

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

MARIA DE JESUS PEREIRA MATOS

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS SOBRE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO
ORAL EM INGLÊS**

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

São Paulo

2018

MARIA DE JESUS PEREIRA MATOS

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS SOBRE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO
ORAL EM INGLÊS**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de inglês na Escola Pública, sob a orientação da Prof^a Dr^a Andrea Patrícia Nogueira.

SÃO PAULO

2018

“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou o teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça”. Isaías 41:10

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me orientar e fortalecer ao longo do curso, principalmente durante o processo de escrita deste estudo.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Andrea Patrícia Nogueira, pela dedicação, paciência, comprometimento, firmeza e cuidado para comigo nas orientações, sugestões e pelas leituras minuciosas e precisas das versões deste trabalho.

A todos os professores do curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de inglês na Escola Pública, pela contribuição primordial, tanto na minha vida profissional como pessoal.

Aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, que foram essenciais para a execução desta pesquisa e importantíssimos tanto para meu crescimento profissional como pessoal, através deles pude refletir sobre meu método ao ministrar uma atividade de produção oral de inglês e repensar em possíveis mudanças.

Ao diretor da escola na qual esta pesquisa foi realizada pela compreensão e, aos meus colegas docentes pela cooperação.

A meus pais, que não tiveram o privilégio de concluir seus estudos, mas com sabedoria ensinaram tanto, a mim como a meus irmãos o valor da educação.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as representações de um grupo de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II sobre atividades de prática oral em Língua Inglesa de uma escola pública estadual localizada na zona norte da cidade de São Paulo. A fim de alcançar tal objetivo, este estudo buscou identificar as representações dos alunos tendo como foco principal analisar os motivos que os impedem e inibem de participarem das atividades em sala de aula quando são direcionados para tarefas nas quais seja necessário o uso da fala. Este trabalho fundamenta-se nos referenciais teóricos de autores como Moscovici, (2005), Jodelet, (2001), Yin, (2001), Gil, (1987) Gardner (2001), e outros. Também está embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998). A abordagem metodológica utilizada foi o estudo de caso (Yin, 2001) com análise de dados coletados por meio de questionário.. A coleta de dados foi feita no primeiro semestre de 2017. Os participantes foram cinco alunos que fazem parte de uma turma composta por meninas e meninos entre 13 e 14 anos. Os resultados obtidos a partir da análise dos dados sugerem que as representações dos alunos sobre as atividades de produção oral, além de levar o professor a conhecer as percepções deles ainda, permite aos docentes repensar sobre sua metodologia e buscar recursos que facilitem a execução destas atividades.

Palavras-chave: representações, ensino-aprendizagem, alunos, língua inglesa, produção oral.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	7
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-----	10
1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS-----	10
1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - LÍNGUA ESTRANGEIRA-----	13
1.3 A HABILIDADE DE PRODUÇÃO ORAL -----	17
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA -----	22
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA -----	22
2.2 CONTEXTO DE PESQUISA -----	24
2.2.1 A ESCOLA -----	24
2.2.1.1 A PROFESSORA PESQUISADORA -----	25
2.2.1.2 A TURMA FOCAL E OS PARTICIPANTES FOCALIS-----	26
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS-----	29
2.4 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS-----	32
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS----	34
3.1 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA-----	34
3.2 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL DE INGLÊS-----	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	46
ANEXO-----	49

INTRODUÇÃO

Iniciei minha carreira como professora no ensino público municipal na cidade de São Paulo em 2012 e na rede estadual também na cidade de São Paulo em 2013. Durante todo esse período ministrei aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. No momento, ministro aulas de Língua Portuguesa na rede pública estadual e Língua Inglesa na rede municipal.

Ao longo da minha carreira como docente de Língua Inglesa na rede pública percebi desde o início as dificuldades dos alunos relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês, principalmente com as atividades de produção oral. Tais dificuldades me inquietaram e, ao mesmo tempo despertaram em mim o interesse em investigar e entender quais motivos os levavam a não querer desenvolver as atividades propostas. Era visível no olhar dos alunos o receio e a vergonha em fazer as atividades quando era necessário o uso da fala. Até mesmo os alunos que possuíam conhecimento considerável de gramática não demonstravam segurança e interesse em tais atividades.

Logo que me deparei com essas dificuldades, eu achava que no decorrer do ano iriam desaparecer ou diminuir, no entanto, terminava o ano e para minha angústia a maioria não tinha progredido satisfatoriamente. E desde então, senti necessidade de conhecer suas dificuldades ao fazer as atividades propostas.

Em virtude disso, comecei a pensar sobre o que fazer para ajudar os alunos a superar estas dificuldades e por outro lado, buscar respostas visando sanar ou amenizar as dificuldades encontradas na produção oral bem como, meios que possam facilitar o desenvolvimento da habilidade em questão. E estas dificuldades são o motivo principal e também motivador da minha pesquisa, que tem o objetivo de investigar as representações dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II sobre as atividades de produção oral de inglês. A fim de atingir tal objetivo este estudo busca responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais são as representações dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II sobre atividades de produção oral em inglês?

E foi tentando entender a necessidade dos meus alunos e buscando meios que pudessem ajudá-los no processo de ensino e aprendizagem de inglês que ingressei no curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP em parceria com a Associação Cultura Inglesa de São Paulo.

Já foram desenvolvidos muitos trabalhos que abordaram representações de alunos sobre o ensino de inglês. Entre eles, podemos citar Souza (2009); Santos e Negrão (2009); Nunes (2008) e Ricci (2007). Souza, (2009) investigou as representações dos alunos do Ensino Fundamental II de 5ª a 8ª séries sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e os fatores que contribuem para o interesse e desinteresse de muitos alunos em estudar inglês. Santos e Negrão (2009) desenvolveram um estudo que propôs investigar estratégias de ensino e aprendizagem de inglês com técnicas de oralidade que levassem o aluno a se interessar pelas atividades, por meio de incentivo e atividades dinâmicas. Nunes (2008) investigou as representações de cinco alunos de uma 5ª série do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública estadual de São Paulo a respeito do ensino-aprendizagem de língua inglesa e Ricci (2007) que investigou as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês dos alunos de 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental II e identificou semelhanças e/ou diferenças em suas representações.

Embora, este estudo também busque investigar as representações de alunos de Ensino Fundamental II sobre o ensino de inglês, diferencia-se dos estudos citados, pois busca investigar as representações de alunos sobre uma das habilidades no ensino de inglês, no caso a produção oral.

Como o objetivo principal desta pesquisa é investigar as representações de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II sobre as atividades de produção oral sua fundamentação teórica está embasada no conceito de representação social de acordo com Moscovici (2005) e Jodelet (2001). Conceitos que apresento no primeiro capítulo, bem como os objetivos de dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) direcionados ao

Ensino Fundamental II e as instruções e sugestões relacionadas à aplicação de atividades de produção oral.

No segundo capítulo, apresento a metodologia de pesquisa, que me orientou, e a minha justificativa pelo estudo de caso. Em seguida contextualizo a pesquisa, apresento os participantes e na parte final deste capítulo apresento os procedimentos e instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados.

No terceiro capítulo apresento e discuto os resultados deste estudo obtidos por meio dos questionários que foram coletados no primeiro semestre de 2017.

Finalmente nas considerações finais apresento as reflexões que este estudo gerou através das representações dos alunos e os anexos também.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Objetivo deste capítulo é descrever o embasamento teórico que norteia esta pesquisa. Primeiro, apresentarei os conceitos de representação social segundo a visão de autores, como Moscovici (2005) e Jodelet (2001) dado que a finalidade desta pesquisa é identificar as representações dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual da cidade de São Paulo sobre as atividades de produção oral de inglês. Em seguida abordarei os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (BRASIL,1998) documento que norteia o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras elaborado pelo MEC especificamente para alunos do Ensino Fundamental II considerando os objetivos específicos do desenvolvimento da habilidade da produção oral. Por fim, tendo como base Moscovici (2005), Jodelet, 2001, (Gardner, 2001) entre outros abordarei a prática de produção oral na aula de língua estrangeira.

1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como o foco principal desta pesquisa é investigar as representações sociais dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual sobre as atividades de produção oral de inglês o conceito de representação social é fundamental para dar sustentação ao estudo. Desse modo, procuro definir o termo “representações” tendo com base a definição proposta por Moscovici (2005) e Jodelet (2001). Os conceitos sobre representações sociais dos dois seguem a mesma linha de raciocínio, ou seja, se complementam como poderemos verificar nas citações ao longo deste estudo.

A teoria das Representações Sociais originou-se na Europa, especificamente na França, com a publicação em 1961 do estudo de Moscovici intitulado *La Psychanalyse: son image et son public*, que chegou ao Brasil em 1978, com o título A Representação Social da Psicanálise.

