desses alunos do 9º ano sobre a participação deles na produção da tarefa final.

Quanto ao primeiro objetivo específico, a partir da análise de quatro rodas de conversa que ocorrem durante os quatro ciclos desta pesquisa e das respostas dos alunos a um Questionário de Avaliação aplicado oito vezes, foi possível acompanhar toda a aplicação da Unidade Didática. Os alunos, em sua grande maioria, mostraram-se muito incentivados a participar das aulas e a desenvolver as atividades que culminaram na produção da tarefa final; houve participação dos alunos em questões relativas à dinâmica das aulas e isso refletiu em maior colaboração, como por exemplo, a diminuição do barulho durante as aulas. Percebi

na turma a vontade e o gosto pela aprendizagem da Língua Inglesa, derrubando o senso comum de que não se aprende inglês na escola pública. Houve envolvimento da comunidade escolar e familiar e ganhos pedagógicos que extrapolaram as questões linguísticas, tais como, debates em sala sobre vestuário; questões sociais, econômicas e culturais, ou seja, questões que vão ao encontro do que prescrevem os PCN-LE (BRASIL, 1998). Também foi possível fazer uso de recursos tecnológicos, os alunos usaram o celular para acessar o tradutor, mesmo a escola não dispondo de *internet* e a tarefa final colaborou para o letramento digital dos alunos, pois eles aprenderam a gravar, editar, colocar legendas e houve incentivo para que outros professores se interessassem em desenvolver projetos comigo.

Quanto ao segundo objetivo específico, por meio da análise das respostas dos alunos ao Questionário de Avaliação Final, aplicado ao término desta pesquisa, os resultados mostraram que os alunos participaram diretamente na produção da tarefa final e ficaram satisfeitos com o resultado dessa tarefa, e a grande maioria dos grupos conseguiu dividir as tarefas entre si, de uma maneira cooperativa em que cada um realizou uma parte do trabalho. Observa-se também que os alunos ainda não têm o hábito de trabalhar em grupo de forma colaborativa, pois sentem a necessidade de se dividir para que cada um faça uma parte. Também foi possível verificar que conseguiram desenvolver determinadas habilidades, como a compreensão e a produção oral.

Nesta pesquisa, por meio da elaboração e aplicação de uma Unidade Didática com foco no incentivo da produção oral em inglês, busquei uma alternativa didática para que os alunos tivessem a oportunidade de usar a Língua Inglesa assim como ela é usada no mundo real (ELLIS, 2003). Além disso, busquei proporcionar a eles um ensino de inglês mais significativo.

Como limitação encontrada nesta pesquisa, destaco principalmente o fato de que faltou aos alunos uma orientação mais completa de como realizar a edição dos vídeos, já que em todos os vídeos produzidos pelos grupos há a presença de barulhos externos e os áudios ficaram baixos. Muitas vezes acreditamos que nossos alunos são “profundos conhecedores” e que sabem usar os recursos tecnológicos muito bem, mas pude verificar que isso não é fato. A questão do letramento digital deve estar presente na implementação de propostas metodológicas. Por isso, para futuros trabalhos, sugiro que essas orientações sejam incluídas sistematicamente durante a aplicação das atividades da Unidade Didática. Essas orientações podem

ser inseridas pelo professor por meio de um trabalho com letramento digital, para que os alunos realmente possam aprender a editar e colocar legendas em vídeos.

As contribuições que tive enquanto professora-pesquisadora-designer com a pesquisa-ação foram: a possibilidade de “dar voz” ao aluno; de permitir reorganizar não apenas questões de conteúdo, mas de didática e interação em sala a partir da ação-reflexão-ação; de melhorar minha prática em sala de aula, envolvendo os alunos em um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e condizente com as necessidades deles (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY EVANS; ST JOHN, 1998) e do meio; de usar a sala de aula na escola pública onde trabalho como laboratório para a realização da pesquisa, contando com a colaboração dos meus alunos para a realização dela e resolver uma situação verificada no começo da pesquisa (os alunos queriam aprender inglês por meio de vídeos).

No que concerne às implicações pedagógicas desta pesquisa, durante a mostra dos vídeos produzidos pelos alunos realizada no dia 01 de julho um novo projeto com foco no trabalho com vídeos surgiu. A professora de Ciências que estava assistindo aos vídeos produzidos pelos alunos gostou tanto do trabalho deles que propôs a mim e a professora de Português que continuássemos trabalhando no 3º e 4º bimestre com vídeos e fizéssemos um projeto sobre os filmes produzidos por *Steven Spielberg*. Desse modo, nascia na mesma escola que desenvolvi a pesquisa, o Projeto: Cinema *Steven Spielberg*.

Meu propósito com este trabalho é ajudar professores e pesquisadores na elaboração e condução de projetos que envolvam a participação dos alunos e o uso de recursos tecnológicos.

Objetivo ainda, que esta pesquisa colabore para o aumento de estudos que promovam a produção oral em inglês de alunos no contexto de ensino público; além de oferecer subsídios para o trabalho do professor em sala de aula com esse mesmo foco.

Nesse sentido, considero o envolvimento de outros professores da escola em que a pesquisa foi realizada, a partir dos vídeos produzidos pelos alunos, um ponto positivo na realização desse trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P.. O Ensino de Línguas desde 1978. E agora?. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte - MG, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.
- ASSIS, S. N. L.; ASSIS, R. E. Livro didático: Yes, Sir!. In: *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação do professor de línguas estrangeiras*. Goiânia: Editora Vieira, p. 312-319, 2003.
- AZZARI, E. F. *O desafio de progredir na aprendizagem da língua inglesa na escola pública: dando voz aos alunos do Ensino Fundamental II*. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.
- BACHIC, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-85.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de Metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BERBER SARDINHA, T. Preparação de material didático para Aprendizagem Baseada em Tarefas com WordSmith Tools e corpora. *Calidoscópico (UNISINOS)*, v. 4, p. 148-155, 2000.
- BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? In: *Comunicação & Educação*. Ano XVII, n. 2, p. 41-60, jul./dez., 2012.
- BRAGA, D. B. *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*; vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimento de línguas estrangeiras. Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BREEN, M. Learner contributions for task design. In: CANDLIN, C.; Murphy, D. (Org.). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, Prentice Hall. 1987.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 19-35.

