

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

IRENE DE OLIVEIRA SILVA MIRANDA

**A CRIAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

SÃO PAULO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

IRENE DE OLIVEIRA SILVA MIRANDA

**A CRIAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

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

Monografia apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora Ms. Adelaide Ferreira Margato.

SÃO PAULO
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

MIRANDA, Irene de Oliveira Silva. A criação de uma unidade didática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. São Paulo: 64 f. 2013.

MONOGRAFIA (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Mestre Adelaide Ferreira Margato.

Palavras chaves: Ensino-aprendizagem, língua estrangeira, needs analysis, contexto, unidade didática.

Banca Examinadora:

DEDICO ESTE ESTUDO

Ao meu amado esposo, Ivan, homem justo, coração de ouro, companheiro inseparável e ao meu filho Gabriel, amor, sublime amor.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof^a Ms. Adelaide Ferreira Margato, pelo apoio, paciência, carinho e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, força que rege a minha vida.

Ao meu filho, Gabriel, motivo de meu viver.

Ao meu esposo, Ivan, que acreditou em mim e torceu pacientemente.

À minha mãe, que com sua luta pela vida me ensinou a não desistir diante das adversidades que a vida impõe.

A você, Marta, amiga de todas as horas.

À professora de inglês, Nanci Onodera, da Cultura Inglesa, unidade Guarulhos-SP.

A vocês, colegas do curso de Pós-graduação em Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública.

Aos meus professores da COGEAE, pelos valorosos ensinamentos.

Ao Governo e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, à Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa/Guarulhos-SP e a Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP, pela bolsa concedida.

E, finalmente, a todos aqueles que de alguma forma colaboraram com o meu trabalho.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma unidade didática, material desenvolvido durante o curso de Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, com o intuito de refletir sobre o ensino de língua estrangeira centrada em práticas de letramento.

Considerando a dificuldade encontrada por muitos professores em ensinar língua inglesa em escolas públicas, apresento neste estudo uma proposta de ensino diferente da proposta tradicional, que é baseado em um ensino descontextualizado. A proposta que apresento baseia-se em um ensino de língua inglesa como educação linguística, ou seja, baseado na reflexão sobre o uso da língua em diferentes contextos sociais.

Este trabalho entende o papel do professor como o de um educador que reflete sobre sua prática e que faz suas escolhas metodológicas, posicionando-se criticamente frente ao ensino de língua estrangeira na formação de cidadãos.

O trabalho, de cunho bibliográfico, foi conduzido de forma a privilegiar e desenvolver também a habilidade oral dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, através do ensino baseado em tarefas materializado em uma unidade didática.

Palavras chaves: Ensino-aprendizagem, língua estrangeira, needs analysis, contexto, unidade didática,

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	05
1. Conceito de linguagem	05
2. A análise do contexto	09
3. A análise das necessidades	11
4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira	12
4.1. O conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento da organização textual.....	14
5. Noção de tarefa	15
6. Noção de avaliação	20
7. O material didático	22
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA	24
1. Participantes da pesquisa.....	24
1.1. Professora pesquisadora	24
1.2. O público-alvo	26
2. Contexto de pesquisa.....	27
3. Instrumentos de coleta	28
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS DA PESQUISA	30
1. O nascimento da unidade didática	30
1.1. Conhecimento dos wants dos alunos	31
1.2. Tipo de texto utilizado	32
1.3. A construção passo-a-passo da unidade	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
ANEXOS	
Anexo 1 – Unidade didática.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

PCN-LE: Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

DR : Diário Reflexivo

MEC: Ministério da Educação e Cultura

INTRODUÇÃO

Leciono inglês há cinco anos em uma escola pública e ao longo dessa minha vivência, tenho sentido que a maioria de meus alunos não se sente motivada para aprender inglês. Percebo que, quando utilizo materiais didáticos já prontos, como livros didáticos ou a apostila do aluno, a aprendizagem parece ficar em segundo plano. Todavia, quando eu saio do planejado e tento inovar, modificar e preparar as atividades ou trazer música para a sala de aula, os alunos parecem se envolver mais; isso acontece, também, com alunos que apresentam dificuldades em ler e escrever em língua materna. Percebo, ainda, que diante de outras atividades, esses alunos preferem isolar-se ou se limitar a realizarem cópias das atividades realizadas pelos colegas. Esse fato ocorre sempre quando estão realizando as atividades juntamente com um par ou em grupo. Estes alunos são os que mais me preocupam em relação à aprendizagem e falta de interesse pelas aulas de língua inglesa.

Paralela a essa percepção, eu também me questionava se o que eu planejava e preparava para aplicar em sala de aula era adequado aos meus alunos. Eu sentia que faltava algo, mas o quê? Foi quando nasceu a ideia de preparar o meu próprio material didático.

No início da carreira docente, ninguém diz a um recém-formado o que ele deve fazer quando entra em sala de aula. Se ele não tiver experiência didática, enfrenta muitas dificuldades para ensinar, planejar e até a organizar-se e quem perde com isso é o aluno. Quando eu iniciei a faculdade de letras, notei que vários colegas de classe se cadastravam para lecionar nas diversas escolas e nem ao menos haviam terminado a faculdade. Isso acontecia porque a legislação vigente permitia. Lecionavam sem preparo algum e isso me incomodava muito. Assim, decidi somente começar a lecionar após o término da faculdade.

Refletindo sobre o ensino da língua inglesa como língua estrangeira, constatei que a escola pública brasileira desde primórdios apresentava-se seletiva, excludente e apesar de ter sofrido transformações no decorrer dos anos ainda mantém as mesmas concepções. *As faculdades continuam proliferando pelo país com a única preocupação de certificar os professores, sem qualquer preocupação de qualificá-los* (Leffa, 2007: 61). Assim, os novos professores permanecem no contingente dos excluídos uma vez que não adquiriram o domínio do conhecimento.

Diante dessa constatação, eu não poderia me tornar omissa. Quando ingressei como professora de inglês, eu já sabia que a Associação Cultural Inglesa - São Paulo tinha uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação e oferecia, gratuitamente, o ensino de línguas para professores interessados em aperfeiçoar-se no estudo do idioma. Aguardei pacientemente a publicação da abertura de inscrição no Diário Oficial do Estado de São Paulo. Agendei o teste na Cultura Inglesa – Guarulhos para saber qual turma frequentar. Iniciei, então, o curso no módulo II. Embora eu já tivesse cursado a faculdade, constatei o quão pouco eu conhecia sobre o idioma e o pior, eu não possuía fluência. Portanto, como poderia ministrar aulas de inglês? Cursei até o módulo IV, quando fui encaminhada para a PUC-SP. A Coordenadora do curso em Guarulhos orientou-me a respeito do curso de especialização oferecido pela PUC-SP. Embora orientada, fazia outra ideia sobre o que o curso me proporcionaria.

A visão que eu possuía sobre o que era a prática de sala de aula confirmou-se após iniciar esse curso em 2011. Tornei-me reflexiva, crítica. Eu havia encontrado as respostas para as minhas inquietações iniciais em relação a lecionar inglês de um modo diferente, prazeroso, significativo. Nem tudo estava perdido. Foi nesse curso que tomei consciência da existência de unidades didáticas, materiais desenvolvidos e pensados pelo próprio professor para serem usados com os alunos nos diversos contextos. Aprendi termos como “aprendizagem significativa”, coisas que eu antes não fazia ideia existirem.

Para o ano letivo de 2012, foi-me atribuída uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II, cuja faixa etária descrevo com detalhes no capítulo da metodologia. Eu já havia lecionado português para essa turma em anos anteriores. Entretanto, percebi o distanciamento e a desmotivação dos alunos em relação às aulas de língua inglesa logo no início do ano letivo. Esse fato reacendeu minhas inquietações iniciais em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos e o compromisso do professor de inglês, como mediador da aprendizagem de seus alunos.

Assim, este trabalho de pesquisa foi iniciado e idealizado com o objetivo de encontrar caminhos que me levem a uma prática direcionada, reflexiva e significativa voltada para o ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira e não como mais uma disciplina do currículo ou uma forma de exclusão do aluno e/ou do professor. A questão que norteará o presente trabalho preocupa-se não só com a

aprendizagem dos estudantes, mas também se o fato de a professora-pesquisadora elaborar e pensar as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos podem promover ou não aprendizagem e principalmente àqueles com dificuldades na leitura e escrita em língua materna. Este trabalho pretende ainda ser uma contribuição para os futuros professores de língua inglesa, comprometidos e preocupados com o futuro de seus alunos e o futuro da língua inglesa como língua estrangeira na escola atual.

Diante do exposto, recorri à teoria em busca de respostas e orientações para a construção da unidade didática e embasamentos para iniciar o trabalho.

Assim, pensando o educador como um ser imerso na experiência histórica e concreta dos alunos (Freire, 2001), nas teorias de ensino e aprendizagem e na situação complexa em que ora me via, elaborei a seguinte questão de pesquisa que permeia este trabalho:

1. O que é importante para o professor, em sala de aula, conhecer e analisar no momento em que vai elaborar seu próprio material didático?

Este trabalho está organizado em três capítulos, seguidos das considerações finais.

No primeiro capítulo da Fundamentação Teórica, apresento as bases teóricas nas quais esta pesquisa está inserida. Inicialmente, faço alguns apontamentos sobre o conceito de língua e linguagem segundo alguns lingüistas, explorando em seguida a visão sócio-cultural de ensino aprendizagem de Vygotski(1930/1998). Dentre os teóricos, aponto a ideias defendidas por Nunan(1999) e Willis (1996) cujas concepções enfocam a noção de tarefas, necessária à construção da unidade que ora proponho. E, na sequência, a análise do contexto de Graves (2000), a importância da análise das necessidades de Hutchinson e Waters (1987) na preparação e construção de unidades didáticas. Apóio-me ainda, nas concepções de tarefa e de ensino e aprendizagem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa, doravante PCN-LE (1998).

No segundo capítulo, Metodologia, apresento a contextualização da pesquisa, relato suas fases enfocando seu contexto, a estratégia de pesquisa utilizada e identificando os participantes que a motivaram, elementos fundamentais na elaboração da unidade didática.

No terceiro e último capítulo, apresento e discuto os resultados da pesquisa, visando responder a questão que norteou a investigação, revelando a unidade didática com o passo-a-passo de sua construção e retorno ao objetivo a fim de perceber se esse foi atingido ou não. Nesse capítulo, busco estabelecer um diálogo entre a pergunta de pesquisa e os resultados obtidos através da análise da teoria que orientou este estudo.