De acordo com Minayo (1995, p. 90), o primeiro teórico a utilizar o termo representações sociais foi Durkheim que o conceitua como Representações Coletivas. Para Durkheim (1978, p. 79):

As Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo pensa nas suas relações com os objetos que os afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si próprio e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não as dos indivíduos (DURKHEIM, 1978, p.79).

Segundo Jovchelovitch (2008 p. 97. Apud Vecchio, 2011, p.43.), foi a partir do conceito de representações coletivas que Moscovici formulou características principais das representações sociais, “em particular a dimensão que se refere ao seu caráter material, ao fato de que elas constituem um ambiente, ainda que simbólico”.

O termo Representações Sociais foi apresentado por Moscovici a partir da releitura crítica e analítico do conceito de Durkheim (1978).

Segundo Moscovici (2003, p. 49):

As representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião etc), para nós, são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum (MOSCOVICI, 2003, p.49).

Os estudos iniciais de Durkheim sobre representações coletivas foi essencial para que Moscovici buscasse na sociologia uma relação para a perspectiva individualista da psicologia social. No entanto, Moscovici (1978, p. 45) defende que uma representação social deve ser vista “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura”.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais apresentada por Moscovici (2005) preocupa-se principalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como ocorre o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum.

Moscovici (2005, p.21) define representações sociais como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu

mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2005, p. 21).

Do ponto de vista de (Moscovici, 2005, p. 54), todas as representações sociais têm por objetivo “tornar familiar algo não-familiar”, ou seja, concretizar algo que antes era abstrato. Algo “já visto e já conhecido” (MOSCOVICI, 2005, p. 58).

Para Jodelet (2001 p. 22), uma representação social pode ser definida da seguinte maneira:

Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e a elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p.22).

Representação social na visão da autora refere-se aos conhecimentos acumulados a partir de um momento vivenciado, de saberes, informações e dos modelos de pensamentos recebidos pela educação tradicional e pela comunicação social. E principalmente como tudo isto se relaciona com o modo de uma pessoa racionar e interpretar o seu cotidiano.

Ao analisarmos as citações dos estudiosos, entendemos que as representações sociais acontecem na convivência entre pessoas, ou seja, nossas concepções é o resultado do que fazemos e falamos bem como, do meio que vivemos a escola, o trabalho, por exemplo.

Do ponto de vista de Jodelet (2001, p. 32) as representações sociais “são uma forma de conhecimento, elaborada e partilhada socialmente, tendo uma visão prática e concorrendo para uma construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A autora ainda faz a seguinte afirmação:

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana... Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (JODELET, 2001, p.17).

Seguindo a mesma linha de raciocínio Moscovici (2003, p.53-54) traz a seguinte citação:

As representações que se formam na sociedade, têm repercussão direta em seu comportamento, atitudes e modos de agir, pois formam estruturas individuais de conhecimentos que informam e orientam os membros de um grupo social, em determinado tempo e espaço (MOSCOVICI 2003. P.53-54).

Estou de acordo com as citações dos autores, pois vão ao encontro sobre que penso e principalmente sobre o que os alunos responderam sobre suas representações relacionadas às atividades de produção oral de inglês, objeto principal e motivador deste estudo.

Por fim, Moscovici (2005, p. 37) complementa que:

Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais preciso, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas (MOSCOVICI, 2005, p. 37).

Cabe salientar, conforme já citado anteriormente, que, embora Moscovici (2005) e Jodelet (2001) usam palavras diferentes para conceituar representações sociais, suas definições são semelhantes, como se uma definição complementasse a outra.

1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA ESTRANGEIRA

Embora o foco específico deste trabalho não seja o ensino de inglês em geral, julguei relevante abordar os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) para que possamos entender os objetivos e o que se espera do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Fundamental II. Penso que ao analisarmos os documentos oficiais podemos traçar um paralelo entre nossa realidade e as instruções sugeridas e adaptarmos o que julgarmos melhor de acordo com nossa realidade e necessidade de nossos alunos.

Para entender melhor e ter como guia estudos que abordam especificamente o tema de estudo desta pesquisa, julguei conveniente citar orientações dos PCN-LE (BRASIL,1998) que deixam bem claro, como no exemplo a seguir de um dos objetivos de ensino de uma língua estrangeira:

No ensino fundamental, os objetivos de estudar a língua decorrem do papel formativo no currículo, porém mais especialmente em promover o acesso à tecnologia da comunicação e à interação com o mundo no qual circulam os estudantes, mundo este permeado por músicas, filmes e comerciais com a predominância do inglês. PCN-LE (BRASIL, 1998, p 65).

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998 p.7-8) o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental II tem como objetivos que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Utilizar as diferentes linguagens verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Com base nos objetivos específicos para o Ensino Fundamental II foram elaborados os objetivos gerais de ensino de língua estrangeira (LE), deixando claro as necessidades dos alunos e o que se deseja ao inserir o ensino de inglês na escola. Ainda nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 65,66 e 67) temos a seguinte citação:

{...} deve-se levar em conta o aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão. Os objetivos foram explicitados, considerando-se o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais, e interesses e desejos dos alunos. Para o ensino fundamental, os objetivos decorrem, por um lado, do papel formativo de Língua Estrangeira no currículo, mas por outro lado, e principalmente, de uma reflexão sobre a função social de Língua Estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem.

Por outro lado, na formulação dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social devem também ser levadas em conta as afetivas. É preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo (PCN-LE, BRASIL, 1998, p.65-67).

Os objetivos do PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 66 e 67), são orientações para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos: “o mundo multilíngue e multicultural em que o aluno vive; a compreensão global (escrita e oral); o empenho na negociação do significado e não na correção”

No mesmo documento PCN-LE (BRASIL, 1998, p.66-67), temos também as orientações sobre o que se espera que o aluno aprenda em inglês durante os 4 anos do Ensino Fundamental II. Como os sujeitos desta são pesquisa são alunos do 8º ano, ou seja, já tiveram três anos de experiência no aprendizado de inglês, julguei relevante citar o que se espera desses alunos, uma vez que falta apenas um ano para completar esse ciclo. De acordo com os PCN-LE,(BRASIL, 1998) espera-se que ao concluir o Ensino Fundamental o aluno seja capaz de:

- Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel

hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;

- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Sobre as habilidades comunicativas focando as de produção oral e escrita os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.96-97) orientam que:

Se de um lado do jogo interacional de construir significados estão as habilidades comunicativas de compreensão escrita e oral, do outro estão as habilidades de produção escrita e oral. As pessoas se envolvem nesse jogo, tendo em mente que querem agir no mundo social em relação a seus interlocutores. É por isso que ao produzir um texto escrito ou oral, da mesma forma que no ato da compreensão, as pessoas, além de considerarem sobre o que estão escrevendo ou falando, levam em conta para quem, por que, onde e quando estão escrevendo ou falando. Essas considerações se refletem, nos textos produzidos, nas expectativas que o escritor ou falante têm em relação aos leitores e ouvintes, que estão situados na cultura, na instituição e na história (PCN-LE, BRASIL, 1998, p.96-97).

Para encerrar esta subseção dos PCN-LE (BRASIL, 1998) as orientações e sugestões nos levam a concluir que, para que haja um bom aproveitamento dos alunos tanto nas atividades de produção oral de inglês como no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira em geral, é necessários que haja motivação, que as atividades sejam claras e objetivas. Além do mais, o aluno precisa de atividades que o levem a vivenciar o seu cotidiano, para que ele perceba e entenda que poderá aplicá-las no meio que vive. A partir do momento que ele se conscientiza que através destas atividades de conversação ele está sendo capacitado para uma futura entrevista de emprego, um papo bate nas redes sociais com um indivíduo de qualquer nacionalidade que fala inglês ou até mesmo conversar com um estrangeiro que reside no Brasil, a visão dele se modifica e ele passar a se interessar pelas atividades. Daí a importância ao planejarmos nossas aulas de inglês.

Não podemos esquecer que o papel do professor é mediar o processo de ensino-aprendizagem, para tanto, devemos instigar, provocar e despertar no aluno o desejo de buscar conhecimento.

1.3 A HABILIDADE DE PRODUÇÃO ORAL

Podemos dizer que a língua inglesa é imprescindível na atualidade, pois em um mundo globalizado, a comunicação é extremamente importante, uma vez que indivíduos que residem em lugares distintos e falam diferentes línguas têm a necessidade de se comunicar, seja para fins profissionais ou para aquisição de conhecimento. E para que haja comunicação é necessário que indivíduos de outros países falem a mesma língua.