CHEYERL, D. C. M. Ensinar línguas estrangeiras em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125-139.

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A Incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-96.

COSTA, G. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. 2013. 182 f. Tese. (Doutorado em Letras, com área de concentração em Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n.1, p. 5-14, jan./abr., 2007.

_____. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

CUNHA, A. G.. A língua estrangeira no ambiente escolar. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L.. (Org.). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 70-78.

CRUZ, G. F; LIMA, J. R. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar?. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 185-196.

CRUZ, A. P. C. S. *Conscientização lingüística e profissional para o controlador de tráfego aéreo: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa baseada em tarefas*. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

DAMIÃO, S. M. *Desenho e redesenho de um curso instrumental de Inglês mediado pela construção de um site: uma experiência com tecnologia*. 2006. 262 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____, S. M. Course design, action research and the use of computers: challenges in an ESP course. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 913-934, 2011.

_____. Desenho de curso e recursos tecnológicos: harmonia ou caos? In: CASTRO, S. T. R.; DAMIÃO, S. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Experiências Didáticas no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Contextos Diversos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DEMO, P. Aprendizagens e novas tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago., 2009.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. O Inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 107-128, 2006. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/viewFile/1073/845>>. Acesso em: 18 maio 2016.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do Ensino Fundamental. In: CRISTOVÃO, V.; DIAS, R. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

DIAS, L. C. R. D. *O YouTube: potencialidades pedagógicas na aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º ciclo do ensino básico*. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Precoce de Inglês), ESE- Politécnico do Porto, 2013.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. *Ensino de Língua Inglesa*. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Concepções de estudantes sobre recursos tecnológicos na aula de espanhol. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 42, p. 49-59, jun., 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14146975201600010005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 out. 2016.

ECO, U. *Da Internet a Gutenberg*: tradução para a língua portuguesa falada no Brasil, da Conferência From Internet to Gutenberg: Conferência apresentada por Umberto Eco em The Italian Academy for Advanced Studies in America, 12 de novembro de 1996. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~joao.bosco.mota.alves/InternetPort.html>>. Acesso em: 10 set. 2016.

EDMUNDO, E. S. G. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública - planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas: Editora Pontes, v. 2, 2013.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. The Methodology of Task-Based Teaching. *The Asian EFL Journal Special Edition*, Cebu, edição especial, p. 6-23, ago., 2009. Disponível em: <<http://asian-efl-journal.com/special-editions>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. Macro and micro-evaluations of task-based teaching. In: TOMLINSON, B. (Org.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2011. p. 212-234.

_____. *Teachers evaluating tasks*. Nova Zelândia: Universidade de Auckland, 2015. Mimeografado.

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: Edufscar, 2004.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, H. *Inteligência: Um conceito reformulado*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

GOMES, C. B. M. *Normalização de dispositivos móveis no processo de aprendizagem de inglês: um estudo à luz da complexidade*. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council, 2006. Disponível em: <<https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/books-english-next.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

JORGE, M. L. S. Preconceito em relação ao ensino de língua estrangeira na rede pública de ensino. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. Campinas: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

JORGE, M. L. S.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. Campinas: Parábola Editorial, 2009. p. 121-132.

KENSKI, V. M. *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (Org.). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual matters, 1985.

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

_____. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

_____. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio, 2007.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 113-123.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. I. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LIZ, N. *Ensino e aprendizagem de inglês por meio da tecnologia móvel: uma proposta de trabalho*. 2015. 62 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015.

LUCE, M. S. *O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes*. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LAJOLO, M. P. Livro didático: um (quase) manual didático. *Em aberto*, Brasília, p. 3-7, 1996. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=24187>. Acesso em: 15 set. 2016.

MASTERS, J. The history of action research. In: I. HUGHES, *Action research electronic reader*. The University of Sydney, 1995. Disponível em: <www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rmasters.html>. Acesso em: 10 set. 2016.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete sala ambiente. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sala-ambiente/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que.... In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MORAN. Vídeo na Sala de Aula. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr., 1995. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famat/viali/recursos/online/vlogs/36131-42540-1-PB.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2005.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

NUNAN, D. *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press. New York. 2004.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 21-30.

OLIVEIRA, R. A. A matriz da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: EdUnb, 2003.

_____. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa, reflexões e experiências*. 4. Ed. São Paulo: Pontes, 2010. p. 09-29.

PAIVA, V. L. M. O.; BOHN, V. C. R. O uso de tecnologias em aulas de LE: dos recursos off-line à web 2.0. In: BRAGA, J. C. F. de (Org.). *Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental*. São Paulo: SM, 2012. p. 57-84.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

PENIN, S. T. S. Sala-ambiente: invocando, convocando, provocando aprendizagem. *Revista Ciência e Ensino*, Campinas, FE/Unicamp, n° 3, p. 20-21, dez., 1997. Disponível em: <<http://prc.ifsp.edu.br:8081/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/25/32>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R. & CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas* Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-97.

PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde. *Linguarum Arena*, v. 2, p. 27-41, 2011. Disponível em: < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9831.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

PRABHU, N. *Second language pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

RAMOS, R. C. G. Gêneros Textuais: Uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

_____. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: reflexões sobre teoria e prática. In: CRISTOVÃO, V.; DIAS, R. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RAPAPORT, R. *Comunicação e tecnologia no ensino de línguas*. Curitiba: Ibpex, 2008.