Nas Considerações Finais, concluo com algumas reflexões que possam verdadeiramente também contribuir para outros estudos.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento o embasamento teórico que norteará esta pesquisa. Inicialmente, apresento uma descrição do conceito de linguagem segundo alguns linguistas, e a visão sócio-cultural de ensino-aprendizagem segundo Vigostsky (1934/1999,1930/1998). Em seguida, reflito sobre a análise do contexto baseando-me em Graves (2000), por acreditar ser o ponto de partida em resposta à minha questão de pesquisa, seguido da análise das necessidades de Hutchinson e Waters (1987).

1. CONCEITO DE LÍNGUAGEM

Independentemente de qual seja o conceito que se tenha de língua, necessário se faz salientar que não é raro nos depararmos com concepções confusas a respeito do que seja língua e do que seja gramática. Possenti (2001) contribui com três conceitos de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada. A primeira, segundo ele, seria um conjunto de regras que privilegiam o registro formal (culto) da língua e é comumente encontrada nos livros didáticos; a segunda corresponderia à linguística descritiva, sincrônica; e a terceira, aos conhecimentos lexicais e sintático-semânticos que permitem ao falante nativo produzir enunciados típicos de uma língua. Esse último conceito recebe olhar especial neste trabalho porque é essa uma das concepções que serve como parâmetro ao tratar das agramaticalidades produzidas pelos alunos-participantes desta pesquisa.

Na concepção de Bakhtin (1981).

(...) a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 1981: 58).

Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o

responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico.

Segundo os PCN-LE (1998:27),

(...) a língua é prática social em que o aluno pode desenvolver sua proficiência lingüística, na produção e interpretação de textos orais e escritos; é forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, - nos distintos momentos de sua história.(...)

Assim, pensando a língua como uma prática social e interacional, sirvo-me dos PCN-LE (1998) para refletir e orientar sobre o ensinar e aprender revelando a unidade didática.

Os PCN (1998) são propostas referenciais que apontam algumas direções e limites e apresentam possibilidades de articulação dos programas de um modo não autoritário. A seguir, apresento os pilares de sustentação dos PCN-LE (op.cit)

Há dois pilares que lhe servem de embasamento; o primeiro enfatiza a natureza sóciointeracional da linguagem. Este pilar toma como pressuposto a compreensão de que a interação entre falantes de uma língua não ocorre no vácuo, uma vez que, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve, isto é, pela instituição, pela cultura e pela história.

Nesta pesquisa, para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional se realize, advogo que os aprendizes-participantes desta pesquisa, precisarão mobilizar os três tipos de conhecimentos existentes: o sistêmico, o de mundo e o da organização textual, uma vez que, esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo. Neste sentido, busco com a unidade criada, promover uma aprendizagem significativa na medida em que esses conhecimentos forem trabalhados ao longo das atividades propostas.

O conhecimento sistêmico está relacionado aos diferentes níveis de organização lingüística das pessoas: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. O conhecimento de mundo remete ao conhecimento prévio que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, *construído ao longo de suas experiências de vida* (PCN, 1998a: 30) e o terceiro, o da organização

textual, refere-se aos conhecimentos que temos sobre como os diversos textos orais ou escritos, são organizados.

Assim, pretende-se neste estudo, promover a construção da competência comunicativa do aluno, preparando-o para o engajamento discursivo e torná-lo crítico, como sustenta a teoria. A língua materna servirá como suporte de aprendizagem, com o objetivo de envolver o aluno em uma aprendizagem significativa.

Em Paiva (1996:105),

(...) o ler e escrever, em uma segunda língua, portanto, devem possibilitar ao estudante ampliar sua autonomia discursiva e seu domínio de conhecimentos, bem como sua percepção de cidadão que, ao apropriar-se dessa nova língua/linguagem e dessa nova cultura, passa a ter uma visão de mundo social ampliada.

A língua é vista assim, como uma ferramenta sócio-cultural para a construção de conhecimento, para ver o mundo e se perceber nele, fazendo-se perceber.

A visão sociointeracional de aprendizagem é o segundo pilar. Segundo esta visão vygotskiana, a aprendizagem se dá pela interação entre os pares. Nela, os significados são construídos na negociação com o par mais competente que, ao criar uma zona de construção ou zona de desenvolvimento proximal (ZPD), pode desenvolver processos de um nível potencial para o real. De acordo com essa visão, o professor deve dar lugar à fala do aluno. Um dos objetivos deste trabalho está em promover esta interação entre os estudantes, uma vez que os alunos demonstram não gostar ou não saberem trabalhar em equipe.

Voltando aos dois níveis de desenvolvimentos, Vygotsky (1930/1998) os denomina desenvolvimento real e desenvolvimento potencial.

O desenvolvimento real é aquele que já foi consolidado pelo indivíduo, de forma a torná-lo capaz de resolver situações utilizando seu conhecimento de forma autônoma. O desenvolvimento potencial é aquele que o sujeito poderá construir com o auxílio de outros.

Segundo Vygotsky (1930/1988), a capacidade de realizar tarefas de forma independente é o nível de desenvolvimento real, que determina até onde a criança já chegou, ou seja, as etapas já conquistadas pela criança.

No entanto, a criança poderá ir um pouco mais além, ou seja, desempenhar tarefas em nível mais avançado com a ajuda de adultos ou de companheiros mais

capazes. Contudo, não é qualquer criança que pode, com a ajuda de outros, realizar qualquer tarefa. A capacidade de realizar determinada tarefa com a ajuda de outros ocorrerá dentro de certo nível de desenvolvimento, não antes.

É a partir desses dois níveis de desenvolvimento: real e potencial que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real, com a solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial que se dá através da solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Atingido o nível de desenvolvimento, podemos assim pensar em desenvolver competências e habilidades com nossos alunos.

Nesse sentido, acredito que ao direcionarmos o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades, deve-se ressaltar que essas necessitam ser vistas como objetivos de ensino. Mas, como podemos definir competências? E as habilidades? São elas desenvolvidas ou nascem com sujeito?

Segundo Perrenoud (2000: 19), *competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações*. Na unidade didática proposta neste trabalho, o aluno será levado a mobilizar esses recursos cognitivos, a fim de realizar as atividades nela sugeridas.

O conceito de habilidades, segundo Garcia (2005: 6), *varia de autor para autor*. São consideradas como algo menos amplo que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. E ainda, *uma habilidade não “pertence” a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes* (Garcia, 2005: 6).

A abordagem por competências envolve também professores comprometidos com a realidade da sala de aula e a dos alunos, realidade na qual se insere este trabalho de pesquisa que busca através do desenvolvimento de Atividades Sociais, mediar o ensino/aprendizagem dos alunos. Quanto menos “pronto” o conhecimento chegar aos alunos mais oportunidades eles terão de desenvolver a própria capacidade de buscar conhecimentos, de “aprender a aprender” e buscar os próprios caminhos.

O ensino baseado em Atividades Sociais enfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo,

satisfazendo necessidades dos sujeitos na *vida que se vive* (Liberali, 2009:12).

Segundo esta autora a atividade social

(...) focaliza o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Uma atividade não é simplesmente um conjunto de ações (...) é preciso que os sujeitos nela atuantes estejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida (Liberali, 2009: 12).

Nesse cenário se insere a unidade didática construída pelo professor pesquisador desta pesquisa.

Acreditando nas ideias apresentadas é que montei a unidade didática pensando em organizar atividades a partir de uma necessidade percebida a fim de tornar as aulas mais significativas para o aluno envolvido no processo e, ainda, viabilizar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, o estudo do contexto, a análise das necessidades (*needs e wants*), junto com a teoria que embasa esse trabalho é de fundamental importância para a produção de tais atividades e para o ensino-aprendizagem do aluno/aprendiz. A seguir, apresento uma discussão teórica sobre a importância da análise do contexto social em que os alunos estão inseridos.

2. A ANÁLISE DO CONTEXTO

Um dos princípios fundamentais para se desenhar um projeto de curso ou recriar uma unidade didática está em definir o contexto em que o mesmo será ministrado. Para tanto, deve-se levar em conta desde a faixa etária, quem são os envolvidos, seus interesses e necessidades, o local aonde será desenvolvido, a duração etc.

A palavra contexto tem sua origem na palavra em latim *contextus*, devendo assim ser escrita com x. Refere-se a uma conjuntura, enquadramento ou ambiente, ou seja, a um conjunto de circunstâncias que envolvem um acontecimento, uma situação. Também se refere ao encadeamento do discurso, a um conjunto de condições para uso da língua e atribuição de significado às palavras.

Segundo o dicionário Aurélio, contexto é

conjunto do texto que precede ou sucede uma frase, um grupo de palavras, uma palavra. Conjunto de circunstâncias que acompanham um acontecimento: julgar um fato em seu contexto histórico.

Encadeamento das idéias de um escrito. Contextura, composição.
(Aurélio, 2010: 219)

Para Graves (2000:13) *o contexto é fator chave*. De acordo com a autora *você precisa conhecer o máximo possível sobre o contexto para poder tomar decisões* e assim fazer escolhas, bem como analisar as necessidades dos aprendizes, a fim de determinar os objetivos e o conteúdo de um curso a ser ministrado. A autora escreve:

(...) quando você cria um curso, você o projeta para um grupo específico de pessoas, em um ambiente específico, para um determinado período de tempo; em suma, para um contexto específico. Quanto mais informação você tiver sobre o contexto, mais fácil será para você a tomada de decisões sobre o que ensinar e como ensinar ¹(Graves, 2000: 15).

Como sugestão para definir o contexto, a autora apresenta um quadro (*chart*) que sumariza os vários aspectos que, segundo ela, devem ser considerados na definição de um contexto no qual um material didático poderá ser trabalhado tais como: pessoas: quantidade, sexo, cultura etc.; natureza do curso e situação: tipo/objetivo do curso etc.; tempo: total de horas necessárias etc.; ambiente físico: localização da escola, tamanho da sala de aula etc., e os recursos pedagógicos (Graves, 2000) acessíveis. E, ainda, complementa enfatizando que

(...) definindo o contexto e os desafios que ele apresenta, é possível colocar-se em uma posição de aproveitar as vantagens dos recursos do contexto e os próprios recursos internos de senso comum e criatividade (...) (Graves, op cit: 23).

Conhecer os alunos é primordial para verificar se o material é apropriado para eles, explica a pesquisadora que ainda acrescenta esclarecendo o que é ser apropriado: *inclui o conforto e familiaridade do aluno com o material, nível de língua, interesse e relevância* (Graves, 1996:26).