Ao tratar-se de um estudo sobre representações de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II sobre atividades de produção oral de inglês, não poderia deixar de citar o que os PCN-LE (BRASIL, 1998), uma vez que, o objetivo deste documento é apoiar e auxiliar o professor na metodologia de sua aula, preparação de conteúdo, planejamento, seleção de materiais entre outros.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 101), sugerem que:

A proposta de desenvolver a produção oral em sala de aula de Língua Estrangeira remete a algumas reflexões, tanto no que

concerne aos objetivos dessa aprendizagem quanto à possibilidade de que se possa vir a concretizá-la de uma forma significativa. Trata-se de buscar que os alunos percebam o papel que a produção oral em língua estrangeira tem no exercício das interações sociais (PCN-LE, BRASIL, 1998, p. 101).

Em uma pesquisa elaborada por Santos e Negrão (2009, p.16-19, apud Silva et al ,2012, p. 9) com alunos do 6º ano do ensino fundamental II com foco no desenvolvimento da produção oral, evidenciou-se que é possível despertar o interesse do aluno pela língua inglesa, apresentando usos de metodologias com atividades de exercícios orais como a conversação. A referida pesquisa permitiu avaliar que 70% dos alunos participantes ficaram motivados nas atividades de oralidade e 94,7% consideraram ótimas as atividades de produção oral desenvolvidas.

Tendo como base as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998) e os resultados da referida pesquisa, é possível afirmar que o modo como a aula é ministrada, pode contribuir para que os alunos participem mais da aula, já que eles percebem que a língua está próxima deles, ou seja, o assunto abordado não está distante de sua realidade e os alunos entendem o objetivo da aula, bem como o conteúdo apresentado.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998) focam a leitura e a escrita, trabalhar com gêneros textuais diversificados, a importância da comunicação oral contextualizada relacionando o espaço de vivência e experiência.

Embora os PCN-LE, (BRASIL, 1998) mencionem o trabalho com prática oral na aula de língua estrangeira, o documento não prioriza essa habilidade, deixando a critério do professor encontrar meios que condizem com a realidade de seus alunos e desenvolva atividades que os envolvam e, desse modo, despertem o interesse deles pelas atividades de oralidade.

Nos PCN-LE (BRASIL, 1998, P. 102) encontramos orientações de como devem ser as atividades de produção oral. Desse modo, aprender a expressar-se oralmente em língua estrangeira implica utilizar processos metacognitivos, tais como:

- Reconhecer traços supra-segmentais (entonação e variações da tonicidade que implicam significado);

- Identificar níveis de formalidade da fala e suas adequações a contextos específicos;
- Perceber marcadores de coesão e facilitadores da coerência típicos da linguagem oral (por exemplo, o uso de determinadas palavras, em geral curtas, que funcionam como apoio para o processo de organização do pensamento a ser expresso oralmente);
- Observar procedimentos de iniciar, manter e finalizar a fala, bem como as formas de tomada de turno aceitas em contextos interacionais específicos.

No item que justifica a inclusão de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental, Os PCN-LE(BRASIL, 1998, P. 20) trazem a seguinte orientação:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. {...}Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno (PCN-LE, BRASIL, 1998, p.20).

Esta orientação sugere que as habilidades orais por vezes não são consideradas essências porque não temos fazemos uso da língua inglesa com frequência e, portanto, não são consideradas como centrais. De acordo com os PCN-LE (BRASIL,1998, p.20):

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem (PCN-LE, BRASIL, 1998, p. 20).

Em relação às justificativas pelas quais as habilidades de produção orais não são prioridades nas orientações do PCN-LE (BRASIL, 1998, p.21) o documento descreve que os motivos para tal orientação são bem conhecidos pelos professores da rede pública, e citam como justificativas as reais condições do ambiente escolar de boa parte das escolas da rede. No entanto, considero que tais motivos não sejam empecilhos para o trabalho com atividades de oralidade:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. PCN-LE (BRASIL, 1998, p.21).

Apesar das orientações citadas acima, os PCN-LE (BRASIL, 1998 p.21) citam que, essas habilidades podem ser incluídas apesar das condições do ambiente escolar:

Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira (PCN-LE, BRASIL, 1998, p. 21).

As justificativas do PCN-LE (BRASIL, 1998), para a falta de desenvolvimento das habilidades orais não devem impedir o professor de trabalhar com todas as habilidades. Pois o documento não proíbe, apenas prioriza as habilidades de leitura e escrita por julgar serem as mais importantes para a realidade do ensino na atualidade. Deixando claro que cada docente trabalhará de acordo com seus objetivos e necessidades de seus alunos.

As orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998), para trabalharmos com as atividades de produção oral são claras, entretanto, devemos considerar o contexto da escola e adaptá-las de acordo com a necessidade dos nossos alunos.

Segundo Richards (2006, p. 41):

O ensino de línguas de hoje se refere a um conjunto normalmente acordado de princípios que podem ser aplicados de formas diferentes, dependendo do contexto de ensino, da idade dos alunos, seu nível, suas metas de aprendizagem e assim por diante (RICHARDS, 2006, p. 41).

Como descrito por Gardner (2001, p. 129):

A aprendizagem de línguas acontece em diferentes contextos e, como existem muitas diferenças culturais ao redor do mundo, é importante levar em consideração a natureza do contexto de aprendizagem a fim de entender as dificuldades pelas quais os alunos vão passar (GARDNER, 2001, p. 129).

Estou de acordo com as afirmações dos autores, pois julgo que, quando as atividades são preparadas considerando as necessidades e o contexto dos

alunos, eles se identificam com aquilo que é proposto e a concepção com relação ao ensino de inglês muda, porque eles percebem que não é tão difícil e distante como a maioria pensa.

É importante também termos consciência que ao trabalharmos com produção oral da língua inglesa estamos ajudando nossos alunos a consolidar a capacidade de transmissão e a assimilação do idioma no mundo em que vivem. E desse modo, capacitando-os a terem uma visão crítica reflexiva, integrando-se à sociedade de uma forma significativa.

Afinal como afirma Ur (2004, p. 20, apud Silva et al, 2012, p. 9):

Das quatro habilidades, falar parece ser a mais importante, pois quando alguém sabe uma língua é conhecido como falante daquela língua e muitos aprendizes de uma língua estrangeira têm interesse maior em aprender a falar a língua estrangeira que estão estudando (UR 2004, p. 120, apud SILVA ET AL, 2012 p.9).

Estou de acordo com o autor, ler e escrever são importantes, todavia, sem o desenvolvimento da fala é como se a pessoa não conhecesse o idioma. Além disso, ao falar o aluno compreenderá não somente aspectos gramaticais e linguísticos da língua, como também entenderá aspectos específicos e culturais do idioma.

A seguir, apresento a metodologia de pesquisa utilizada para este estudo.

CAPÍTULO II METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada para a realização desta pesquisa. A princípio, apresento a escolha da metodologia, em seguida a descrição do contexto em que a pesquisa ocorreu, os participantes e suas características do estudo. Por último, descrevo os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados deste estudo.

2.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

De acordo com os objetivos esperados nesta pesquisa, que é investigar as representações sociais de um grupo de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual na cidade de São Paulo, optei por realizar um estudo de caso. De acordo Yin (2001, p. 19). "O Estudo de Caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais".

De acordo com Becker (p.117, 1999) embora importado das Ciências Médicas, o estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de análise das Ciências Sociais sendo também comum nas áreas de Assistência Social, Administração, Educação, Enfermagem e Planejamento Comunitário.

Ao se referir a estudo de caso como forma de pesquisa Yin (2001, p.32), faz a seguinte afirmação:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32).

Ao explicar os motivos que levam um pesquisador a optar pelo estudo de caso, o autor ainda afirma:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001,p.19),

Concordo com a afirmação do autor, pois não tenho como controlar as representações dos alunos sobre as atividades de produção oral em inglês. Outra afirmação de Yin (2001, p. 27) deixa mais claro ainda o motivo pelo qual

um pesquisador opta pelo estudo de caso. Para o autor, “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se pode manipular comportamentos relevantes”. (YIN, 2001, p.27).

O fato do pesquisador não poder interferir no objeto de pesquisa, torna o estudo mais rico e interessante, pois, iremos analisar questões que nos instiga de acordo com a percepção de outros.

Já na visão de Stake (In Denzin, 1998, p. 86), “o estudo de caso não é, necessariamente, um instrumento qualitativo de análise, mas uma escolha do objeto de estudo”. E reforça a citação quando faz a seguinte afirmação:

Nós escolhemos estudar o caso. Nós podemos estudá-los de muitas maneiras[...] Em muitos campos e práticas profissionais, casos são estudados e registrados. Como uma forma de pesquisa, o estudo de caso é definido pelo interesse em casos individuais, não pelos métodos de investigação usados (STAKE, 1998, p. 86).