RIBEIRO, W. *Alice no país das maravilhas tecnológicas: Uma história sobre tecnologias digitais no ensino de línguas*. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

_____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. p. 163-196.

SANTOS, E. A. *O computador na aula de inglês no ensino fundamental: os interesses dos alunos e a elaboração de tarefas baseadas em gêneros*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANT'ANNA, A. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, E. S. S. O Ensino da Língua Inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. , v. 01, p. 01-07, 2011.

SANTOS, J. A.; LIMA, D. C. Ensino de Língua Inglesa no Brasil: as páginas que estão sendo viradas. *Folio (Online): Revista de Letras*, v. 3, p. 333-349, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

_____. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 93-110.

SILVA, R. G. *O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em educação ambiental: uma ciranda multicolor*. 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SILVA DOS SANTOS, L. *Sob Medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. *Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online)*, v. 1, p. 39-56, 2015.

SIQUEIRA, L. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 93-110.

_____. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 79-92.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, v. 1, p. 127-149, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas: *CEDES*, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 233-252.

WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e inclusão social: A exclusão digital em debate*. São Paulo: Senac, 2006. 319 p.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman. 1996.

WINTER, D. *O uso do vídeo como instrumento de motivação na aula de língua estrangeira*. 2013. Dissertação. 86 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2013.

ANEXOS

Anexo 1

Draft 2 – Grupo: “Talk show” - Entregue em 10/06/2016

English script:

The Interviewer: I'm Sebastião and now is starting the “Question Show”, and we are gonna interview a student from "Dr. Avedis Victor Nahas", Christian (The Interviewer greet the Interviewee).

Jokester: You must be smart at “Avedis”. Because you have a big head.

Sebastião: Hey, Christian, is everything all right?

Chris: Yes and it's a pleasure to be here in this wonderful program!

Sebastião: The pleasure is all mine. Let's start with the first question. 1) What's your opinion about your last year of school?

Chris: It's very cool, `Cause I'm leaving the elementary school and I'm going to high school, but at the same time I'm sad because of my friends. Each one is going to study in a different school.

Sebastião: 2) I heard that you are participating in an English project. What do you think about this activity improve your English?

Chris: I think it's very good, because it help to improve my English vocabulary.

Joker: I've also heard that you would have to record a video of a talk show.

Sebastião: 3) In your opinion, why is it is important to learn English?

Chris: Well, first because it is the language of business and it's very important to speak English if you wanna a good job in the future. Second, if you travel everybody is gonna speak in English. English is the second most speak language in the world.

Sebastião: 4) Where are you from?

Chris: I'm from Brazil, São Paulo.

Sebastião: 5) And you as a Brazilian think it is difficult to speak English? How did you learn English?

Chris: I found it was difficult at first time 'cause I didn't know anything, but I studied a lot. I watched series and movies in English to improve my English.

Sebastião: Well, that was the last question and I would like to thank you for your participation here and keep improving your wonderful English. And it's the end of our "Question Show". Thanks everybody. Good night. Bye.

Draft 3 – Grupo: "Talk show" – Entregue em 17/06/2017

English script:

The Interviewer: I'm Sebastião and now is starting the "Question Show", and we are gonna interview a student from "Dr. Avedis Victor Nahas", Christian (The Interviewer greets the Interviewee).

Jokester: You must be smart at school. Because you have a big head.

Sebastião: Hey, Christian, is everything all right?

Chris: Yes and it's a pleasure to be here in this wonderful program!

Sebastião: The pleasure is totally mine. Let's start with the first question. What's your opinion about your last year of school?

Chris: It's very cool, 'Cause I'm leaving the elementary school and I'm going to high school, but at the same time I'm sad because each one of my friend is going to study in a different school.

Sebastião: I've heard that you are participating in an English activity. What do you think about this activity to improve your English?

Chris: I think it's very good, because it helps improving my English vocabulary.

Joker: I've also heard that you would have to record a video of a talk show.

Sebastião: In your opinion, why is it is important to learn English?

Chris: Well, first of all because it is the language of business and it's very important to speak English if you wanna a good job in the future. Second, if you travel everybody is gonna speak in English. English is the second most spoken language in the world.

Sebastião: Where are you from?

Chris: I'm from Brazil, São Paulo.

Sebastião: Is it difficult to speak English? How did you learn English?

Chris: I found it was difficult at first time 'cause I didn't know anything, but I've studied a lot. I've watched series and movies in English to improve my English.

Sebastião: Well, that was the last question and I would like to thank you for your participation here and keep improving your wonderful English. And it's the end of our "Question Show". Thanks everybody. Good night. Bye.

Figura 4 – Grupo que gravou o *Talk Show: "Question Word"* discutindo sobre a realização da Tarefa Final durante o intervalo.



Fonte: Foto tirada por esta professora-pesquisadora-designer.

O vídeo "**Question Word**" produzido pelos alunos que escolheram gravar um programa de entrevista está no *Youtube*. Disponível em: <<https://youtu.be/P3ykPvLNPko>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

APÊNDICES

Apêndice 1

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Analise as aulas marcando um X no quadro abaixo:

	SIM	NÃO	ÀS VEZES	JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
As aulas e as atividades propostas me ajudaram a melhorar o meu inglês.				
Gostei de participar das aulas.				
Gostei de fazer as atividades propostas.				
Consegui falar em inglês durante as aulas.				
As atividades realizadas estão me ajudando a realizar a tarefa final.				

Aspectos positivos observados durante as aulas:	Aspectos negativos observados durante as aulas:

Sugestões para as próximas aulas:

Apêndice 2

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

Qual foi o trabalho realizado pelo seu grupo:

() TV ad () Video clip () Talk show () Documentary

Anote suas impressões sobre as atividades realizadas durante o bimestre.

1) Como foi a distribuição/organização da tarefa dentro do grupo?

2) Você ficou satisfeito com o resultado final do trabalho? Explique.

3) A atividade da qual você participou ajudou no seu conhecimento de Língua Inglesa? Explique.