Em consonância com Graves, os PCN-LE(1998) além de valorizarem também os conhecimentos prévios dos alunos, apresentam a caracterização dos aprendizes como uma das exigências que o trabalho com a língua estrangeira impõe ao professor.

(...) O ponto de partida para o tratamento dos conteúdos pauta-se pelo pré-conhecimento que o aluno tem de sua língua materna; portanto, o critério principal de gradação e familiaridade que os alunos têm com os conteúdos indicados. Isso quer dizer que o

¹ Minha tradução.

critério de gradação e adequação dos conteúdos deve considerar o conhecimento do aluno em relação à sua língua materna e ao conhecimento de mundo, para que a aprendizagem seja significativa para o aluno (PCN, 1998:71).

Quando da produção de um material didático é necessário que se tenha clareza quanto ao público alvo para que os temas e atividades propostas possam, não só utilizar-se dos conhecimentos que os alunos já possuem, mas também estimular e motivá-los.

Nesse sentido, o presente trabalho parte da análise do contexto e da análise das necessidades e desejos dos alunos (*needs* e *wants*) para propor uma unidade didática aos alunos de uma escola pública da rede estadual de ensino, como resposta à questão de pesquisa que norteia este trabalho.

3. A ANÁLISE DAS NECESSIDADES

Assim como em Graves (2000) a análise do contexto é relevante na preparação de um curso/material didático, necessário se faz salientar a importância da análise de necessidades mencionada por Hutchinson e Waters (2000) ao dizer que *qualquer abordagem para o projeto de um curso deve começar com algum tipo de análise* (Hutchinson e Waters, 2000:55): as necessidades-alvo, situação atual, linguagem, etc. Com os dados obtidos será possível formular objetivos gerais' e mais 'objetivos específicos' como resultados pretendidos.

No que tange aos objetivos específicos, estes devem perceber as necessidades dos alunos e fornecer a base para tomada de decisão.

Os PCN-LE (1998), defendem que *na definição dos objetivos, deve-se levar em conta o aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão* (PCN-LE,1998: 65). Advogo, assim, que o aluno necessita perceber o significado/objetivo e utilidade de se estudar uma língua estrangeira em um país quase totalmente monolíngue.

De acordo com Hutchinson e Waters (2000:55-57), a análise de necessidades envolve três aspectos. O primeiro diz respeito às necessidades denominadas pelos autores *needs*, que determinam o que o aluno realmente precisa aprender. O segundo aspecto está relacionado às lacunas (*lacks*), que é o que ele ainda não sabe e que é identificado através da verificação do que ele já sabe. O

terceiro e último aspecto envolve os desejos denominados de *wants*, que é o que o aluno acredita que precisa ou gostaria de aprender.

Segundo Hutchinson e Waters (2000:55-56) *podemos chamar as “necessidades” de o tipo de necessidade determinada pelas demandas da situação-alvo (target needs), isto é, o que o aluno precisa saber para atuar efetivamente numa situação-alvo*, entretanto, não sem antes detectar o que o aprendiz realmente sabe. Nesse sentido, deve-se levar em conta se o que o aluno quer aprender é realmente o que ele necessita aprender (*leaning needs*). As necessidades da situação-alvo remetem ao que o aprendiz precisa saber para atuar enquanto as necessidades de aprendizagem correspondem à maneira pela qual ele aprende os itens linguísticos, habilidades e estratégias que precisa usar. Assim, a unidade desenvolvida para esta pesquisa pretendeu considerar os aspectos elencados por esses autores por acreditar que a aprendizagem deve ser significativa.

No próximo item, discuto os PCN-LE 1998, principal documento criado por MEC²

4. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA ESTRANGEIRA

Conforme o documento, os PCN-LE, foram criados com o objetivo de *restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional* (PCN-LE, 1998:19) e surgiu da necessidade de se criar um documento com vistas a discutir o que significa aprender e ensinar uma língua estrangeira. Caracterizam-se como o documento norteador do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras. Assim, a Língua Estrangeira tornou-se disciplina com a promulgação da nova Lei de diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (PCN,1996).

Visando à formação educacional, o documento pretende ser uma fonte rica de referência que promova discussões, possibilite adaptações de acordo com os diferentes contextos visando a uma prática reflexiva.

Os PCN-LE (1998:24-25) têm como temas centrais *a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira*. Para viabilizar a discussão desses temas no

² Ministério de Educação e Cultura

documento estabeleceram-se duas bases teóricas: uma de natureza sociointeracional da linguagem e outra do processo de aprendizagem visto como sociointeracional.

Segundo explicitam, a linguagem é de natureza sociointeracional, pois *ao se envolverem em uma interação tanto escrita como oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço* (PCN-LE, 1998:27), levando em consideração seu interlocutor. O documento ainda advoga que *todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história* (PCN-LE,1998:27).

Portanto, quem usa a linguagem não o faz de forma impensada, mas escolhe as palavras de acordo com quem interage, de acordo com o ambiente, cultura e momento histórico no qual está inserido. Assim, a unidade didática, proposta neste estudo, tem como um de seus objetivos promover esses momentos de interação, uma vez que as atividades que a compõem foram criadas visando momentos interacionais no e para o uso da língua, seja ela, estrangeira ou não.

Em relação à natureza sociointeracional da aprendizagem, os PCN-LE (1998:57) defendem que *aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e interacional..* Dessa forma, o foco da aprendizagem recai sobre a prática social que coloca em evidência a interação entre o aluno e o professor, entre os próprios alunos ou entre o aluno e os conteúdos. E é assim que, *esse processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega* (PCN, op.cit:58).

É nas concepções sociointeracionais de linguagem e de aprendizagem que situo a unidade didática produzida por mim para esse trabalho, uma vez que os alunos ao realizarem algumas das atividades propostas precisarão estar reunidos em grupos e/ou em pares a fim de construir um conhecimento conjunto através da interação. Na unidade a todo momento o aluno é levado a trabalhar em colaboração com o outro, pensar, fazer escolhas, posicionar-se, usando a língua ao emitir opiniões e tomar decisões.

Nesse sentido, a produção dos aprendizes será marcada pela instituição, cultura e história nas quais estão inseridos, evidenciando aspectos da escola, aspectos culturais da própria vida cotidiana levando em conta as suas experiências pessoais e de grupo.

Quanto à concepção sociointeracional da aprendizagem, as atividades propostas na unidade didática estão inseridas em um contexto histórico e cultural específicos, uma vez que propiciam a interação entre os alunos e a professora, entre os próprios alunos e entre o aluno e um outro aluno e o material.

Apresento a seguir, os três tipos de conhecimentos necessários para o processo de construção de significados defendidos nos PCN-LE (1998) que estão diretamente relacionados à unidade didática: o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento de organização textual; a compreensão escrita; e a produção escrita.

4.1 O CONHECIMENTO SISTÊMICO, O CONHECIMENTO DE MUNDO E O CONHECIMENTO DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Os PCN-LE (1998:31) defendem que *as pessoas utilizam três tipos de conhecimento no processo de construção de significados de natureza sociointeracional*: o conhecimento sistêmico que está relacionado aos diferentes níveis da organização linguística, o conhecimento de mundo que diz respeito ao conhecimento que as pessoas têm sobre as coisas do mundo e o conhecimento da organização textual que envolve as rotinas interacionais usadas para organizar a informações em textos orais e escritos.

O uso dos conhecimentos sistêmicos, de mundo e da organização textual na construção do significado também é parte do que o aluno já está acostumado a fazer como usuário de sua língua materna (...) (PCN-LE, 1998:28)

Segundo os PCN-LE(op.cit: 29:19), *são esses conhecimentos que compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo. O engajamento discursivo, por sua vez, é entendido como a capacidade de se envolver e envolver os outros no discurso* . Em uma interação, os interlocutores

(...) projetam esses conhecimentos na construção do significado. O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive .(PCN, 1998:32)

Logo, os *significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes* (PCN, 1998:32).

É importante salientar que para atingir a competência comunicativa em sala de aula, o alunos precisam articular e integrar os três tipos de conhecimentos.

No decorrer dos trabalhos, em sala de aula, o aluno encontrará *pontos de convergências e divergências entre a língua materna e a língua estrangeira* (PCN, 1998:33). Nesse sentido, a aprendizagem pode tornar-se mais fácil se o professor possibilitar que o aluno apóie-se nas convergências entre o conhecimento sistêmico que já possui sobre sua língua e a língua estrangeira.

Os PCN-LE(1998) ressaltam, ainda, que *a aprendizagem da Língua Estrangeira pode ajudar na educação linguística do aluno como um todo* (PCN,1998:34-35) e que os três tipos de conhecimento devem ser trabalhados de forma consciente pelos os alunos.

A unidade didática proposta pretende articular os três tipos de conhecimentos, porém, no início, prioriza o conhecimento de mundo, para depois priorizar o conhecimento da organização textual, e sem seguida o conhecimento sistêmico, podendo ser , por vezes, abordados concomitantemente.

Continuando a pesquisa bibliográfica que compõe este capítulo teórico, apresento a seguir a noção de tarefa segundo alguns autores e, ainda, uma noção de tarefa, extraída dos PCN-LE(1998).

5. NOÇÃO DE TAREFA

Esta parte tem por objetivo refletir o ensino/aprendizagem de línguas numa abordagem baseada em tarefas (*tasks*), tendo como parâmetro as concepções de Nunan (1999) e Willis (1996).

É preciso, inicialmente, observar que o ensino/aprendizagem baseado em tarefas, visa a promover situações de comunicação autênticas, isto é, relacionadas à vida real do estudante, cujo intuito comunicativo esteja baseado na troca de informação, no diálogo entre os envolvidos no ato comunicativo com um propósito verdadeiro, que não seja somente ligado a uma preocupação com práticas que visem à questão linguística em detrimento do foco no significado.

Dessa forma, o processo de aprendizagem é visto como uma forma de

co-participação social (isto é, participação com alguém em contextos de ação) entre pares na resolução de uma tarefa em que a participação do aluno é periférica, inicialmente, até passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem. (PCN, 1998: 42).

Mas, o que vem a ser tarefa? Com que ela se preocupa? Como se processa?