A afirmação de Godoy (2006, p. 122) reforça a teoria dos autores, na seguinte afirmação:

Refere que a narrativa esperada de um estudo de caso deve ser realizada por meio de uma ‘descrição densa’, esta que é interpretativa, cabendo aos pesquisadores, apoiados no raciocínio indutivo, “obter as suas informações a partir das percepções dos atores locais, colocando ‘em suspenso’ as suas pré-concepções sobre o tema que está a ser estudado (GODOY, 2006, p. 122).

Na perspectiva do autor podemos entender que o pesquisador deve buscar conhecimentos e conceitos que possam ajudá-lo a compreender as informações dos dados obtidos. O que vem de acordo com a afirmação de Yin (2001, p.32-33):

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p. 32-33).

Tendo como base as descrições até aqui apresentadas, penso que, ao escolher o estudo de caso para esta pesquisa e ao analisar os argumentos dos autores, suas definições são condizentes com o objetivo almejado deste estudo.

Após descrever a abordagem metodológica desta pesquisa, apresento, a seguir o contexto e os participantes do estudo.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresento o contexto na qual a pesquisa foi realizada. Primeiramente, descrevo a escola na qual os participantes desta pesquisa estudam, a professora pesquisadora, a turma focal e os participantes focais.

2.2.1 A ESCOLA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo, no bairro Jardim Brasil na zona norte, onde ministro aula. A escola atende a comunidade do próprio bairro e de bairros nas proximidades. É uma comunidade carente, violenta e os alunos são predominantemente de classe baixa. Não há opção de lazer, nem mesmo as escassas praças são aconselháveis para as crianças de divertirem, pois, geralmente são utilizados para venda, compra e consumo de drogas. E para a maioria dos alunos a única opção de lazer é a própria escola que abre nos finais de semana, pois, faz parte do Programa Escola da Família¹.

A escola atende alunos do Ensino Fundamental II, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno. No período matutino a escola oferece turmas de 1º, 2º e 3º séries do Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos. No período vespertino são turmas compostas por alunos do Ensino Fundamental II a partir do 6º ano e do 1º ano do Ensino Médio. No período noturno as turmas são compostas por alunos do 1º, ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio e Ensino Médio (EJA).

A escola conta com 123 funcionários e, embora possua 22 salas de aula, nem todas estão ocupadas e há diferenças da quantidade de salas de sala por período. O espaço físico da escola é composto por uma sala de leitura, uma sala de vídeo, um Centro de Línguas, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma quadra de esportes coberta e outra descoberta.

¹ Programa social, criado pela Secretaria de Estado da Educação em 2003, e tem como objetivo proporcionar diversas atividades dentro de 4 eixos norteadores: esportes, cultura, qualificação para o trabalho e saúde para as comunidades de dentro e de fora dos entornos escolares, aos finais de semana

Há ainda, um auditório, uma cantina, um refeitório e um pátio coberto. Além de uma sala para os professores, outra para os diretores e vice diretores uma para os coordenadores e uma sala para secretaria, área verde, almoxarifado, despensa e estacionamento. Podemos dizer que, apesar de estar localizada em uma comunidade carente a escola é bem estruturada.

2.2.1.1 – A PROFESSORA PESQUISADORA

Minha formação sempre foi voltada para o magistério. Iniciou-se no Ensino Médio (na época Segundo Grau) ao cursar o antigo magistério em 1986 e concluído em 1989 no Colégio Neolatino em São Paulo. Entretanto, nesse período eu não tinha paixão pela área da educação, me identifiquei com o curso, mas achava que não tinha vocação para lecionar e fui para a área empresarial na qual permaneci até 2011. Neste período decidi que faria curso de inglês e me matriculei em uma escola de idiomas, já tinha tido contato com o inglês no Ensino Fundamental II, mas, não adquiri o gosto pela língua. O que aconteceu anos depois quando fui para a faculdade cursar Letras com habilitação em Português e Inglês em 2002 na Universidade Nove de Julho, lá tive o privilégio de ter excelentes professores e uma excepcional professora de inglês e comecei a pensar que eu poderia lecionar inglês também. Por intermédio desta professora percebi o quanto uma aula de inglês pode ser dinâmica, versátil e rica, desde que ministrada com amor e dedicação.

Todavia, permaneci trabalhando em empresa. Em 2004 conclui o curso de Letras, e em 2005 fui trabalhar em uma escola estadual no período noturno como professora substituta, como eu trabalhava durante o dia na empresa ficou muito cansativo e desisti de ir para a escola. Em 2012 pedi demissão da empresa e uma amiga sabendo que eu estava desempregada, me avisou que as escolas da rede municipal estavam recebendo inscrições para contratarem professores. Decidi fazer a inscrição, mas, sem muita expectativa, afinal eu havia ministrado aulas apenas em 2005 e com pouco tempo de experiência provavelmente outras mais experientes seriam chamadas. Mas para minha surpresa fui selecionada para trabalhar em uma escola do Ensino Fundamental I e II. E assim, fui contratada para o período vespertino que, nesta escola é composta por alunos do Ensino Fundamental I. A princípio fiquei receosa, mas

no decorrer do tempo amei a ideia de ministrar aulas de inglês, principalmente para as crianças. Após a contratação da prefeitura, senti o desejo de voltar a estudar, e ao ter conhecimento que a Associação Cultura Inglesa – São Paulo oferecia curso de inglês para professores da rede pública decidi que voltaria a estudar tanto o inglês como outros cursos que fossem úteis para meu aperfeiçoamento pessoal e profissional e assim o fiz.

Em 2015 iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Nove de Julho e no mesmo período passei pelo processo seletivo da Cultura Inglesa fiz os módulos que eles indicaram até estar apta para cursar o curso de Especialização oferecido Pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, e em fevereiro de 2016 no mesmo mês que entreguei o TCC para concluir o curso de Pedagogia também iniciei o curso “Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de inglês na Escola Pública”.

Apesar de ser uma profissão árdua, não me arrependo de ter mudado radicalmente de área, estou satisfeita com minha atual profissão, tenho muito orgulho de ser Professora da rede pública e tenho aprendido muito com meus alunos e, essa troca de conhecimento só enriquece a minha vida e espero que a deles também. Ao me matricular no curso de especialização na PUC, eu tinha em mente aprimorar e adquirir conhecimento, contudo, posso dizer que superou minha expectativa, a convivência com colegas de outras regiões foi muito enriquecedora, conhecer outras realidades só agregou conhecimento tanto na minha vida profissional como pessoal, bem como a convivência com professores que nos levaram a refletir sobre nosso papel e responsabilidade como professores de Língua Inglesa da rede pública do estado de São Paulo.

2.2.1.2 – A TURMA FOCAL E OS PARTICIPANTES FOCALIS

O fato de já conhecer os alunos por ter sido professora deles em anos anteriores, e conhecer o (des)interesse e as dificuldades deles em fazer as atividades de produção oral contribuiu para a escolha da turma. Entretanto, julgo que a série seria o 8º ano do Ensino Fundamental II. Pois, percebi ao longo de anos ministrando aulas com diversas faixas etárias, que alunos dessa faixa etária são mais difíceis de trabalhar, em virtude de comportamentos e atitudes típicas da idade deles, falam muito, levantam o tempo todo, o que

contribui para a indisciplina na sala de aula e os tornam mais resistentes a fazer as atividades de inglês, principalmente as de produção oral, que requer concentração, por exemplo. É importante salientar que a pesquisa foi feita com todos os alunos da turma, todavia, foram escolhidos um grupo de cinco alunos para este estudo.

A turma é composta por meninos e meninas entre 13 e 14 anos. São falantes, curiosos, inquietos e receptivos. Ficaram entusiasmados e apreensivos quando lhes falei sobre a pesquisa e todos foram bem cooperativos. Acharam-se importantes por fazerem parte de um estudo sobre inglês, principalmente quando disse que sem a ajuda deles eu não faria minha pesquisa. E sempre que me encontravam nos corredores da escola logo perguntavam: “Professora quando a senhora vai nos pegar para responder o questionário da sua pesquisa?” E quando todos responderam os questionários, ficaram ansiosos, queriam saber se a professora tinha gostado das respostas deles.

A escolha dos alunos focais teve como critério a identificação e empatia da professora com eles, além do seu interesse em investigar as representações desses alunos sobre atividades de produção oral de inglês. No entanto, vale destacar que, os diferentes níveis de conhecimento de inglês aparentemente observados em anos anteriores colaboraram na escolha da turma e consequentemente na escolha dos alunos focais.

No ano desta pesquisa os participantes deste estudo não eram meus alunos, haviam sido no ano anterior. E para coletar dados contei com a cooperação dos colegas professores que gentilmente cederam os alunos sempre que necessário.

As informações sobre o perfil desses alunos foram obtidas por meio do questionário anexo.