4) Você gostou de trabalhar em grupo? Explique.

5) Sugestões:

Apêndice 3

UNIDADE DIDÁTICA

Ao final da Unidade Didática vocês devem produzir um vídeo de aproximadamente 5 a 10 minutos. Vejam as orientações abaixo:

THE TASK

1) At the end of this Teaching Unit the students, divided in four groups, are going to present a video to the class. (TV advertisement, video clip, talk show or documentary). In order to reach this aim the steps below are to be followed:

Choose one of these: TV ad, video clip, talk show or documentary;

Find a sample of your choice on the internet, bring it to class and present it to your classmates. Use the guidelines below:

- a) Prepare a listening/speaking activity and present it to the class.
- b) After the presentation, the activities will be analyzed by the teacher and the whole class together.

→ (To be handed in on June 15th, 2016).

Adaptado de (DAMIÃO, 2015, p. 155).

Depois da discussão da primeira tarefa sugerida, vocês serão orientados para a criação da Tarefa Final, isto é, a produção do vídeo. Observem as orientações abaixo:

GENERAL GUIDELINES TO PREPARE YOUR VIDEO

After deciding the theme to be explored by each group.

- a) **DRAFT 1:** Prepare the skeleton of your video (to be handed in on May 20th, 2016);
- b) **DRAFT 2:** Write the script of your video (draft to be discussed with the teacher on June 1st, 2016);
- c) **DRAFT 3:** Re-write the script based on the teacher's comments (to be handed in on June 10th, 2016);
- d) **DRAFT 4:** If necessary, re-write the script based on the teacher's comments (to be handed in on June 17th, 2016);
- e) Prepare the video to be presented to the class (to be handed in on July 1st, 2016).

Adaptado de (DAMIÃO, 2015, p. 156).

Você está pronto para começar? Agora, vamos discutir um pouco sobre vídeos e propagandas de TV.

PART 1: TV ADS

PART 1 – TALKING ABOUT VIDEOS AND TV ADVERTISEMENTS

Activity A: In pairs answer the questions below:

- 1) Do you watch videos?
- 2) What kind of videos do you like to watch?
- 3) Do you watch videos with subtitles?
- 4) How often do you watch videos with subtitles?



Fonte: <<http://www.guiadeiguap/e.com.br/desative-o-autoplay-nos-videos-do-facebook/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Activity B: In pairs answer the questions below:



Fonte: <<http://variety.com/2015/tv/news/tv-upfronts-advertising-television-internet-1201487706/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

- 1) Do you like to watch advertisements?
- 2) Where can we find an advertisement?
- 3) Who is the target audience of an advertisement?
- 4) What is the most shocking advertisement you have ever watched?
- 5) What is the funniest advertisement you have ever watched? Describe it.
- 6) What makes a TV ad memorable?
- 7) Do you find TV ads persuasive?
- 8) Do you buy products because of TV advertising?
- 9) Why do you buy one product over another?
- 10) What kind of TV advertisements attracts your attention?

- 11) How do you think a TV ad is made?
- 12) Who makes a TV ad?
- 13) What do people need to produce a TV ad?
- 14) How do they record a TV ad?
- 15) Where do they record a TV ad?
- 16) How do they decide who is going to participate in a TV ad?
- 17) Who helps them during the record?

PART 2 – TV ADVERTISEMENT

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K9vFWA1rnWc>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Before viewing the TV ad:

A) Answer the questions in pairs:

1) What do you think the advertisement is about?

- a) food
- b) life insurance
- c) clothes
- d) others

2) Who is the target audience of the advertisement?

3) Have you ever helped anybody?

4) How do you feel when you help a person or an animal?

During viewing the TV ad:

1) Mark what you saw in the ad:

DOG	WATER	APPLE	HORSE	BACKPACK
BANANA	FLOWER	VASE	PLANT	MOUSE
BUILDING	GIRL	BUTTERFLY	RED CAR	WALLET

After viewing the TV ad:

1) What is the advertisement about?

- a) food
- b) life insurance
- c) clothes
- d) others

2) Answer the questions in pairs:

- a) Who is the target audience of the advertisement?
- b) How did you feel when you watched the ad?
- c) Where does it take place?
- d) What's your opinion about the ad?

- e) How do you think this TV ad was produced?
 f) Why was this TV ad made?
 g) If you were responsible for this TV ad, what would you do in a different way?



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=K9vFWA1rnWc>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PART 3 – MINI COKE TV ADVERTISEMENT

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OIZqBR3yTiw>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

Before viewing the TV ad:

1) Answer the questions in pairs.

- a) Do you like soft drinks?
 b) How often do you drink soft drinks?
 c) Are soft drinks healthy?
 d) Do you like to drink Coke?
 e) How often do you drink Coke?
 f) What are Coke TV ads like in Brazil? Describe one that you remember.

2) Complete the sentence: Coke is

During viewing the TV ad:

1) Answer the questions in pairs.

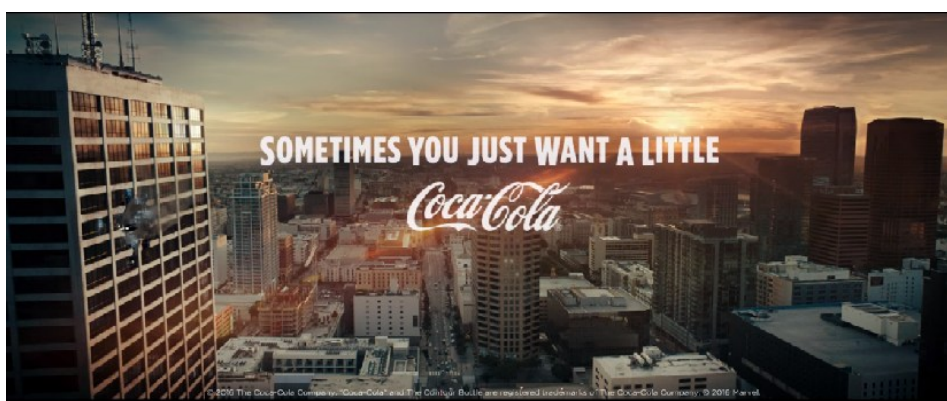
- a) What are the names of the characters you saw in the ad?
 b) At the beginning of the ad, where is the mini Coke?
 c) How many mini Cokes did Bruce Banner have?
 d) What color is the apple in the refrigerator?