Partindo do pressuposto de que muitos autores já escreveram sobre o tema, acredito ser necessário começar pela definição que é dada ao vocábulo tarefa, como *obra ou porção de trabalho que tem de ser concluído num determinado prazo* (Michaelis, 2010: 836). Nunan (1999:24) advoga que, *na literatura, tarefas têm sido definidas em uma variedade de maneiras*, não havendo, assim, um consenso absoluto sobre o que constitui uma tarefa.

O autor cita Long (1985), para o qual a noção de tarefa está relacionada às coisas *que as pessoas fazem na vida cotidiana, no trabalho, no lazer, e no meio*, (Long, 1985:89) podendo ser assim entendidas como coisas que os aprendizes fazem no mundo real, ou seja, fora da sala de aula. Essas tarefas que envolvem o mundo real compreenderiam desde pintar uma cerca até a fazer um reserva em um hotel. Para tanto, o aprendiz teria que mobilizar saberes, refletir e tomar decisões, produzir.

Para Willis (1996), a palavra tarefa tem sido muitas vezes empregada incorretamente para designar atividades que claramente não se enquadram nos critérios que são comumente aceitos dentro do ensino de línguas baseado em tarefas. Segundo esta autora, tarefas são *atividades onde a língua-alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo a fim de obter um resultado* (Willis, 1996: 23). Esta definição de tarefas (*tasks*) vai ao encontro das ideias defendidas por Nunan (1999). Willis (1999) advoga ,ainda, que usar tarefas no ensino de línguas implica três princípios básicos:

- O significado deve ser mais importante que a forma (meaning-based);
- O objetivo comunicativo deve ser atingido (goal);
- Um resultado deve ser produzido (outcome).

De acordo com Nunan (1999), o ensino de línguas baseado em tarefas é uma abordagem que implica uma coleção de tarefas e não *uma lista ordenada de itens linguísticos* (Nunan, 1999:26) a serem trabalhados em sala de aula, refletindo,

assim, as concepções de mudança da própria linguagem. É nesse contexto que se insere a presente unidade didática proposta pelo professor-pesquisador, que, por acreditar no ensino por meio de tarefas leva o aluno a agir, refletindo sobre o próprio aprendizado, uma vez que será levado a fazer escolhas, levantar hipóteses e tomar decisões frente às tarefas que lhe serão propostas durante o processo de ensino/aprendizagem assim relacionadas às situações vivenciadas, autênticas (*real-world*). As tarefas são o tipo de coisas que os indivíduos fazem tipicamente fora da sala de aula, explica Nunan (1999:26), podendo ser iniciadas na escola, mesmo em uma sala de aula.

Nunan (1999) advoga a existência de tarefas próprias de sala de aula e tarefas próprias do mundo real (*real-world* ou *target tasks*). Assim, ouvir uma gravação e repetir o que é ouvido, fazer a leitura de um quebra-cabeça ou solucionar um problema em pequenos grupos são exemplos dados pelo autor como tarefas inerentes a sala de aula. No entanto, essas tarefas são realizadas, não porque os alunos vão fazê-las fora da sala de aula, mas porque se assume que facilitam o desenvolvimento geral de proficiência em língua pelo aluno (Nunan, 1999: 25). De acordo com o autor há uma lógica pedagógica em realizá-las.

Desta forma, segundo o autor, diversificar as tarefas pode fazer com que o ensino da língua seja mais comunicativo. E, ainda, uma tarefa comunicativa é *um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo enquanto a atenção deles está focada em mobilizar seus conhecimentos gramaticais a fim de expressar significados* (Nunan, 1999:25) , ou seja, está focada no sentido e não na forma. Para o autor, a tarefa também deve ter um sentido de completude, sendo capaz de representar por si só um ato comunicativo (Nunan, 1989-1999:25). Nota-se que o autor associa as tarefas pedagógicas(tasks) com o ato comunicativo. Em seus estudos, Nunan enfatiza, ainda, o uso de tarefas denominadas por ele, autênticas, sendo estas as encontradas em situações do dia-a-dia dos estudantes, ou seja, fora do ambiente de sala de aula, as tarefas relacionadas ao mundo real.

Ainda, segundo este estudioso, uma tarefa não deve ser confundida com um simples exercício, pois, toda tarefa tem um resultado não-linguístico (*nonlinguistic outcome*) em contraste com a ideia de exercício que possui um resultado linguístico (*linguistic outcome*). Para diferenciar tarefa de exercício, na prática, o autor utiliza como exemplo, uma tarefa proposta para sala de aula cujo tema é a previsão do

tempo em que o estudante precisa decidir sobre o que se deve usar como vestimenta levando em consideração a mudança do tempo , e em seguida propõe um exercício onde o aprendiz precisa responder a um convite para uma festa mobilizando seus conhecimentos linguísticos, ou seja, um passo de estruturas, portanto, um exercício apenas.

Não obstante, Nunan (1999) advoga, ainda, que *em qualquer tarefa estará sempre implícito a ela um objetivo pedagógico, bem como papéis especiais para professores e alunos* (Nunan, 1999:26).

Em consonância com Nunan, os PCN-LE (1998) apontam para a importância da inclusão de atividades significativas em sala de aula, o que permite ampliar vínculos afetivos e confere a possibilidade de realizar tarefas de forma prazerosa.

Nunan(1999), ressalta, ainda, a existência de três importantes princípios para se desenhar/ projetar tarefas, levando-se em consideração as dimensões da linguagem, o procedimento, o aprendiz e o processo de aprendizagem. O primeiro princípio é o da autenticidade que diz respeito a tudo aquilo que não foi escrito especificamente para ensinar língua. Para o autor, segundo este princípio, os aprendizes devem ser “alimentados” com textos e situações autênticas, do mundo real e não com textos inventados e situações criadas para fins escolares ou didáticos. Nunan (1999) defende que *a vantagem de se usar dados autênticos é que os alunos encontram itens na língua-alvo presentes nos tipos de contextos em que estes ocorrem naturalmente e não em contextos inventados por um escritor de um livro* (Nunan, 1999:27).

O segundo princípio é o da forma-função que consiste em ensinar e mostrar a função da língua numa relação de transparência. *O desafio, em ativar este princípio, é novamente projetar tarefas que exigem que os alunos usem o raciocínio indutivo e dedutivo para desenvolver sua própria compreensão da relação entre forma e função* (Nunan,1999: 28). Este princípio, de acordo com o autor, leva anos para o aluno desenvolver com segurança.

O desafio, em ativar este princípio, é uma concepção de tarefas que exige que os alunos usem o raciocínio indutivo e dedutivo para desenvolver sua própria compreensão da relação entre forma e função. Este é um processo de desenvolvimento que muitas vezes leva muitos anos para os alunos desenvolverem; uma compreensão exata de uma relação particular.

(Nunan, 1999:28)

O terceiro e último princípio recebe a denominação de “*Tarefa da Dependência*” e segundo o autor, consiste em se criar uma sequência instrucional em que as tarefas fluam de uma para outra, guiando os alunos, de forma lógica e coerente, em uma sequência até o momento de serem capazes de realizar a tarefa pedagógica final.

De acordo com os PCN-LE(1998),

tarefas podem ser resumidas como experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula. (PCN, 1998: 88).

O documento advoga ainda que o objetivo de uma tarefa é *facilitar a aprendizagem* (PCN,1998: 88), por conseguinte, devem ter propósitos bem definidos, *devendo o seu foco recair mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido* (PCN,1998: 88).

Assim temos, como componentes de uma tarefa,

- o insumo, que pode ser verbal ou não-verbal; por exemplo, um diálogo ou uma sequência de figuras;
- a atividade, isto é, o que fazer com o insumo; por exemplo, responder um questionário, resolver um problema, fornecer informações a partir de gráficos;
- a meta, isto é, o que se quer atingir; por exemplo, a troca de informações pessoais ou sobre lugares, eventos etc.;
- os papéis, tanto dos alunos quanto do professor; por exemplo, parceiro num diálogo ou na solução de um problema, monitor;
- a organização, isto é, trabalho em pares, em pequenos grupos ou a classe toda. (PCN, 1998: 88)

Em consonância com os PCN-LE (1998), Willis (1996) defende uma tipologia de tarefas denominada por ela de “tarefas criativas”. Segundo a autora, essas tarefas são frequentemente chamadas de projetos e envolvem grupos em trabalhos criativos. Normalmente, esse tipo de tarefa exige mais etapas e combina vários tipos de tarefas por se tratar de projetos. Por conseguinte, são tarefas que requerem pesquisa fora da sala de aula, e o resultado pode ser apreciado por outros interlocutores, além dos alunos. Para Willis(1996), *o alvo de uma aprendizagem centrada nas tarefas é recriar condições naturais de aprendizagem na sala de aula* (Willis, 1996:46)

Em suma, todas essas definições de tarefas se enquadram na proposta da unidade didática desenvolvida pelo professor-pesquisador do presente trabalho, uma

vez que, na material didático sugerido, há momentos em que os aprendizes serão levados a realizar tarefas dentro e fora do contexto de sala de aula, objetivando a realização de uma tarefa pedagógica final.

Para tanto, na unidade, propõe-se tarefas em que os alunos serão levados ora a mobilizarem seus conhecimentos prévios para completá-las, ora interagindo entre grupos, visando a uma apresentação coletiva da turma, como produção final, em um festival a ser realizado na escola, produzido pelos próprios alunos com a ajuda de alguns professores.

Apresento a seguir, a noção de avaliação presente nos PCN-LE (1998).

6. NOÇÃO DE AVALIAÇÃO

De acordo com os PCN-LE (1998), a avaliação da aprendizagem deve compreender o ensino oferecido, a atuação do professor, o desempenho do aluno, a estrutura da escola, as ferramentas auxiliares promovidas no ensino e a metodologia utilizada.

Nesse sentido, não devemos pensar a avaliação somente voltada para a medição dos conteúdos ensinados, ela deve possuir características contextuais embasadas em temas transversais como: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, educação sexual e saúde e, ainda, ser transformadora devendo ser entendida como uma atividade crítica de aprendizagem. Assim, o professor aprende para melhorar a sua prática docente.

O PCN-LE (1998) enfatiza que

(...) a avaliação é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento (...) (PCN, 1998: 79).

Na unidade desenvolvida, o aluno também será levado a fazer avaliações, sobre o que foi ensinado e sobre o que aprendeu e, ainda, posicionar-se criticamente frente ao próprio aprendizado através de uma auto-avaliação.