Embora esta pesquisa tenha sido feita com todos os alunos da turma, meu foco era apenas em cinco participantes que descreverei mais adiante. Os nomes dos alunos foram mantidos em sigilo, usando-se nomes fictícios. Embora sejam alunos da mesma turma conforme já mencionado é relevante citar que aparentemente possuem níveis de conhecimentos diferentes de inglês. Fato

observado com todos os alunos da turma. Faço tal afirmação baseada na minha experiência como docente de inglês e também como professora da turma no ano anterior a esta pesquisa. Baseado nisto, podemos dizer que alguns assimilam o conteúdo das atividades desenvolvidas na sala de aula com mais facilidade e outros demoram um pouco mais, por exemplo. O que de certo modo contribuiu para a escolha do grupo também. Um grupo diversificado me daria representações diversas sobre os mesmos questionamentos. Todavia, são bem parecidos no que diz respeito a atitudes e comportamentos típicos da idade, por exemplo, gostam de usar o celular durante a aula, não permanecem sentados por muito tempo e sempre têm algo para conversar entre eles que não é o assunto da aula do momento. As informações sobre as representações sobre as atividades de produção oral de inglês foram obtidos através do questionário (anexo).

Dos cinco participantes o mais falante e disciplinado com relação aos estudos é Silvio. Ele tem 13 anos, participa do Grêmio estudantil, está sempre preocupado em manter a classe em ordem e sempre demonstra interesse em qualquer assunto relacionado a estudos. Aprende tudo com muita facilidade, participa de todas as aulas, inclusive das atividades de produção oral de inglês. Afirmou que não estuda inglês fora da escola porque não tem oportunidade, mas gostaria, pois tem consciência da importância da língua inglesa para o mercado de trabalho e acesso à cultura de outros países.

Denis tem 14 anos, é um pouco introvertido, mas também é estudioso, educado e focado nos estudos. Assim como o Silvio aprende tudo rapidamente. Ele e o Sílvia são uma espécie de líderes da turma. Estão sempre organizando e chamando a atenção dos colegas quando se excedem nas brincadeiras fora de hora ou quando fazem algo que possa atrapalhar a aula. É participativo nas aulas, também nunca estudou inglês fora da escola, mas afirmou que sabe da importância do inglês tanto para trabalho como em termos de cultura.

José tem 13 anos, fala muito, é inquieto e não consegue ficar sentado por muito tempo. Entre os cinco alunos, é o que tem menos conhecimento de inglês, e demora mais para assimilar os conteúdos. Apesar de ser esforçado, não participa das aulas. Porém, ficou bastante feliz quando soube que eu havia

escolhido a turma dele para esta pesquisa. Afirmou que já estudou inglês fora da escola regular e que essa escola é “diferente”, pois “são poucos alunos”. No entanto, não demonstrou interesse em fazer curso de inglês em escola de idiomas no futuro.

Lucia, a única menina do grupo também tem 13 anos é extrovertida, gosta de inglês, é participativa e apesar da pouca idade como o Silvio e o Denis também afirmou ter consciência da importância do inglês para melhores oportunidades de trabalho e acesso a cultura. Assim como a maioria dos alunos focais nunca fez curso de inglês fora da escola, mas gostaria de fazer.

Carlos tem 13 anos, não fala muito, é um pouco quieto. Entretanto, é bastante participativo nas aulas. Gosta de inglês, e tem um vocabulário razoável da língua inglesa, apesar de nunca de ter estudado inglês fora da escola. É curioso e durante as aulas e até mesmo quando estava respondendo os questionários perguntava como se diz determinada palavra em inglês. Assim como José, Carlos também já estudou inglês fora da escola regular, pelo período de seis meses. Sobre essa experiência, afirmou: “gostei muito, mas tive que parar”. Carlos também afirmou que adquiriu conhecimento ouvindo músicas em inglês e que voltará a estudar quando os pais tiverem condições de pagar um curso em uma escola de idiomas.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta subseção da metodologia, apresento os procedimentos utilizados para a coleta de dados deste trabalho.

Como o objetivo do estudo era descobrir as representações sociais dos alunos sobre as atividades de produção oral, julguei que o mais apropriado instrumento a ser utilizado para responder a pergunta de pesquisa, seria o uso do questionário (vide anexo). Antes de entregar o questionário para os alunos, conversei com eles mais de uma vez com o intuito de deixá-los cientes que suas respostas obtidas por meio do questionário fariam parte do meu trabalho de pesquisa. E antes que cada um respondesse o questionário, todos levaram uma carta solicitando a autorização dos responsáveis, somente após a assinatura desses documentos e entregues a mim é que pude passar o

questionário para que eles respondessem. Também tive a autorização da escola e da professora deles, pois no ano desta pesquisa conforme já mencionada eles não eram meus alunos, foram em anos anteriores.

Para obtenção dos dados para esta pesquisa fiz uso de questionários como instrumento de pesquisa que, de acordo com Gil, (1987,p.124), “constitui hoje uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais”.

Para os teóricos Kauark et al (2010,p. 58):

O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. A confecção é feita pelo pesquisador; o preenchimento é realizado pelo informante. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta para que o interrogado compreenda com clareza o que está sendo perguntado (KAUARK ET AL, 2010, p. 58).

A afirmação dos autores vem ao encontro das minhas indagações na época em que elaborei os questionários, a minha preocupação era formular questões, claras, objetivas e de fácil entendimento que o aluno realmente entendesse o que estava sendo perguntado.

De acordo com Gil (1987, p. 124), questionário pode ser definido como:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 1987, p. 124).

A definição do autor sobre questionário está de acordo com minha perspectiva quando optei pelo uso do questionário, pois através deste instrumento pude escolher a quantidade de questões que julguei necessária para adquirir as respostas dos alunos sobre suas representações relacionadas às atividades de produção oral de inglês.

Outro fator importante ao elaborarmos um questionário é a preocupação na formulação das perguntas que devem ser claras e objetivas. E a exemplificação de Gil (1987, p. 126) deixa isso bem claro:

A Construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Para tanto é necessário que a fixação dos objetivos tenha sido realizada de

forma adequada para garantir sua operacionalização (GIL, 1987, p. 126).

Com relação às perguntas optei por fechadas e abertas que, segundo Gil (1987, p. 127) são classificadas também como “as perguntas duplas por fim, reúnem uma pergunta fechada e outra aberta, sendo esta última frequentemente enunciada pela forma “por quê?”

Nesta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados dois questionários, sendo um de perfil e outro investigativo, ambos com perguntas abertas e fechadas. De acordo com Nunan (1992, p.143) “questionários são adequados “na tentativa de não direcionar as respostas”. Desse modo, concluí que para alcançar o objetivo do meu estudo e dar resposta a minha pergunta de pesquisa o mais adequado seria o uso de questionários.

Todos os participantes da minha pesquisa estavam cientes de que suas respostas fariam parte do meu trabalho de pesquisa. Os dois questionários foram aplicados durante o primeiro semestre de 2017 em períodos diferentes nos meses de abril e maio e respondidos separadamente, e fora da sala de aula e entregues pessoalmente por mim, professora pesquisadora. Conforme já citado, os alunos na época desta pesquisa não eram meus alunos, foram em anos anteriores. Por isso, todas as vezes que apliquei os questionários, tirei-os da sala e os levei para o pátio da escola, sempre com a autorização da professora. Tive o cuidado de combinar com a professora o dia certo para que eles não perdessem nenhuma atividade importante ou que pudessem fazer em outro dia.

Cabe ressaltar que acompanhei de perto o processo da coleta, entretanto, jamais interfeiri nas respostas. O objetivo de estar presente no momento em que eles estavam respondendo era apenas, para esclarecer dúvidas caso algum aluno não entendesse a questão.

O primeiro questionário composto por onze questões abertas e fechadas foi aplicado em 24 de abril de 2017, fora da sala de aula, no pátio da escola no mesmo dia para todos os alunos presentes nesta data. Utilizei duas aulas. Dividi a turma em dois grupos, um grupo de treze alunos e outro composto por doze alunos. Levei um grupo de cada vez para o pátio e cada grupo permaneceu no

pátio cerca de uma aula, aproximadamente cinquenta minutos. Fiz desse modo porque achei mais adequado. Com um número menor de alunos facilitaria tanto o trabalho deles como o meu. Pois, conforme já citado nesta pesquisa, são alunos falantes e inquietos e dificilmente conseguiriam se concentrar fora da sala de aula, caso os tivessem levado todos de uma vez.. O primeiro questionário teve por objetivo coletar dados de perfil dos alunos participantes, informações pessoais e sobre o ensino de inglês destacando as atividades de produção oral. O intuito é que ao conhecê-los melhor me ajudassem a entender suas respostas relacionadas as representações que seriam aplicadas em outro momento.