After viewing the TV ad:

1) Answer the questions in pairs.

- a) Who is the target audience of the advertisement?
 b) Did Bruce Banner like that his mini Coke disappear? () Yes () No
 c) If no, what did he do?

- d) How did Bruce Banner feel when he discovered his mini Coke had disappeared?
- e) Why did they use the slogan: "Sometimes you just want a little."
- f) Why do you think they chose this slogan?
- g) How do you think this TV ad was produced?
- h) Why was this TV ad produced?
- i) If you were responsible for this TV ad, what would you do in a different way?



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=OlZqBR3yTiw>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PART 4 – ALL 5 AMERICAN FUNNY COMMERCIALS

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BNYTUB3ngSQ>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Before viewing the TV ad:

A) Answer the questions in pairs:

1) What do you think the commercials are about?

2) The commercials are:

- a) Tales
- b) Advertisings
- c) Comic strips
- d) Fables

3) What is the finality/aim of the commercials?

- a) To persuade people
- b) To make fun of people
- c) To insult people
- d) To help people

During viewing the TV ad:

Answer the questions in pairs:

1)The commercials are about:

- a) An ad company
- b) A cemetery
- c) A Mortgage Company

d) A bookstore

2) How many commercials are there?

3) The name of the commercials are _____. Put in the correct order.

() Dog

() Hospital

() Romantic dinner

() Airplane

() Concert

4) Why did they use the slogan: "Don't judge too fast. We won't."

5) Why do you think they chose this slogan?

After viewing the TV ad:

1) Answer the questions in pairs:

a) Who is the target audience of the commercials?

b) How did you feel while you were watching the commercials?

c) Do you judge things/people too fast? Why/why not?

d) What do you do when people judge you too fast?

e) How do you feel when you judge things/people too fast?

f) How do you feel when people judge you too fast?

g) How do you think these TV commercials were done?

h) Why were these commercials done?

i) If you were responsible for these commercials, what would you do in a different way?



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=BNYTUB3ngSQ>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PART 5 – Imagine The Possibilities – Barbie

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l1vnsqbnAkk>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

Before viewing the TV ad:

A) Answer the questions in pairs:

1) What do you think the TV ad is about?

2) What is the finality/aim of the TV ad:

- a) To persuade people
- b) To make fun of people
- c) To insult people
- d) To help people

3) Do you play with dolls?**4) What was your favorite doll, when you were a child?****During viewing the TV ad:****A) Answer the questions in pairs:****1) The TV ad is about:**

- a) Toys
- b) Barbie doll
- c) Cars dolls
- d) Boys dolls

2) What do the girls want to be in the future?

Doctor	Tourist guide	Actress	Painter	Teacher
Nurse	Vet	Hairdresser	Secretary	Soccer coach

After viewing the TV ad:**1) Answer the questions in pairs.**

- a) Why do you think they chose the slogan: "When a girl plays with Barbie. She imagines everything she can become. You can be anything".
- b) How do you think this TV ad was done?
- c) Why was this TV ad done?
- d) If you were responsible for this TV ad, what would you do in a different way?



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=I1vnsqbnAkk>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

Agora, vamos discutir um pouco sobre documentários. Vamos lá.

PART 2: VIDEO CLIPS

PART 1 – TALKING ABOUT DIFFERENT VIDEO CLIPS

Activity A: In pairs, answer the questions below:

- 1) Do you like to watch video clips in English?
- 2) Where can we watch a video clip?
- 3) Who is the target audience of a video clip?
- 4) Who is your favorite singer/band?
- 5) How often do you watch video clips in English?
- 6) What is your favorite video clip in English?
- 7) Why do singers/bands record video clips?
- 8) What kind of video clip attracts your attention?
- 9) How do you think a video clip is produced?
- 10) Who makes a video clip?
- 11) What do people need to produce a video clip?
- 12) How do they record a video clip?
- 13) Where do they record a video clip?
- 14) How do they decide who is going to participate in a video clip?
- 15) Who helps them during the recording?



Fonte: <<http://www.poesiafaclube.com/store/produ%C3%A7%C3%A3o-erealiza%C3%A7%C3%A3o-de-um-videoclip>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PART 2 – TALKING ABOUT VIDEO CLIPS – HELLO (ADELE)

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YQHsXMgIC9A>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Before viewing the video clip:

1) Order the list of types of music from the most to the least interesting.

Types of music

- () Reggae
- () Pop
- () Rock
- () Classical
- () Jazz
- () Techno

- () Funk
- () Rap
- () Opera
- () Orchestral
- () Country

During viewing the video clip:

2) Watch the clip and circle the words you understand.

seem	supposed	tried	never
hi	bye	written	already
done	called	forgotten	've

After viewing the video clip:

3) Answer the questions in pairs:

- a) Who is the singer? What do you know about her?
- b) What is the name of the song?
- c) What is it about?
- d) How do you feel when you listen to the song?
- e) Did you like the song?
- f) Is the image important to understand the song?



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=YQHsXMgIC9A>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

4) Listen to the song again and fill in the blanks with the words below.