O documento advoga que a avaliação deve ser formativa e apresentar respostas às perguntas, *“Está funcionando? O que está acontecendo?”*. Assim, de acordo com o teor das respostas, pode-se redirecionar o percurso (PCN-LE, 1998:

80). Segundo o documento, uma avaliação formativa envolve critérios, principalmente, pessoais, que envolve *da parte do professor uma reflexão sobre si mesmo (sua auto-avaliação) e sobre os alunos, e, da parte dos alunos, uma auto-avaliação* (PCN-LE, 1998: 80), sendo essa de fundamental importância no processo avaliativo, e, ainda, uma avaliação do professor.

O documento, ainda, defende que na hora de avaliar deve-se considerar três aspectos principais, o primeiro diz respeito à diferença que existe entre a língua materna e a língua estrangeira, inerente ao próprio objeto estudado, o segundo envolve o saber sobre a língua e o saber usá-la, esse depende da orientação que o professor der a seu trabalho como docente, o terceiro refere-se à escolha que dever ser feita entre aprendizagem racional e intuitiva, esse, conforme o documento advoga, *dependerá mais de características individuais de estilos de aprendizagem e de estudo* (PCN-LE, 1998: 81).

Na unidade proposta, a avaliação tem caráter contínuo, uma vez que a todo o momento o aluno e o professor estão em avaliação. O principal instrumento da avaliação contínua é a observação (PCN-LE, 1998: 82) tanto da parte do aluno quanto do professor.

Segundo o documento, a avaliação deve, ainda, *ser feita sempre de forma contextualizada e considerando sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em Língua Estrangeira* (PCN-LE, 1998: 83). A unidade proporciona essa contextualização ao aluno, uma vez que apresenta tarefas que se relacionam com a vida real, ou seja, com as coisas que os alunos fazem em seu cotidiano.

É importante ressaltar que, não é possível pensar em avaliação sem pensar em critérios. Nesse sentido, os PCN-LE (1998) apresentam critérios para conduzir a avaliação das habilidades comunicativas dos alunos que refletem o que se espera que o aluno aprenda, critérios esses que estão materializados na unidade proposta.

Quanto à compreensão, o aluno deverá ser capaz de:

- Demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiados em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografia, desenhos) e/ou em palavras cognatas;
- Selecionar informações específicas do texto;
- Demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no

texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;

- Demonstrar consciência de que a leitura não é processo linear que exige o entendimento de cada palavra;
- Demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- Demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto (PCN-LE, 1998: 83-84).

Salienta-se a seguir, algumas considerações, de acordo com alguns autores, acerca do que pode ser considerado um material didático.

7. O MATERIAL DIDÁTICO

Para Dudley-Evans & St John(1998) e Graves(2000) os materiais didáticos podem ser de papel, como os livros-texto, textos, figuras, folhas de atividades e também podem ser de outros tipos de recursos como áudio, vídeos, transparências, computadores e objetos reais, quando forem utilizados como material didático. Ou seja, para ambos os autores todo material utilizado tanto pelo professor quanto pelo aluno no intuito de facilitar a aprendizagem da língua pode ser considerado material didático.

Graves (2000) afirma, ainda, que o processo de desenvolvimento de materiais é como um planejamento, ou seja, as decisões tomadas durante esse processo *têm suas raízes na experiência, entendimento e crenças de quem o realiza*. (Graves, 2000: 166). Acrescenta a autora que desenvolver materiais didáticos implica a criação, escolha, adaptação e organização de conteúdos a serem trabalhados, materiais e atividades, a fim de que os objetivos sejam atingidos.

A unidade didática proposta neste trabalho passou por um processo de desenvolvimento de acordo com os argumentos defendidos por Graves (2000) implicando a criação, escolha, adaptação e organização de conteúdos a serem trabalhados, materiais e atividades, visando alcançar os objetivos da unidade.

Assim, a unidade busca desempenhar seu papel na aula de inglês apresentando a língua como a encontrada na vida real, através de textos autênticos

(orais e escritos), materializados na unidade através de um filme, uma letra de música e imagens autênticas.

É importante salientar, ainda, que não é possível discorrer sobre desenvolvimento de material didático sem apontar alguns critérios de criação e avaliação. Nesse sentido, procurou-se construir e avaliar a unidade considerando critérios apontados por Ramos (1999). Sendo esses: público alvo, os objetivos da unidade, os recursos, a progressão dos conteúdos, os textos, as atividades e a flexibilidade da unidade.

Uma vez apresentados os alicerces teóricos que fundamentam esta pesquisa, descrevo a seguir, a metodologia utilizada para investigação que exploro, o contexto e os participantes e os critérios para elaboração do material didático.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica, faço, ainda, uma descrição do contexto de pesquisa envolvendo a escola e o público-alvo que determinou a pesquisa.

Esta pesquisa está inserida no paradigma qualitativo interpretativista e utiliza como fonte de estudo uma classe cujos detalhes exploro mais adiante. Não se pretende nesta pesquisa, quantificar e analisar dados ou tecer generalizações, mas interpretações sobre a prática na sala de aula que culminaram com a criação de um material didático. De acordo com Erickson (1986), a pesquisa interpretativista preocupa-se com a natureza da sala de aula enquanto meio social e culturalmente organizado para o aprendizado, ocupando-se também com o significado e a ação no social que ocorre em cenas concretas de interação direta.

A abordagem metodológica de investigação é especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “por quê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenômeno a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo.

Divido a seguir o capítulo em duas partes. Na primeira, descrevo os participantes da pesquisa que se subdivide em professora pesquisadora e o público-alvo, para depois, na segunda parte, descrever o contexto da pesquisa.

1. PARTICIPANTES DA PESQUISA

1.1. PROFESSORA-PESQUISADORA

Inicialmente, ingressei no magistério público como professora de língua portuguesa no ano de 2007 e, no ano seguinte, como professora de inglês. Eu já sabia nessa época que a Associação Cultura Inglesa São Paulo tinha uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação e oferecia gratuitamente o ensino de línguas para professores interessados em se aperfeiçoar no estudo do idioma. Iniciei o curso no módulo II e cursei até o módulo IV, quando fui encaminhada para a PUC-SP. A Coordenadora do curso em Guarulhos orientou-me a respeito de como seria esse curso de especialização oferecido pela PUC-SP subsidiado pela Cultura Inglesa. Embora orientada, acreditava que o curso seria diferente do que realmente foi.

Logo, a visão que eu tinha sobre a prática de sala de aula mudou muito após iniciar esse curso. Refletir a própria prática de sala de aula tornou-me uma professora altamente reflexiva, o que foi muito bom e significativo.

Assim, de posse de novos ideais e querendo muito contribuir para a formação dos alunos, propus-me a realizar o presente trabalho, ou seja, pôr em prática o que aprendi no curso de Práticas Reflexivas pela PUC-SP e construir uma unidade didática.

A ideia da construção da unidade surgiu porque percebi que a maioria de meus alunos não se sente motivada para aprender inglês, principalmente, quando utilizo materiais didáticos já prontos, como livros didáticos ou o Caderno do Aluno (material enviado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e introduzido nas escolas públicas do Estado a partir do ano de 2008) a aprendizagem parece ficar em segundo plano e, às vezes. Entretanto, percebo que quando eu saio do planejado e tento inovar, preparar eu mesma ou modificar as atividades impostas por um livro ou apostila, e/ou ainda, trazer música para a sala, os alunos parecem se envolver mais. Esta percepção com relação ao interesse pelas aulas de inglês também está presente em outras turmas para as quais não ministro aulas. As queixas de colegas de profissão são idênticas as que eu tenho vivenciado.

Assim, ao refletir sobre a necessidade percebida, planejei e montei uma unidade didática que ora proponho e que tem como um dos objetivos a interação na sala de aula e a promoção da aprendizagem, propondo situações reais aos aprendizes, por acreditar que quando expostos a situações verdadeiras, os alunos tendem a se engajar mais facilmente, despertando o interesse pelas aulas de inglês visando uma aprendizagem significativa. Ressalto, ainda, a pretensão da unidade de

ser útil a outros professores que tencionam tornar suas aulas prazerosas e significativas para seus alunos.

Na parte que segue, apresento o público-alvo que motivou o desenvolvimento da unidade didática.

1.2. O PÚBLICO-ALVO

É preciso, inicialmente, observar que a unidade, elaborada pela pesquisadora, se destina ao público jovem que frequenta o 9º ano do Ensino Fundamental II e é passível de reformulações para as séries subsequentes.

Os alunos não participaram efetivamente da presente pesquisa, entretanto, tiveram a sua contribuição, uma vez que responderam a um questionário sobre a disciplina de língua inglesa, cujas informações foram registradas em diário reflexivo, que explico com detalhes logo mais. . Todas as informações foram resgatadas por mim e utilizadas na construção da unidade didática que ora proponho e que também sofreu reformulações, uma vez que foi, inicialmente, construída para realizar uma tarefa no módulo Inglês em Ação do curso de práticas reflexivas oferecido pela PUC-SP/2012. Nesse sentido, direcionei a minha pesquisa para o nono ano do Ensino Fundamental II porque é a turma para a qual leciono no período da manhã em uma escola pública. Ressalto ainda que, o objetivo deste trabalho é analisar o contexto e verificar as necessidades dos estudantes para a construção de uma unidade didática que não deverá ser aplicada durante a pesquisa.

A turma, que motivou a construção da unidade didática, conta com 45 alunos frequentes, com idades entre 14 e 15 anos. Alguns alunos estão além da idade para a série porque vieram de outras escolas e não obtiveram rendimento adequado para aprovação no ano anterior e ficaram retidos, cursando a série pela segunda vez. A maioria dos alunos está junta desde a 5ª série e sempre foi tida pelos professores como uma turma participativa e responsável em suas atividades de aprendizagem. Porém, percebo que a maioria não gosta de trabalhar em grupo ou em pares. Percebo, ainda, que alguns alunos apresentam dificuldades para realizar tarefas até mesmo quando essas estão propostas em língua materna, o que me deixa muito preocupada com relação à aprendizagem de língua inglesa.

Desde o ano de 2011, venho percebendo a desmotivação dos alunos em relação às aulas de inglês, e desde então tenho registrado esse comportamento em meu diário reflexivo, principalmente, quando da utilização da apostila – Caderno do Aluno. A turma não possui livro didático porque é o primeiro ano que há a 8ª série na escola e os livros não chegaram.

A aparente falta de interesse da turma, a desmotivação em relação às aulas de inglês, a falta de material didático, as dificuldades em ler e escrever em língua materna detectada em alguns alunos, um desafio a ser transposto no ensino-aprendizado da língua inglesa, e o fato de já conhecer a turma são as razões que me levaram a escolhê-la como alvo do material didático proposto neste estudo. Diante do exposto, surgiu a questão de pesquisa que norteia este trabalho, já mencionada na introdução.