O segundo questionário composto por seis questões, também optei por perguntas abertas e fechadas e dessa forma, os participantes tiveram liberdade para responder livremente sobre suas representações a respeito das atividades de produção oral. Foi aplicado em 19 de maio de 2017. Todavia, da mesma maneira que o primeiro, fora da sala de sala, no pátio da escola e divididos em dois grupos. O primeiro grupo formado por quatorze alunos e o segundo por treze. Todos os alunos presentes nesta data responderam o questionário. Foram utilizadas duas aulas novamente e cada grupo permaneceu no pátio cerca de uma aula. Este segundo questionário foi elaborado exclusivamente com questões direcionadas às atividades de produção oral de inglês. Todas as perguntas dos questionários foram iguais para todos os alunos.

2.4 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.

Objetivando investigar as representações dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II sobre as atividades de produção oral de inglês e responder a pergunta de pesquisa deste estudo, foram adotados os procedimentos de análise de dados aqui apresentados.

Embora os participantes focais não fossem meus alunos durante o período desta pesquisa, eu já os conhecia de anos anteriores por ter sido professora deles, fato já mencionada anteriormente. Portanto, não foi difícil escolhê-los. Todavia, eu buscava um grupo com diferentes níveis de conhecimento de inglês, e que tivessem atitudes diferentes também relacionadas às atividades

de produção oral, por exemplo, mais interesse, menos interesse, mais ou menos facilidade em fazerem as atividades propostas em sala de aula. E conforme descrito anteriormente, a escolha dos alunos focais também teve como critério a empatia da professora com eles.

Inicialmente, li todas as respostas do primeiro questionário composto por onze questões. Nesta etapa, além dos dados relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês, obtive uma pequena noção sobre as atividades de produção oral em inglês.

No segundo momento, li todas as respostas das oito questões do segundo questionário. Nas respostas às questões deste questionário encontrei as representações sobre as atividades de inglês de produção oral em inglês e sobre como eles gostariam que estas atividades fossem aplicadas de um modo que eles tivessem facilidade em entender e consequentemente fazê-las.

Ao terminar a leitura e a análise transcrevi as respostas dos questionários dos alunos focais para um quadro, de um lado as perguntas e do outro as respostas. Após ter identificado suas representações relatei as respostas dos alunos com as teorias que embasam a fundamentação teórica desta pesquisa.

A organização do quadro acima citado facilitou a apresentação e a discussão dos resultados por meio da proposição de inferências e interpretações, objetivando responder a pergunta de pesquisa deste estudo.

Os resultados dessa análise serão apresentados e discutidos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentarei e discutirei as representações dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II sobre as atividades de produção oral de inglês. Essas representações são os resultados da análise de coleta de dados e têm por objetivo responder a pergunta deste estudo:

- Quais são as representações dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II sobre as atividades de produção oral em inglês?

Com a finalidade de investigar as representações dos alunos sobre as atividades de produção oral de inglês, julguei relevante apresentar e discutir inicialmente as representações deles sobre a disciplina língua inglesa.

Assim, este capítulo foi dividido em duas seções na primeira apresento as representações dos alunos sobre a disciplina de inglês e na segunda apresento as representações dos alunos sobre as atividades de produção oral de inglês.

3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA INGLESA

- **Aprender inglês é complicado**

Quatro alunos responderam que aprender inglês é complicado.

Carlos: É complicado sim, precisa estudar muito.

Silvio: É complicado, mas com esforço consegue.

Denis: É complicado sim.

Lúcia: Eu gosto, mas é complicado.

As respostas semelhantes dos quatro nos remete a citação de Jodelet, (2001, p.21) “organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade”. Tanto Jodelet (2001). como Moscovici (2005) defendem a ideia que indivíduos que vivem no mesmo contexto tendem a ter os mesmos conceitos e valores .

Já um aluno respondeu que aprender inglês é mais ou menos complicado.

José: Mais ou menos, as vezes aprendemos a gostar quando estamos estudando.

- **As aulas de inglês são chatas.**

Entre os cinco alunos focais, apenas um afirmou que as aulas de inglês são chatas.

Carlos: Não, mas o barulho atrapalha.

Silvio: Não, mas as vezes não entendo muitas coisas.

Denis: Chatas não, mas a bagunça é grande.

Lúcia: Não acho chata, mas é igual as outras.

José: Eu acho chata, escreve muito, igual as outras.

Nesta pergunta as respostas dos alunos foram semelhantes também e coincidem com uma das observações dos PCN-LE (BRASIL, 1998 p.21):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas[...]material didático reduzido a giz e livro didático etc. podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (PCN-LE, BRASIL, 1998, p. 21).

Todavia, não podemos afirmar que essa observação seja unânime e sirva como regra geral para com todas as escolas da rede pública e muito menos que são os principais motivos das aulas de inglês serem chatas de acordo com a opinião dos alunos. Existem outros motivos que no meu ponto de vista devem ser levados em consideração, entre eles podemos citar: metodologia do professor, indisciplina, conteúdos abordados e falta de planejamento, por exemplo.

- **Aprender inglês é importante para o trabalho.**

Os cinco alunos responderam que aprender inglês é importante para o trabalho.

Carlos: Sim, ajudar a aumentar o salário.

Silvio: Sim, ajudar a crescer.

Denis: É importante sim, para a vida profissional.

Lúcia: Sim, ajuda a ter um emprego que ganha mais.

José: Sim, ajuda bastante a ter um emprego que ganha mais.

As representações dos alunos parecem estar de acordo Moita Lopes, (1996, p. 128), pois o autor afirma que o conhecimento de uma língua estrangeira é visto na sociedade como sinônimo de desenvolvimento profissional e social, além de uma realização elegante e símbolo de status social:

A necessidade do inglês surge, em parte, de valores sociais e de prestígio como também de um desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. O conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de status social (MOITA LOPES, 1996, p. 128).

Tendo como base as representações dos alunos, não posso deixar de refletir a respeito da responsabilidade dos professores de inglês da rede pública e das ações que podem ser tomadas para mudar a realidade do ensino de inglês nesse contexto.

- **Aprender inglês é útil para o trabalho, viajar e falar com pessoas de outros países...**

Os cinco alunos responderam que aprender inglês é útil para emprego, viagem, falar com pessoas de outros países e adquirir conhecimento.

Carlos: É útil para emprego, falar com pessoas diferentes, viajar e para adquirir conhecimento.

Silvio: É útil para falar com pessoas de outros países, arranjar um emprego melhor, viajar e aprender coisas diferentes.

Denis: É útil para melhorar no trabalho, viajar, falar com pessoas de outros lugares e aprender coisas de outros países.

Lúcia: É útil para viajar, conversar com pessoas de outros países, adquirir conhecimento e para o trabalho.

José: É útil para trabalho, conversar com pessoas que moram em outros lugares, viajar e aprender coisas diferentes.

As representações dos alunos parecem estar de acordo com Moscovici (1978, p. 35) quando o autor afirma que:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (MOSCOVICI, 1978, p. 35).

A afirmação do autor nos faz refletir sobre como devemos ministrar uma aula, na qual o foco seja atividades de oralidade, como fazer para que a atividade seja contextualizada de um modo que o aluno sinta-se parte dela.

- **A duração da aula de inglês é insuficiente**

Todos os participantes do estudo afirmaram que as duas aulas semanais de inglês não são suficientes para aprender a língua

Silvio: Não. Não dá para aprender.

Denis: Não. Se tivesse mais, talvez eu aprendesse.

José: Não. Muito pouco.

Lúcia: Não. Seria bom que tivesse mais, para aprender e para se comunicar.

Carlos: Não.

Embora eles não deixem claro se as aulas deveriam ser mais longas ou se deveria haver mais aulas semanais, eles aparentemente têm consciência da importância do contato com a língua estrangeira para o aprendizado. Que pela ótica de Moscovici (1978, p. 44) “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências”.

Após apresentar e discutir as representações dos alunos sobre a língua inglesa, apresento a seguir as representações sobre as atividades de produção oral.

3.2 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL EM INGLÊS.

Nesta seção apresento as representações dos alunos focais sobre as atividades de produção oral de inglês.

- **Falar inglês é difícil**

Dois alunos responderam que falar inglês é fácil.

Silvio: Fácil. Com dedicação e interesse se aprende. Questão de costume.

Carlos: Fácil. Gosto de inglês. Me interesse em aprender.

Um aluno respondeu que falar inglês não é nem fácil e nem difícil.

Lúcia: Nem fácil, nem difícil. Falar é complicado, mas gosto de praticar para falar com outras pessoas.

Já outro aluno respondeu que falar inglês é difícil.

José: Difícil. Não me interesse. Acho complicado

Por fim, um dos alunos respondeu que falar inglês é difícil apenas no começo.

Denis: No começo é difícil. Mas depois fica mais fácil. Porque é uma língua que não estamos acostumados.