Fonte: <<http://www.bbc.com/news/entertainment-arts-34972694>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Seem (3x)	supposed	tried (3x)	Never (3x)
Done (4x)	Called (3x)	Hello (10x)	've (10x)

(1) _____ (ADELE)

(2) _____
It's me
I was wondering if after all these years
You'd like to meet
To go over
Everything
They say that time's (3) _____ to heal ya
But I ain't (4) _____ much healing
(5) _____
Can you hear me?
I'm in California dreaming about who we used to be
When we were younger
And free
I (6) _____ forgotten
how it felt before the world fell at our feet
There's such a difference
Between us
And a million miles
(7) _____ from the other side
I must (8) _____ (9) _____ a thousand times
To tell you I'm sorry
For everything that I (10) _____ (11) _____
But when I call you (12) _____
(13) _____ to be home
(14) _____ from the outside
At least I can say that I (15) _____ (16) _____
To tell you I'm sorry
For breaking your heart
But it don't matter, it clearly
Doesn't tear you apart anymore
(17) _____
How are you?
It's so typical of me to talk about myself
I'm sorry, I hope
That you're well
Did you ever make it out of that town
Where nothing ever happened?
It's no secret
That the both of us
Are running out of time
So (18) _____ from the other side
I must (19) _____ (20) _____ a thousand times
To tell you I'm sorry
For everything that I (21) _____ (22) _____
But when I call you (23) _____
(24) _____ to be home
(25) _____ from the outside
At least I can say that I (26) _____ (27) _____
To tell you I'm sorry

For breaking your heart
 But it don't matter, it clearly
 Doesn't tear you apart anymore
 Oohh, anymore
 Oohh, anymore
 Oohh, anymore
 Anymore
 (28) _____ from the other side
 I must (29) _____ (30) _____ a thousand times
 To tell you I'm sorry
 For everything that I (31) _____ (32) _____
 But when I call you (33) _____
 (34) _____ to be home
 (35) _____ from the outside
 At least I can say that I (36) _____ (37) _____
 To tell you I'm sorry
 For breaking your heart
 But it don't matter, it clearly
 Doesn't tear you apart anymore

Fonte: <<http://www.vagalume.com.br/adele/hello.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PART 3 – VIDEO CLIP: REHAB (AMY WINEHOUSE)

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KUmZp8pR1uc>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Before viewing the video clip

1) In pairs, answer the questions.

- a) What do you know about Amy Winehouse?
- b) What is your opinion about her songs?

2) Read the first two stanzas of the lyrics of Rehab and answer the following questions:

- a) Why doesn't she want to go to rehab?
- b) What's her father's opinion?
- c) How long should she stay at rehab? What expressions does she use to refer to it?
- d) Where would she rather be?

3) Discuss with a friend the meaning of the phrases "I've been black", "a shot glass", "I'm on the mend" based on the context.



Fonte: <<http://www.japagirl.com.br/blog/wpcontent/uploads/2015/04/AmyWinehouse.jpeg>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

During viewing the video clip

1) Complete with the words that rhyme.

a) know: _____

b) time: _____

c) Ray: _____

d) friend: _____

2) Complete the song with the verbs below in the simple past or in the past participle.

be (4x)	get (5x)	try (6x)
---------	-----------	----------

REHAB (AMY WINEHOUSE)

They to make me go to rehab, but I said,
"No, no, no"

Yes, I've (1) _____ black but when I come back you'll
know, know, know

I ain't (2) _____ the time and if my daddy thinks I'm fine
He's (3) _____ to make me go to rehab, but I won't go, go, go
I'd rather be at home with Ray
I ain't (4) _____ seventy days
'Cause there's nothing,
There's nothing you can teach me
That I can't learn from Mr. Hathaway
I didn't get a lot in class
But I know we don't come in a shot glass
They (5) _____ to make me go to rehab, but I said,
"No, no, no"

Yes, I've (6) _____ black but when I come back you'll
know, know, know

I ain't (7) _____ the time and if my daddy thinks I'm fine
He's (8) _____ to make me go to rehab, but I won't go, go, go
The man said, "Why do you think you're here?"
I said, "I (9) _____ no idea"
I'm gonna, I'm gonna lose my baby
So I always keep a bottle near
He said, "I just think you're depressed"
Kiss me, yeah baby and go rest"

They (10) _____ to make me go to rehab, but I said,
"No, no, no"

Yes, I've (11) _____ black but when I come back you'll
know, know, know
I don't ever wanna drink again
I just, ooh, I just need a friend
I'm not gonna spend ten weeks
Have everyone think I'm on the mend
And it's not just my pride
It's just 'til these tears have dried
They (12) _____ to make me go to rehab, but I said,
"No, no, no"

Yes, I've (13) _____ black and when I come back you'll
know, know, know

I ain't (14) _____ the time and if my daddy thinks I'm fine
He's (15) _____ to make me go to rehab, but I won't go, go, go

Fonte: <<http://www.vagalume.com.br/amy-winehouse/rehab.html#ixzz45BuysNMn>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

After viewing the video clip

1) Fill in the chart with examples of the verb tenses in the song.

SIMPLE PAST	PRESENT PERFECT

2) Write a paragraph about YOU using some of the verbs above.

PART 4 - VIDEO CLIP: WORK (FEAT. DRAKE AND RIHANNA)

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HL1UzIK-flA>>. Acesso em: 10 fev. 2016.



Fonte: <<http://www.rimasebatidas.pt/r3hab-burns-bad-royale-lost-kings-remisturam-work-rihanna/rihanna-feat-drake-work/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Before viewing the video clip:

A) In pairs, answer the questions below:

1) What do you know about Rihanna and Feat Drake?

2) Who was Rihanna's famous ex boyfriend who was abusive towards her?

- a) Chris Brown
- b) Usher
- c) 50 cent
- d) Snoop Dog
- e) Nelly

3) Do you listen to Rihanna's songs? How often do you do this? What is your favorite song?

During viewing the video clip

1) Listen to the song again and fill in the blanks with the words below.