Senti-me, então, desafiada a encontrar caminhos ou justificativas que me levassem a uma reconstrução de minha prática levando em consideração a língua materna dos alunos e os seus conhecimentos prévios.

Na próxima parte discorro sobre o contexto que embasou a pesquisa.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi idealizada nos corredores de uma Escola Estadual da Grande São Paulo que está instalada num prédio com duas partes de construção: uma antiga e outra relativamente nova. Conta com doze salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de informática com dez computadores, uma brinquedoteca, uma quadra poliesportiva, sala de professores, sala de secretaria, sala de Direção, sala para professores coordenadores, sala de educação física, almoxarifado, amplo pátio coberto, áreas livres, local para estacionamento de veículos e cantina. A maioria das salas é ampla, assim como os corredores e escadarias. Possui doze salas de aula no total.

A escola está situada em uma região periférica na cidade de Guarulhos. Está dividida em três períodos: manhã, tarde e noite. O período da manhã é destinado ao Ensino Fundamental I e II. À tarde Ensino fundamental II. À noite funciona com sala de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A clientela não difere das de outras escolas públicas da periferia de São Paulo: está situada em uma região periférica de Guarulhos, de um modo geral é uma clientela carente. Devido às modificações em função das condições políticas, econômicas e sociais do país, a maioria dos pais dos alunos são trabalhadores, mas possuem pouco poder econômico; já para outros, falta emprego.

Para interagir com esta realidade, a escola desenvolve várias ações, entre elas, projetos recreativos culturais e esportivos.

A comunidade, carente e trabalhadora em sua maioria, é oriunda de outros Estados do Brasil (Nordeste, principalmente). Muitos deles vivem do comércio local, pois o bairro do Taboão é um centro de atividades comerciais que gera muito emprego. Residem em habitações com mínimo conforto, geralmente inacabadas, de alvenaria, ou em barracos de madeira e restos de construção. A estrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade. Poucas, porém, usufruem de esgotos públicos, calçamento e iluminação.

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade apesar de não haver grande participação nas atividades regulares da escola, restringindo-se a um número pequeno de pais cooperadores.

Assim, é nesse contexto que se insere a turma-alvo para quem a unidade didática foi idealizada nesse trabalho de pesquisa.

3. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Julgo necessário salientar que, não houve coleta de dados dos alunos, uma vez que minha pesquisa é de cunho bibliográfico. Houve apenas a construção de um diário reflexivo elaborado pela pesquisadora, e algumas avaliações feitas por mim das aulas que ministrei em *minute papers* após algumas aulas, e, ainda, informações resgatadas de um questionário, já utilizado no módulo Inglês em Ação, que continha perguntas abertas e fechadas, para levantar as necessidades dos alunos (*needs*) e, ainda, a fim de perceber o que os estudantes querem (*wants*) e necessitam (*needs*) e, assim, construir a unidade didática (Hutchinson e Waters, 1987).

A ideia de reutilizar o questionário (Ramos, 1999), envolvendo questões aberta e fechadas, já utilizado no módulo acima citado, surgiu porque era intenção

da pesquisadora dar voz aos alunos e assim resgatar algumas informações a respeito das aulas de língua inglesa, objetivando a construção da unidade.

As conversas informais, sobre as aulas de inglês, surgiram nos corredores da escola e foram registradas em um diário reflexivo elaborado pela pesquisadora.

Na unidade proposta, os aprendizes encontrarão atividades que mesclam linguagem verbal e não-verbal seguidas de um *listening* a fim de verificar a compreensão, utilizando-se de técnicas de leitura que possibilitem um *preview*. Essas atividades têm por objetivo comparar resultados e verificar se as atividades em inglês podem, eventualmente, ajudar os aprendizes, de alguma forma, nas atividades semelhantes em língua materna. Há momentos na unidade em que os estudantes serão levados a praticar a oralidade em atividades de *speaking* e ainda, entrar em contato com o gênero letra de música.

É importante ressaltar que, no último módulo - Inglês em Ação na Escola e na Sala de Aula - como em todos os outros módulos, eu precisei realizar um trabalho final. Nesse módulo eu precisava construir uma unidade didática, isto é, pôr em prática tudo o que havia aprendido no decorrer do curso.

A unidade didática precisava ser fruto de uma necessidade percebida em sala de aula. Tudo o que eu precisava era começar a trabalhar, uma vez que, o curso de Práticas Reflexivas tem como uma das exigências para obtenção do título de especialista em língua inglesa, a produção de uma monografia. Mas por onde começar um trabalho com perspectivas amplas? Decidi, assim, utilizar esse material que reformulei para este estudo.

Assim, iniciei este trabalho, como já citado anteriormente, montando um questionário com perguntas abertas e fechadas que usei no módulo acima citado (Rizzini, 1999), tendo por objetivo fazer uma análise das necessidades (*needs* e *wants*) dos alunos cujos resultados, a seguir apresentados, iluminaram também a criação da unidade didática que será apresentada na íntegra na parte reservada aos anexos do presente trabalho.

CAPÍTULO III – RESULTADOS DA PESQUISA

Como resultado, apresento a unidade didática criada por mim para os meus alunos.

1. O NASCIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

Após analisar minhas reflexões anotadas no diário reflexivo e refletir sobre a problemática de que com salas numerosas não há possibilidades de se trabalhar a habilidade oral nas escolas públicas brasileiras, mal aparelhadas e desestruturadas, uma vez que a habilidade oral não poderá ser desenvolvida em nosso país, ou seja, como cidadão não se tem como exercitar a língua inglesa, ficando apenas restrita à escola e levando em consideração que nem sempre o que aluno quer é o que realmente ele precisa, decidi trabalhar com os recursos que estavam a minha disposição, isto é, uma sala de informática e um aparelho de som.

Então, apostei no uso de letras de músicas como temática das aulas, sempre registrando os efeitos das aulas em um diário reflexivo que usei para remodelar a unidade construída no módulo *Inglês em Ação na escola e na sala de aula*

“Não gostei da aula de hoje. Retomar as aulas ensinando o Simple Present não foi uma boa ideia. Farei diferente com a próxima turma. Os alunos parecem não se interessar”. (DR 03.08.11)

“Na aula de hoje percebi o quanto os alunos se engajaram nas atividades, tudo porque utilizei música. Preciso trazer este tipo de atividade mais vezes para as aulas. Eles ficaram mais falantes, receptivos. Isso é bom!” (DR 05.10.11)

“Quando faltavam vinte minutos para o término da aula apliquei o questionário para a 8ª série, expliquei-lhes que era para realizar um trabalho do módulo Inglês em Ação que curso na PUC-SP a fim de criar uma unidade didática. Os dados apontaram que eles querem ter aulas com música. Como criar uma unidade inteira utilizando letras de música? Não vai ser fácil.” (DR 11.10.11)

A seguir, discorro, na íntegra, o passo-a-passo na construção da unidade didática que ora proponho, para tanto levantei algumas categorias que apresento a seguir.

1.1. CONHECIMENTO DOS WANTS DOS ALUNOS

Para efeito didático, levantei categorias de análise que indicam os passos utilizados na elaboração do material criado. Assim, inicio minha análise pelo conhecimento do que os alunos querem aprender na aula de língua inglesa.

Segundo os (PCN-LE, 1998), a escolha de uma língua estrangeira está intimamente ligada a sua relevância social, levando em conta as necessidades da comunidade local. E ainda, o documento enfatiza a necessidade de se trabalhar, pelo menos, uma das quatro habilidades: ler, falar, escrever e ouvir, enfatizando a habilidade de leitura ao advogar que *o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou lazer* (PCN, 1998: 20). Porém, o documento deixa claro que o mais importante é o engajamento discursivo (capacidade de se envolver e envolver o outro no discurso), por meio da língua estrangeira e ao enfatizar a leitura não exclui a possibilidade de se trabalhar as outras habilidades.

Assim, com a análise dos resultados obtidos através do questionário-perfil, aplicado no módulo Inglês em Ação na Escola e na Sala de Aula percebeu-se que os alunos gostariam (*wants*) de desenvolver atividades que priorizassem a habilidade oral. Foi, principalmente, a partir desses apontamentos, que a unidade foi esboçada. Assim, tomei o cuidado de focar o gênero escolhido pela turma, sempre pensando trabalhar suas necessidades através da unidade nas atividades propostas de forma a tornar a aula prazerosa e significativa e não somente ministrando mais uma aula do currículo com música.

Defendo que ao entrar em contato com uma letra de música, seja ouvindo, cantando ou realizando uma atividade envolvendo aspectos relacionados à música, o aluno tem a oportunidade tanto de se expressar quanto de se fazer perceber e perceber o mundo, aumentar sua auto-estima, concentração e ampliar seu vocabulário melhorando a escrita e, ainda, apreciar os costumes e valores de outras culturas, muitas vezes, nelas expressadas.

Assim, considerando que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo e que a seleção e priorização dos conteúdos devem estar fundamentadas nas necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, é que proponho a unidade didática. De acordo com os PCN-LE (1998), esses critérios são fundamentais para o estabelecimento de sequenciação dos conteúdos que devem estar articulados também ao projeto político-pedagógico da escola.

Nasce assim, à luz das teorias e dos PCN-LE (1998), a minha proposta de montagem de uma unidade didática que tem como prioridade enfatizar a habilidade oral e de leitura, tendo em vista a função social da língua e as condições existentes em sala de aula, o engajamento discursivo do aluno, no uso da linguagem na comunicação, o conhecimento de mundo desse aprendiz e o da organização textual e a compreensão oral e escrita na utilização de letras de músicas no intuito de oferecer aos estudantes o contato com textos autênticos como advoga a teoria (Nunan, 1996).

A segunda categoria tratará do tipo de texto que utilizarei na unidade didática.

1.2. TIPO DE TEXTO UTILIZADO

Inicialmente, não tinha ideia de como proceder, ou o que priorizar na organização dos conteúdos e habilidades para montar a unidade. Como já relatado na introdução e enfatizado no capítulo da metodologia, eu tinha como desafio tornar as minhas aulas significativas e ao mesmo tempo prazerosas aos meus alunos, pois muito me inquietava a falta de interesse pelas aulas por parte dos alunos. O curso na PUC-SP, não me permitia mais ser omissa diante de alunos sedentos por uma aula diferente, real. Decidi por investigar a real necessidade de meus alunos, saber de seus interesses, gostos e preferências.