As representações dos alunos vão ao encontro da afirmação de Moscovici (2005,p.78), quando o autor afirma que as representações sociais surgem de acordo com o meio sócio-histórico e cultural das pessoas. Jodelet (2005, p. 315) por sua vez afirma que:

[...] cada vez que exprimimos uma ideia, uma concepção, uma adesão, dizemos algo de nós mesmos. Aderir a uma representação é particular de um grupo, de uma ligação social, mas também expressa algo de sua identidade que pode ter um efeito sobre a construção do objeto (JODELET, 2005, P. 315).

Podemos concluir que, as representações dos alunos são o reflexo do ambiente natural deles, as respostas refletem o que eles são, onde vivem e como vivem, como se fossem a visão que têm do mundo ao seu redor.

- **Falar inglês é importante**

Todos os alunos focais afirmaram que falar inglês é importante para a vida profissional. Já três alunos destacaram também que falar inglês é útil para viagens. Por fim, dois alunos também responderam que falar inglês é útil para os estudos.

Silvio: Para a vida profissional, estudos e viagem.

Denis: Crescimento profissional, falar com pessoas diferentes e para viagens.

José: Para trabalho.

Lúcia: Viagem, trabalho e para conversar com outras pessoas.

Carlos. Carreira, estudar e falar com pessoas de outros lugares.

Tais representações sugerem que, embora sejam jovens, os participantes deste estudo mostram-se conscientes em relação ao domínio da língua inglesa para o mercado de trabalho.

De acordo com Moscovici (1978, p. 41), as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas. Assim sendo, a Representação Social, para o autor, possui dois aspectos, o sujeito e a sociedade, e estabelece dois parâmetros conceituais o sociológico e o psicológico.

- **A atividade de produção oral é simulação de diálogos, contação de histórias, atividades com músicas e games**

Três alunos responderam que gostam de atividades de produção oral de inglês com simulação de diálogos. Quatro desses alunos também responderam que gostam de atividades de produção oral de inglês com games e músicas. Por fim, outro aluno destacou que também gosta de atividades de produção oral de inglês com contação de história.

Silvio: Simulação de diálogos e games.

Denis: Simulação de diálogos, games e atividades com músicas.

Carlos: Simulação de diálogos, games e atividades com música

Lúcia: Contação de histórias e atividades com músicas.

José: Games e atividades com música.

Os resultados do estudo sugerem que, para estes alunos, as atividades de prática oral se assemelham às desempenhadas por eles na vida real, como por exemplo, jogos e músicas. Tais representações parecem estar de

acordo com Santos e Negrão, (2009, p.9) que afirma: “ao se trabalhar com a produção oral no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira o vocabulário é parte importante”.

Compactuo com a afirmação dos autores, pois acredito que o ensino do vocabulário é importante – afinal, para falar primeiro o aluno precisa conhecer uma quantidade razoável de palavras; entretanto, é necessário que o aluno seja incentivado com aulas e temas que ele conheça para ele que possa se identificar de um modo que perceba que o inglês está inserido na sua vida. Também concordo com Gardner (2001, p. 129), pois o autor afirma que:

Aprendizagem de línguas acontece em diferentes contextos e, como existem muitas diferenças culturais ao redor do mundo, é importante levar em consideração a natureza do contexto de aprendizagem a fim de entender as dificuldades pelas quais os alunos vão passar (GARDNER, 2001, p. 129).

- **Falar inglês é importante para o mercado de trabalho**

Quatro dos cinco alunos focais, responderam que falar inglês é importante para o mercado de trabalho; já um aluno respondeu mais ou menos.

Silvio: Sim. Ajuda muito a crescer no emprego.

Denis: É importante para a vida profissional e cultural.

José. Mais ou menos. Para entender música também.

Lúcia: Sim. Mas ajuda a entender música, falar com outras pessoas de países que falam inglês.

Carlos: Sim. Ganha mais e,, entender música também e falar com outras pessoas diferentes.

Quatro alunos focaram a área profissional. Um dos fatores mais priorizados pelos alunos ao processo de ensino e aprendizagem de inglês foi o papel que o inglês representa para eles com relação ao trabalho. Parece até ser o motivo principal que leva um indivíduo a aprender inglês. E mais uma vez recorro ao conceito de representações sociais que foca muito a repetição de valores por indivíduos que partilham das mesmas experiências em virtude de viverem no mesmo ambiente. Conforme Jodelet (2001, p. 22):

O conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (JODELET, 2001, p. 22).

- **Falar inglês é legal**

Três dos cinco alunos focais, responderam que falar inglês é legal; já dois responderam mais ou menos.

Silvio: Sim, é muito bom entender uma música, ou conseguir falar no computador com outra pessoa.

Denis. É legal entender o que meu parceiro fala quando estou jogando.

Carlos: É legal, eu entendo um pouco as músicas que escuto.

José e Lúcia: Mais ou menos. Porque as vezes eu até entendo, outras vezes não.

Sabemos que os alunos aprendem de modo diferente uns dos outros e por motivos diferentes também apresentando atitudes positivas e negativas sobre o mesmo assunto que, algumas vezes está relacionado às situações de aprendizagem. Tal representação mostra-se condizente com Gardner (2001, p. 51), pois, de acordo com o autor:

De todas as disciplinas, o curso de línguas reúne a importância de que o aluno incorpore elementos de outra cultura, definindo que as “atitudes em relação à situação de aprendizagem”, como as atitudes interligadas ao comportamento do educando a qualquer aspecto da situação na qual a língua é ensinada (GARDNER, 2001, P. 51).

Ao refletir sobre as representações dos alunos e a citação de Gardner (2001, p. 51), é relevante repensar que o fator motivação interfere muito no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Através das suas respostas que cada um se identificou com algo que é mais familiar para ele.

A afirmação do autor também nos faz refletir sobre como devemos ministrar uma aula, na qual o foco seja a oralidade, como fazer para que a atividade seja contextualizada de um modo que o aluno sinta-se parte dela.

De acordo com os dados desta pesquisa, baseado nas representações dos alunos, podemos perceber que o grupo analisado aparentemente reconhece a importância de aprender inglês tanto para a vida profissional como pessoal. Podemos verificar que eles têm consciência dos motivos que os levam a ter dificuldades em realizar as atividades de produção oral e se interessam pelas atividades, desde que tenham significados para eles.

Neste momento, finalizo a apresentação e discussão dos resultados deste estudo. A seguir, nas considerações finais, apresento as reflexões e questionamentos gerados a partir deste trabalho e faço sugestão de pesquisa para estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito anteriormente, este estudo teve o objetivo de investigar as representações de alunos sobre as atividades de produção oral de inglês. Com o intuito de alcançar tal objetivo, busquei responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais são as representações dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II sobre as atividades de produção oral de inglês?

Este estudo procurou responder a uma inquietação e ao mesmo tempo um questionamento que há muito tempo martelava na minha cabeça, ano pós ano como professora de língua inglesa da rede pública do estado de São Paulo que é entender os motivos que levavam os alunos a não se interessarem pelas atividades de produção oral de inglês. Motivo principal que gerou esta pesquisa

Embora essa situação me incomodasse, eu nunca havia pensado na possibilidade de investigar, e desse modo, entender a “aversão dos alunos”, digamos assim, sobre as atividades de produção oral de inglês.

Antes de iniciar o curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, eu tinha apenas ideias, e suposições sobre os motivos pelos quais os alunos não gostavam de participar das atividades propostas e essas suposições sempre me levavam ao senso comum, que são as condições do contexto escolar, a quantidade de alunos, falta de recursos apropriados etc.

Somente após iniciar o curso, durante o semestre que somos orientados a escolher o tema da monografia foi que tive a ideia de desenvolver uma pesquisa que me levasse a investigar o que os alunos pensavam sobre as atividades de produção oral de inglês.

Quanto aos participantes da pesquisa, penso eu, que ficaram satisfeitos em poder cooperar com este trabalho, pois, apesar da pouca idade, eles aparentemente entenderam que ao responderem o questionário e serem

objetos de estudo de uma pesquisa, terem suas representações analisadas seria de quando valor. Somado a isso ainda tiveram a oportunidade de refletir e ao mesmo darem suas opiniões sobre as atividades de produção oral de inglês bem como o inglês em geral. Essa oportunidade pode ter contribuído para elevar a autoestima dos alunos, pois, parece que eles perceberam que são capazes de opinar e refletir quando têm oportunidade para isso.

Quanto à minha experiência no período deste trabalho, posso dizer que superou minhas expectativas tanto com relação à cooperação dos alunos quanto ao meu modo de me ver como docente de inglês, visto que, pude refletir sobre o meu modo de trabalhar com atividades de produção oral. Percebi que a falta de interesse dos alunos em fazer tais atividades, quase sempre são geradas pela maneira como são direcionadas.