SPENT	HAD	DO	BELIEVED
GET	SEEN	GONNA	CARE

Work (Feat. Drake)
Work, work, work, work
Work, work
You see me I be
Work, work, work, work
Work, work
You see me
Do me dirt, dirt, dirt, dirt
Dirt, dirt
So gimme all that
Work, work, work, work
Work, work
When you (1) _____ learn, learn, learn, learn, learn, learn
Me no care if him
Hurt, hurt, hurt, hurt, hurt
Dry me a desert it
No time to have you lurking
If I got right then you might like it
You know I dealt with you the nicest
Nobody touch me I'm the righteous
Nobody text me in a crisis
I (2) _____ all of your dreams, adoration
You took my heart and my keys and my patience
You took my heart off my sleeve a decoration
You mistaken my love I brought for you for foundation
All I want is for you to give me something that I've never (3) _____
Something that you've never (4) _____
Something that you've never been
But I wake up and act nothing's wrong
Just get ready to
Work, work, work, work
Work, work
You see me I be
Work, work, work, work
Work, work, work
You see me
(5) _____ me dirt, dirt, dirt, dirt
Dirt, dirt
So gimme all that
Work, work, work, work
Work, work
Learn, learn, learn, learn, learn, learn
When you gonna learn, learn, learn, learn, learn, learn
Before the tables turn, turn, turn, turn, turn, turn
Beg you something please

Baby don't you leave
Don't leave me stuck here in the streets (no, no)
If I (6) _____ another chance to
I will never, no never neglect you
I mean who am I to hold your past against you
I just hope that it gets to you
I hope that you see this through
I hope that you see this true
What can I say?
Please recognize I'm trying baby
I been...
Work, work, work, work
Work, work
You see me I be
Work, work, work, work
Work, work
You see me
Do me dirt, dirt, dirt, dirt
Dirt, dirt
So gimme all that
Work, work, work, work
Work, work
When you gonna learn, learn, learn, learn, learn, learn
Me no care if him
Hurt, hurt, hurt, hurt, hurt
Yeah, OK
You need to get done, done, done, done
Gotta work come over
We just need to slow the motion
Don't give that away to no one
Long distance, I need you
When I see potential I just gotta see it through
If you had a twin I would still choose you
I don't wanna rush into it, if it's too soon
But I know you need to get done, done, done, done
If you come over
If you had a twin I would chose you
I know you need to get done, done, done if you come over
Sorry if I'm way less friendly
I got niggas tryna end me, oh
I spilled all my emotions tonight I'm sorry
Rolling, rolling, rolling, rolling, rolling
How many more shots 'til you're rolling
We just need the face to face
You could pick the time and place
You (7) _____ some time away
Now you need to forward and give me all the
Work, work, work, work
Work, work
You see me I be
Work, work, work, work
Work, work
You see me

Do me dirt, dirt, dirt, dirt
Dirt, dirt
So gimme all that
Work, work, work, work
Work, work
When you gonna learn, learn, learn, learn, learn, learn
Me no (8) _____ if him
Hurt, hurt, hurt, hurt, hurt
Work, work

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/rihanna/work-feat-drake.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

After viewing the video clip

1) In pairs, complete these sentences. Be coherent.

- a) You see _____.
- b) You know _____.
- c) You need _____.
- d) You could _____.
- e) You took _____.

THE END.

Agora, vamos discutir um pouco sobre programas de entrevista. Prepare-se.

PART 3: TALK SHOWS

PART 1 – TALKING ABOUT TALK SHOWS

Activity A: In pairs answer the questions below:

- 1) Do you like to watch talk shows?
- 2) Where can we watch talk shows?
- 3) Who is the target audience of a talk show?
- 4) How often do you watch a talk show?
- 5) What is your favorite talk show?
- 6) When do you watch talk shows?
- 7) Why do you watch a talk show?
- 8) What do people need to produce a talk show?
- 9) How do they record a talk show?
- 10) Where do they record a talk show?
- 11) How do they decide who is going to participate in a talk show?
- 12) Who helps them during the recording?



Fonte: < <http://www.gettyimages.com/detail/news-photo/episode-0350-pictured-actress-selena-gomez-and-host-jimmy-news-photo/492687094>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PART 2 – TALK SHOW: SELENA GOMEZ AT THE TONIGHT SHOW

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cXVwfAnuXJw>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

Before viewing the talk show:

1) Answer the questions in pairs:

- a) Have you ever watched “Programa do Jô”?
- b) If yes, when did you watch it? Did you like it?
- d) Do you remember what it was about?
- e) Have you ever watched “The noite”?
- f) If yes, when did you watch it? Did you like it?
- g) Do you remember what it was about?

h) Do you Know Selena Gomes? What do you know about her?

i) Do you know Jim Carrey? What do you know about him?



Fonte:

<<http://redeglobo.globo.com/sp/tvtribuna/noticia/2013/03/neymar-participa-de-entrevista-no-programa-do-jo-confira.html>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

Fonte:

<<http://www.sbt.com.br/theonoite/videos/categoria/6499/d48d57bd88910559c4a2c8fcc0fc57f4/Entrevista-com-elenco-de-Batman-Vs-Superman.html>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

During viewing the talk show:

A) In pairs, answer the questions below:

1) What is the name of the talk show?

() Tonight show

() The Tonight show

2) What is Selena Gomez wearing?

3) What is the name of the movie she participated?

() Monte Videl

() Monte Carlo

4) Who is the interviewer?

() Jay Leno

() Joe Leno



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=cXVwfAnuXJw>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

After viewing the talk show

1) Answer the questions in pairs:

a) What is the name of the magazine Selena Gomes was the cover?

- b) Why is the talk show funny?
- c) What is the talk show about?

2) Write down 2 things we should do and 4 things we should not do when at a talk show.

PART 3 – TALK SHOW: CHRIS EVANS AT THE TONIGHT SHOW WITH JIMMY FALLON

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-1v_Qtl_-dk>. Acesso em: 26 mar. 2016.