O questionário, que utilizei no curso já citado, revelou o interesse em aulas práticas, utilizando letras de músicas com áudio e tradução. Conversei com alguns colegas da disciplina de inglês, na intenção de obter novas ideias e ou sugestões para elaborar a unidade. As sugestões, porém, não foram tão inovadoras. Eu pretendia algo novo, original.

Muitas vezes, ao entrar em sala de aula para ministrar minhas aulas, percebia a frustração dos alunos em relação ao material disponibilizado para as aulas, a apostila (caderno do aluno), cedida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, giz, lousa e a voz do professor. Nem mesmo as tomadas da sala de aula funcionavam, não permitindo a utilização de um áudio.

Isso tudo me levou a acreditar que deveria eu mesma providenciar o meu material para as aulas bem como providenciar alguns recursos. Conversei muito com meus alunos e informei-lhes qual era a minha real intenção, a criação da unidade pensando neles e no módulo que cursava. Pensar cada atividade e o seu objetivo foi muito trabalhoso, fazer a reformulação foi o dobro do trabalho, precisei de alguns meses e muita, mas muita dedicação.

Na próxima parte apresento a construção passo-a-passo da unidade, a terceira categoria.

1.3. A CONSTRUÇÃO PASSO-A-PASSO DA UNIDADE

Como já enfatizado na fundamentação teórica deste estudo, é importante lembrar que todo material utilizado tanto pelo professor quanto pelo aluno para facilitar a aprendizagem de uma língua, pode ser considerado um material didático, logo, as letras de músicas podem cumprir o seu papel como elemento facilitador da ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Diante disso, trazer letras de música para as aulas de inglês além de proporcionar ao aluno o contato direto com textos autênticos, exatamente como encontrados no mundo real (*real world*), conforme esclarece Nunan(1999), ainda, possibilitam ao estudante dispor de alguns recursos oferecidos não só pela instituição escola, mas disponibilizados, muitas vezes, em suas próprias casas, como por exemplo, computadores, CDs de músicas, etc. A unidade, proposta neste trabalho de pesquisa, evidencia essa possibilidade para o aluno logo na abertura da unidade, com a atividade de número dois no momento em que os alunos são levados à sala de informática para assistir ao filme sugerido.

Ademais, de acordo com a teoria, o processo de desenvolvimento de materiais é como um planejamento, ou seja, implica criação, escolha, adaptação e a

organização dos conteúdos a serem trabalhados, materiais e atividades, sempre com o intuito de atingir os objetivos do material elaborado.

Nesse sentido, a unidade busca desempenhar seu papel na aula de inglês apresentando a língua como aquela encontrada no mundo real, através de textos autênticos (orais e escritos), ou seja, textos que não foram escritos especificamente com fins didáticos.

É importante salientar que, o material didático foi construído considerando alguns critérios apontados por Ramos (1999) que envolvem público alvo, os objetivos da unidade e sua flexibilidade, os recursos, a progressão dos conteúdos, os textos e as atividades propriamente ditas.

Assim, a unidade proposta tem como tema de abertura a música como expressão de cultura, intitulada: *Expression of Culture-Music and Me*, composta por uma figura de alguns jovens dançando ao embalo de uma música qualquer. Nessa tarefa inicial são propostas ao aluno algumas questões para interpretação em língua Inglesa a serem discutidas em português, objetivando sensibilizar os alunos para o tema da unidade (*warm up*), no intuito de provocar reflexão e desenvolver o espírito crítico que só a língua do aluno poderá suscitar.

Optei por iniciar a unidade com alguns questionamentos que devem ser respondidos em língua materna, por acreditar ser esta uma estratégia para *facilitar a aprendizagem e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno ao fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam do conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado* (PCN,1998: 33). É objetivo desta atividade, encorajá-lo a fazer inferências a partir da leitura da imagem, juntamente com seus pares:

UNIT 1

LEARNING 1 - Music : Expression of Culture



WARM UP: SENSIBILIZAÇÃO PARA O TEMA DA UNIDADE

1. Look at the picture opening this unit. With a classmate, discuss in Portuguese.

- a) What does the image suggest?
- b) Where are the people? What are they doing?
- c) People seem to be happy or sad?
- d) Do you think that music can contribute to a good relationship between people? Why?

Em seguida, os alunos assistem a um trecho de um filme com duração de 10m do filme intitulado em português *O Som do Coração*. No trecho selecionado o cenário parece “dançar” ao som da música. Em pares, os alunos conversam sobre o filme para, em seguida, responderem as questões de interpretação:

Filme - “O som do Coração”: <http://www.youtube.com/watch?v=I05FA2Ezh5g>

2. You are going to watch a film. In groups answer these questions

- a) Did you like this film? Do you know what is the subject?
- b) Does the soundtrack belong to one specific musical genre?

O objetivo desta tarefa é fazer com que os alunos infiram tema e gênero do texto, indo ao encontro das ideias defendidas por Tomlinson (2001:66) ao afirmar que *os materiais didáticos podem ser linguísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e podem aparecer em diferentes formas (impressos, cassetes, CD-ROMs, DVDs etc.)*. Ainda nesta tarefa, os alunos precisarão desenvolvê-la na interação com o outro, objetivo geral da unidade.

Na tarefa de número três, as ideias fluíram mais facilmente quando de sua organização. Nela, os alunos são expostos a algumas figuras de bandas e cantores famosos, fazendo uso da língua ao identificar os respectivos nomes. O aluno é levado a refletir e relacionar passado e presente. Nesse momento, o professor pode, então, sistematizar a língua, se julgar necessário para a turma:

3. Look at the pictures below. Do you know these people? Write the band/singer names.



a) _____



b) _____



c) _____



d) _____



e) _____

Com a sondagem que fiz com meus alunos, decidi que era necessário desenvolver uma tarefa que promovesse o desenvolvimento da habilidade oral que não fosse simplesmente uma repetição de uma letra de música como em um exercício, todavia, uma tarefa voltada para a conversação (*speaking*) e assim, mais uma vez, promover a interação entre os pares e trabalhar a oralidade.

A tarefa deve propiciar ao aluno tornar-se sujeito discursivo através do uso da língua e garantir a participação ativa do aluno na construção de sentidos, ou seja, utilizar a língua como mediação em atividades de linguagem. E, assim, criei mais uma atividade que ousa intitular-se *Let's talk!*. Nessa tarefa, os alunos devem trabalhar em pares objetivando a reflexão e a troca de experiências, ao reconhecer os diferentes tipos musicais e emitir opiniões relacionando o tema da atividade ao cotidiano. Acredita-se assim, promover uma aprendizagem significativa de acordo com a teoria, como segue.



Let's talk!!

4. Now look at these pictures and share your opinion with a classmate.

a) Rock Concert



b) Samba gig



c) Country Bar



d) Karaoke



1. Which picture represents what comes to your mind when you think about music?
2. Which kind of music is more popular in your community?
3. Which kind is less popular among your friends?

A tarefa de número cinco foi criada pensando-se no gênero textual, considerando suas características para, em seguida, levar o aluno a fazer uma leitura rápida dos textos buscando algumas informações neles contidas com o objetivo de promover a leitura e a capacidade de discussão dos alunos pondo em evidência a intencionalidade de sua organização. Segue a montagem na íntegra.

5. Look at the pictures. Work in pairs.

What kind of text are these?

- () website
- () flyers
- () tickets

6. What do they advertise? Talk to a classmate in Portuguese.



7. Read the texts again and write down what are asked for:

- a) A famous singer.: _____
- b) where the music show is taking place _____
- c) When _____

Assim, após a leitura dos *flyers*, os alunos são levados a expressar preferências musicais, trocando opiniões, ao escolher a qual evento eles gostariam de assistir. O objetivo desta tarefa é promover a discussão e a tomada de decisão da parte do aluno, sempre mediados pela presença do professor, encorajando-os à participação, uma vez que precisarão expor suas preferências em inglês. Essas atividades foram criadas levando-se em consideração as ideias defendidas por Nunan(1989) , Willis(1996) e os PCN-LE(1998). Cada frase e cada figura foi cuidadosamente pensada.

A seguir, apresento a tarefa em sua construção final.



Let's talk!!

- 8. Now, decide which event you both are going to watch. Use the expressions in the box to help you. Your teacher will help you.**

I prefer to go to....

How about going to...?

Would you like to see...?

Yes, but I'd rather go and see...because...

It sounds interesting but...

All right! Let's go for this one!

A situação de aprendizagem 2, que apresento a seguir, foi criada levando-se em consideração os componentes necessários para se compor uma tarefa (PCN,1998), os anseios (*wants*) dos alunos (Hutchinson e Waters,1987), e o tema de abertura da unidade *Music and Me*.

Na tarefa número um, os alunos refletem e discutem sobre a imagem (insumo) de abertura da situação de aprendizagem, só então, serão levados a reconhecer o gênero do texto a ser trabalhado fazendo uma breve discussão em língua materna. Em seguida, o aluno entra em contato com um exercício, número 2 na sequência, considerado, assim, uma vez que o aluno será levado a ouvir a música para completar a letra da música com as palavras que faltam, a fim de desenvolver as habilidades de ouvir (*listening*) e de escrever (*writing*), fazendo em seguida a correção juntamente com um par. Essa tarefa tem como objetivo maior colocar os alunos para cantar, desenvolvendo a habilidade oral e, ainda, despertar o

interesse e o gosto dos alunos pelas aulas de língua inglesa no intuito de torná-la prazerosa, como já mencionado anteriormente e justificado na teoria.

LEARNING 2: LYRICS - *FEELING THE MELODY*



Look at the image above. What does the image suggest?

1. In groups, look at the text below.

a) What kind of text is it? Why? Discuss in Portuguese.

Music and Me

(Michael Jackson- 1972-73)

We've been together for such a long time now
 Music, music and me
 Don't care whether all our songs rhyme
 Now music, music and me

Only know wherever I go
 We're as close as two friends can be
 There have been others
 But never two lovers
 Like music, music and me

Grab a song and come along
 You can sing your melody
 In your mind you will find
 A world of sweet harmony

Birds of a feather will fly together
 Now music, music and me
 Music and me



2. Now listen to the song and fill in the blanks.

We've been together for such a long time now
 Music, music and me
 Don't care whether all our (a) _____ rhyme
 Now music, music and me

Only know wherever I go
 We're as close as two (b) _____ can be
 There have been others
 But never two lovers
 Like (c) _____, music and me

Grab a (d) _____ and come along
 You can sing your melody
 In your mind you will find
 A world of sweet (e) _____

Birds of a feather will fly together
 Now music, music and me
 Music and me

2. a) In pairs. Compare answers.