Posso acrescentar, ainda, que analisar as respostas dos alunos a respeito das representações sobre as atividades de produção oral de inglês me ajudou a compreender que, ao contrário do que se costuma ouvir, os alunos têm consciência sobre a importância de saber inglês na atualidade e que a maioria gostaria de saber falar a língua.

A maioria das respostas são semelhantes, o que vem ao encontro da teoria que embasa este estudo que é representações sociais, de acordo com Moscovici (2005) e Jodelet (2001), que sugerem que as pessoas que vivem no mesmo contexto tendem a ter valores e ideias semelhantes.

Quanto à contribuição do meu trabalho para outros docentes, que talvez tenham a mesma inquietação que eu tinha a respeito das atividades de oralidade, no caso deste estudo a habilidade de produção oral, creio que possa ser útil no sentido de olhar os alunos como mais compreensão, não julgar, mas, procurar conhecer os motivos que os levam a terem certa dificuldade em fazer determinada atividade. Acredito ainda que esta pesquisa possa contribuir para que o professor reflita sobre sua metodologia, que procure meios que possam atrair os alunos a se interessarem pelas atividades direcionadas a conversação e que não permita que as dificuldades discutidas e conhecidas por todos nós que trabalhamos na área da educação sejam

maiores que a nossa vontade de fazer a diferença e procurar ministrar uma aula de qualidade.

As representações dos alunos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de inglês e sobre as atividades de produção oral mostraram que eles não são alheios à língua inglesa, eles sabem muito bem os benefícios de se conhecer uma língua estrangeira, no caso desta pesquisa o inglês. Sabem ainda os motivos que os impedem de progredir satisfatoriamente no aprendizado de inglês e através das representações demonstraram como gostariam que as atividades de produção oral fossem ministradas.

De modo geral através das representações podemos perceber que eles aparentemente sentem falta de aulas práticas, dinâmicas e atrativas. Que demonstrariam mais interesse se as aulas tratassem de temas que eles pudessem se identificar e desse modo poder usar o inglês da maneira como os PCN-LE (BRASIL, 1998) sugerem, ou seja, permiti que o aluno se conscientize que o inglês está inserido no seu cotidiano através de aulas contextualizadas.

Enfim, ao finalizar minhas considerações posso afirmar que concluir este trabalho e ter acesso às representações dos alunos me enriqueceu como pessoa e como professora, pois tive a oportunidade de repensar meu modo de ministrar aula de inglês.

Desse modo, de acordo com os dados deste estudo, as dificuldades dos alunos com relação às atividades de produção oral de inglês podem estar mais relacionadas à falta de recursos, que na representação deles tornariam a aula mais dinâmica e atrativa do que, falta de interesse deles pela língua. O que nos leva a repensar no nosso papel como professor (a) de inglês na rede pública.

Gostaria ainda, de sugerir que outros docentes de língua inglesa, pesquisassem sobre as habilidades de produção oral, pois, encontrei vários estudos e autores que desenvolveram trabalhos sobre o ensino-aprendizagem de inglês, entretanto, pude perceber que temos poucos estudos que focam apenas as habilidades específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DENZIN, Norman K & LINCOLN, Yvonna S. *Strategies Of Qualitative Inquiry* By Sage Publications, Inc. 1998.

SANTOS, P. R; NEGRÃO, J. Compreensão e Produção Oral em Aulas de Inglês. 2009. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1752-8.pdf>. Acessado em 09/09/2017.

MYNAYO, M.C.S, 1995. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P & JOVCHELOVITCH, S.(org.). *Textos em representações sociais*. 8 edição. Petrópolis Ed. Vozes. P.89-116.

DURKHEIM , E. *As Regras do método Sociológico*. SP: Ed. Nacional, 1978.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

KAUARK, F. da Silva; MAGALHÃES, F. Castro; MEDEIROS, C. Henrique. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Acessado em 13/11/2017.

GODOY, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. *Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

SOUZA, Zico Ferreira. *Representações de Alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua*. São Paulo.2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RICCI, Andrea, *Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa dos alunos da 5ª e 8ª séries de uma escola pública do estado de São Paulo – 2007* . Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NUNES, Camila M.V. Representações sobre ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de alunos de uma 5ª série do Ensino Fundamental. São Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VECCHIO, L.R. Representações sociais de alunos de 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental II sobre Informática Educativa na Escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

JODELET, D. 2001, Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2001. p. 17- 44.

JODELET, D. Loucuras e representações sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social.. São Paulo: Atlas S/A 1987.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre; Bookman, 2001

MOSCOVICI, S. 2005, Representações Sociais: investigação em psicologia social. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MOSCOVICI, Representações sociais: investigação em psicologia social. Petrópolis, Rio de Janeiro. Ed Vozes, 2003

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GARDNER, R.C. Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

UR, Penny. A course in language teaching: practice and theory. Cambridge University Press 2004.

RICHARDS, Jack C. O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (tradução Rosana S. R. Cruz Gouveia). São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006. (Portfólio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 13).

O Uso de Podcasts no Desenvolvimento da Oralidade em Língua Inglesa. SILVA, Adrina; DUQUE, L. V; SILVA, S. P. UNIGRANRIO, 2012. Acesso em 08/12/2017.

BECKER, H. S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOITA-LOPES, L. P. Oficina de linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira. MEC/SEF, Brasília, 1998.

ANEXO

Questionário de perfil – aplicado em 24 de abril de 2017

Nome _____

Idade: _____ Data: _____

1 - Você gosta de estudar inglês? Assinale com um (X) uma das alternativas e justifique a sua resposta.

() Sim

() Não

() Mais ou menos

Por quê? _____

2 – Você se sente motivado a estudar inglês? Assinale com um (X) uma das alternativas e justifique sua resposta.

() Sim

() Não

() Mais ou menos

Por quê? _____

3 – Aprender inglês é importante para você? Assinale com um (X) uma das alternativas e justifique sua resposta.

() Sim

() Não

() Mais ou menos

Por quê? _____

4 – Você já estudou inglês fora da escola?

() Sim – por quanto tempo? _____ Onde? _____

() Não

5 – Você atualmente estuda inglês fora da escola?

() Sim – por quanto tempo? _____ Onde? _____

() Não

6 - Além da escola onde mais você tem contato com o inglês? Assinale com um (X) quantas alternativas julgar necessárias.

() Escola de idiomas

() Filmes e músicas

() Internet (redes sociais como: Facebook, Twitter, You tube)

() Outros - especifique

7 - Você se sente à vontade falando ou conversando em inglês na sala de aula?

() Sim

() Não

Se assinalou não, qual é a razão? Se necessário, assinale com um X mais de uma alternativa:

() Atitude do (a) professor (a) diante de seus erros

() Crítica dos/das colegas de classe quando alguém comete um erro

() Frustração diante da repetição de um determinado erro de gramática ou de pronúncia

() Falta de interesse

() Outros – especifique _____

8 - Quais das atividades desenvolvidas nas aulas de inglês você gosta mais? Assinale com um (X) quantas alternativas julgar necessárias.

() Exercícios de gramática

() Escrever

() Ouvir músicas

() Leitura em voz alta

() Falar e/ou conversar

() Outros – especifique _____

9 – Das quatro habilidades abaixo qual é a mais difícil para você? Assinale com um (X) uma das alternativas e justifique sua resposta.

() Ler

() Escrever

() Falar

() Ouvir

Por quê? _____

10 - Para você o que é mais importante aprender na aula de Língua Inglesa? Assinale com um (X) quantas alternativas julgar necessárias e justifique sua resposta.

() Escrever

() Ler

() Falar

() Ouvir

Por quê? _____

11 – Você conversa em inglês na sala de aula quando o (a) professor (a) solicita? Assinale com um (X) uma das alternativas e justifique sua resposta

() Sim

() Não

() Por quê _____

Questionário investigativo – aplicado em 19 de maio de 2017.

Nome _____

Idade _____ Data _____

1 – Você acha que falar e/ou conversar em inglês é? Assinale com um X uma das alternativas e justifique a sua resposta.

() Fácil

() Difícil

() Mais ou menos

Por quê? _____

2 – De que maneira as atividades de conversação e/ou fala são importantes?

Justifique _____

3 - Para você | atividades de conversação em inglês é?durante Assinale com um X uma das alternativas e justifique a sua resposta.

() Contação de história

() Simulação de diálogos

() Games

() Atividades com música

4 – O tempo de aula é suficiente para desenvolver atividades de conversação?

() Sim

() Não

() Mais ou menos

Por quê? _____

5 - Você acha que falar em inglês é importante para o trabalho?

() Sim

() Não

() Mais ou menos

Por quê? _____

6 – Você acha que saber conversar em inglês é legal? Assinale com um X uma das alternativas e justifique a sua resposta.

() Sim

() Não

() Mais ou menos

Por quê? _____