Before viewing the talk show:

1) Answer the questions in pairs:

- a) What do you know about Chris Evans?
- b) Have you watched “Capitão América: O Soldado Invernal”?
- c) What do you know about Captain America?
- d) Do you watch films with super heroes? If yes, how often do you watch?
- e) Who is your favorite super hero?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=-1v_Qtl_-dk>. Acesso em: 26 mar. 2016.

During the talk show:

1) In pairs, answer the questions below:

- a) What is Chris Evans wearing?
- b) Does Chris Evans work out?
- c) What color are the mugs?
- d) What is Jimmy Fallon wearing?
- e) How many pictures did Jimmy Fallon show?
- f) Who was in the pictures?

After viewing the talk show

1) Answer the questions in pairs:

- a) What kind of exercise were they talking about?
- b) Who is Steve Rogers?
- c) How many brothers and sisters does Chris Evans have?

d) Which game are they going to play?

PART 4 – TALK SHOW: KATTY PERRY INTERVIEW AT THE TONIGHT SHOW

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kIXWOft5_U>. Acesso em: 26 mar. 2016.

Before viewing the talk show:

1) In pairs, answer the questions:

- a) What do you know about Katty Perry?
- b) What is your favorite song of Katty Perry?
- c) What do you think Katty Perry is going to talk about in the Tonight show?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kIXWOft5_U>. Acesso em: 26 mar. 2016.

During viewing the talk show:

Answer the questions in pairs:

- 1) What is Katty Perry wearing?
- 2) Where was Katty Perry born?
- 3) How many mugs are there?
- 4) What did she invent?
- 5) When did she go to Los Angeles?

After viewing the talk show:

Answer the questions in pairs:

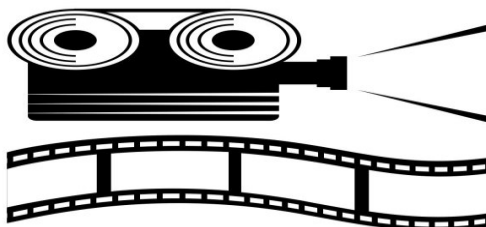
- 1) Who is in the picture?
- 2) How old is her grandmother? Where does she live?
- 3) How old was Katty Perry when she went to the first show?
- 4) Who went to the show with her?
- 5) How old is Katty in the film?

THE END.

Agora, vamos discutir um pouco sobre documentários. Vamos lá.

PART 4: DOCUMENTARIES
PART 1 – TALKING ABOUT DOCUMENTARIES

Activity A: In pairs, answer the questions below:



Fonte: <<http://www.desktop-documentaries.com/documentaries-online.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

- 1) Do you like to watch documentaries?
- 2) Where can we watch a documentary?
- 3) How often do you watch a documentary?
- 4) Who is the target audience of a documentary?
- 5) What is your favorite documentary?
- 6) When do you watch a documentary?
- 7) Why do you watch a documentary?
- 8) What kind of documentary attracts your attention?
- 9) How do you think a documentary is produced?
- 10) Who produces a documentary?
- 11) What do people need to produce a documentary?
- 12) How do they record a documentary?
- 13) Where do they record a documentary?
- 14) How do they decide who is going to participate in a documentary?
- 15) Who helps them during the recording?

PART 2 – DOCUMENTARY: AMY WINEHOUSE – THE FINAL GOODBYE

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mlm2X3S1DoM>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

A) Let's watch fifteen minutes of the documentary.

Before viewing the documentary:

1) Answer the questions in pairs:

- a) Have you ever watched "Globo Repórter"?
- b) If yes, when did you watch it? Did you like it?
- c) Do you remember what it was about?
- d) Have you ever listened to Amy Winehouse's songs? If yes, which one(s)? Did you like it?

- e) Have you ever watched Amy Winehouse's clips? If yes, which one(s)? Did you like it?
 f) What does addiction mean? What different kinds of addiction do you know?

During viewing the documentary:

A) In pairs, answer the questions:

- 1) What is the name of the documentary?
- 2) What is the documentary about?
- 3) How does the documentary start?
- 4) When was Amy Winehouse born?
- 5) Where was Amy Winehouse born?
- 6) Who did she marry?
- 7) When did she get married?
- 8) When did Amy Winehouse die?
- 9) How old was she when she died?
- 10) What was her nationality?
- 11) What is her father's name?
- 12) Was her father her friend during her whole life?



Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=mlm2X3S1DoM>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

After viewing the documentary:

1) Answer the questions in pairs:

- a) Why do you think Amy Winehouse died so young?
- b) Would Amy Winehouse have turned to drugs if she hadn't been famous?
- c) How was her hair so perfect all the time?
- d) Was there something you didn't understand about the documentary? If so, what was it?
- e) What did you like best about the documentary? Why?

f) What did you like least about the documentary? Why?

PART 3 – DOCUMENTARY: AYRTON SENNA - THE RIGHT TO WIN

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UyNnnMWMNdW>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

1) Let's watch fifteen minutes of the documentary.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=UyNnnMWMNdW>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

Before viewing the documentary:

1) Answer the questions in pairs:

- a) Have you ever watched a car race?
- b) If yes, when did you watch it? Did you like it?
- c) Have you ever watched a Formula One car race?
- d) If yes, when did you watch it? Did you like it?
- e) What do you know about Ayrton Senna?

During viewing the documentary:

In pairs, answer the questions:

- 1) What is the name of the documentary?
- 2) What is the documentary about?
- 3) How does the documentary start?
- 4) When was Ayrton Senna born?
- 5) Where was Ayrton Senna born?
- 6) When did Ayrton Senna die?
- 7) How old was he when he died?

After viewing the documentary:**1) Answer the questions in pairs:**

- a) Why do you think Ayrton Senna died so young?
- b) What did you learn about Ayrton Senna?
- c) Was there something you didn't understand about the documentary? If so, what was it?
- d) What did you like best about the documentary? Why?
- e) What did you like least about the documentary? Why?

THE END.