A tarefa número três, da situação de aprendizagem dois, que exponho a seguir, foi criada levando-se em consideração a questão da oralidade e o contato do aluno com a cultura do outro, materializada através de uma letra de música, com o objetivo de promover inferências sobre o tema da letra e uma reflexão sobre o contexto de produção da música. Mais uma vez, o objetivo da tarefa é propiciar ao aluno uma aula prazerosa e uma aprendizagem significativa, já enfatizada na teoria, ao promover a reflexão crítica do aluno sobre tema, autor e contexto de produção:

3. Now, in groups answer these questions.

- a) What is the theme of the song?
- b) What do you know about the singer of this song?
- c) What happened to the world when this song appeared for the first time?

Para finalizar a unidade, optei por sugerir duas tarefas, que estão descritas em português. Na primeira, intitulada *Let's sing!*, os alunos serão levados a treinar a música, cantando-a, todos juntos, mediados pelo professor, visando uma apresentação em um festival a ser promovido na escola, como segue.



FINAL TASKS:

1. *Let's sing!*

Now, you are going to listen to the song "*Music and me*". You should practice this song with your classmates to sing it in a festival at your school.

A segunda é uma tarefa que privilegia a escrita e que fecha a unidade. O professor decide, juntamente, com o grupo de alunos a sua organização e realização. O objetivo dessa tarefa é levar o aluno a uma reflexão crítica sobre a evolução da música, relacionando-a a seu contexto histórico, promovendo, assim, a aprendizagem e a interação entre os grupos. Inicialmente, quando da sua criação, esta tarefa foi redigida toda em inglês, entretanto, para facilitar os trabalhos e torná-la prática, decidi por finalizá-la redigindo o enunciado em português. E, essa tarefa ficou assim:

2. The final writing Task

Em grupos, vocês farão uma pesquisa sobre a evolução da música dos anos 60 aos dias atuais e apresentarão esse trabalho para a sala em forma de seminário. O que acontecia no mundo nessas épocas? Como as pessoas viviam? O professor definirá um dia para as apresentações.

A cada tarefa é apresentada ao professor uma sugestão de trabalho, intitulada *teacher's notes*, porém, é o professor quem determina juntamente com seus alunos quais estratégias serão mais adequadas para promover a aprendizagem.

Julgo necessário lembrar que, durante o processo, a avaliação deve ser contínua, de acordo com a teoria explorada na fundamentação teórica deste estudo. E, ainda, o professor deve propiciar ao aluno momentos para a auto-avaliação, não

só no final de uma unidade, mas durante todo o processo, devendo essa ser contínua e sistemática, oferecendo uma interpretação qualitativa do conhecimento construído. Ao final da unidade há uma sugestão de auto-avaliação, que deve ser utilizada em toda aula, como segue:

AUTO-AVALIAÇÃO (aluno): Agora é a sua vez. Avalie o quanto você aprendeu com a(s) tarefa(s) apresentada(s) nesta aula (nesta unidade), respondendo as questões que seguem.

- 1) Você gostou da aula de hoje?
- 2) Qual foi a sua maior dificuldade?
- 3) O que você aprendeu?
- 4) O que, em sua opinião, poderia ter sido diferente? Dê sugestões.

Retomo, neste momento, à minha questão de pesquisa, presente na introdução desta investigação: o que é importante para o professor, em sala de aula, conhecer e analisar no momento em que vai elaborar seu próprio material didático? A resposta me parece clara: investigar o contexto é a palavra-chave (Graves, 2000), dando voz aos participantes do processo (*needs analysis*) através de uma sondagem para descobrir o que os alunos, efetivamente, querem e precisam para tornar o trabalho objetivo e, ainda, estar em consonância com a teoria, conforme se constatou durante a pesquisa.

Na próxima parte apresento as considerações finais que encerram este trabalho de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte do trabalho, relato algumas dificuldades encontradas ao longo da construção da unidade didática e a possibilidade de alguns desdobramentos para investigações futuras. Teço ainda, alguns comentários, que em minha visão podem contribuir para o campo da Linguística Aplicada do ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Quando iniciei este trabalho de pesquisa não tinha noção do que estava por enfrentar. Todas as atividades foram cuidadosamente pensadas e construídas, sempre pensando no aluno e sua satisfação nas aulas de inglês. Acredito que, a maior dificuldade foi pensar cada tarefa com apenas uma sondagem em mãos, algumas conversas informais e informações nos corredores da escola com alunos e colegas de trabalho, registrados em um diário reflexivo que elaborei e utilizei para este estudo.

Outra dificuldade encontrada foi esclarecer os objetivos de cada atividade e de cada tarefa proposta na unidade. Eu tinha tudo na minha cabeça, porém, colocar no papel foi difícil, materializar cada tarefa dependeu de muita pesquisa, sem contar que cada uma precisava estar em consonância com a teoria. No início dos trabalhos, eu não tinha a intenção de construir uma unidade didática, mesmo porque, isso requer um trabalho árduo, agora, comprovado na prática. Mas, ao final senti-me satisfeita com o trabalho concluído.

Assim, este trabalho foi idealizado objetivando responder a questão de pesquisa, o que é importante para o professor, em sala de aula, conhecer e analisar no momento em que vai elaborar seu próprio material didático? apresentada na introdução deste estudo e a construção de uma unidade didática para deixar como sugestão para os futuros professores de inglês. A resposta é clara, deve-se analisar o contexto e fazer um levantamento das necessidades (needs analysis) dos envolvidos no processo, conhecer as diferentes teorias de ensino e aprendizagem e possuir uma visão de linguagem que no caso desta pesquisa entra em consonância com os PCN-LE, 1998.

Quero deixar registrado não ter sido nada fácil construir a unidade, pensar as atividades e as tarefas. Toda ela foi cuidadosamente pensada e organizada. E ainda, pesquisar o contexto embasado nas concepções de Graves (2000), e analisar

os *needs* e *wants* dos alunos envolvidos no processo foi fundamental para revelar-lhe o tema e o processo de sua construção. No entanto, a unidade em questão é passível de reformulações e desdobramentos, podendo ainda inserir-se em um projeto maior, envolvendo toda a comunidade escolar.

A unidade não foi aplicada porque não foi construída para ser trabalhada no mesmo ano de seu nascimento.

Nesse sentido, esta investigação e a unidade didática pretendem ser uma contribuição para as aulas de língua inglesa e para os futuros professores que desejam tornar suas aulas mais atraentes e significativas, além de promover a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1981.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**.

DUDLEY-EVANS, Tony & ST JOHN, Maggie J. **Developments in English for Specific Purposes**: Cambridge: Cambridge University Press. 1998

ERICKSON, F. **Handbook of research on teaching**. Nova Iorque: American Educational Research Association; London Collier Macmillan Publishers. 1986

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa** / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira. – 8. ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, P. *Educando o educador*. In: FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp. 2001. p. 55-84

GARCIA, L. A. M. **Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?** Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>. Acesso em: 12 jan. 2005

GRAVES, K. **Designing language courses: a guide for teachers**. Boston: Heinle & Heinle Publishers. 2000

HUTCHINSON, T. & Waters, A. Materials Evaluation. In: **English for Specific Purposes: a Learning Centred Approach**: Cambridge University Press Materials. London: Heinemann Educational Books. 1987

LEFFA, V.J. **Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira**. Claritas. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LIBERALI, F. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo. Moderna. 2009. p. 10-12

MICHAELIS : **dicionário escolar língua portuguesa** – São Paulo : Editora Melhoramentos, 2008. – (Dicionários Michaelis).

NUNAN, D. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle and Heinle Publishers. 1999

PAIVA, M. G. G. **O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em sala de aula**. Porto Alegre, 1996. Tese (doutorado) - PUCRS. p. 105

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000

_____, (2000). **A Arte de construir competências**. Revista Nova Escola. São Paulo, Abril Cultural, set.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. (Coleção Leituras) .2001

RAMOS, R.C.G. Questionário elaborado para o módulo de **Necessidades e Objetivos do Ensino de inglês na escola pública** do curso Reflexão sobre a ação: Professor de inglês aprendendo e ensinando. São Paulo,1999.

RIZZINI, I. et. AL. ***Pesquisando...*** guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Lisboa: Publicações: Dom Quixote. 77-91. 1999

TOMLINSON, B. (2001), Materials development. In CARTER, R. & NUNAN, D. **The Cambridge Guide to Teaching English To Speakers of Other Languages.** Cambridge University Press. p. 66-71

WILLIS, J. **A Framework for task-based learning.** Harlow: Longman LHLT. 1996

VIGOSTSKI, L. S. 1930/1998. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes.

YIN, R. K. 2005. ***Estudo de caso: Planejamento e métodos.*** 3. ed. Porto Alegre: Bookman. 1930/1998

ANEXOS

Anexo 1 – Unidade didática

UNIT 1

LEARNING 1 - Music : Expression of Culture



WARM UP: SENSIBILIZAÇÃO PARA O TEMA DA UNIDADE

Teacher's notes: Professor, antes de iniciar a atividade peça aos alunos que sentem em grupos e que ainda não olhem para a imagem que abre a unidade e faça perguntas do tipo: O que as pessoas costumam fazer para se divertir? Aonde elas vão? Ouvir músicas, ir a uma danceteria com amigos faz bem às pessoas? Por quê?, etc. Em seguida, leia o enunciado da atividade 1 e deixe que os alunos conversem entre si. Monitore o trabalho junto aos grupos. Ao final, socialize com os alunos as idéias. Em seguida, passe o trecho do vídeo.

Obs.: Professor, de acordo com o grau de conhecimento da turma, a discussão poderá ser desenvolvida em inglês.

1. Look at the picture opening this unit. With a classmate, discuss in Portuguese.

- What does the image suggest?
- Where are the people? What are they doing?
- People seem to be happy or sad?
- Do you think that music can contribute to a good relationship between people? Why?

Filme - "O som do Coração": <http://www.youtube.com/watch?v=I05FA2Ezh5g>

2. You are going to watch a film. In pairs answer these questions.

- a) Did you like this film? Do you know what is the subject?
 b) Does the soundtrack belong to one specific musical genre?
 3. Look at the pictures below. Do you know these people? Write the band/singer names.



a) _____



b) _____



c) _____



d) _____



e) _____

(Objetivo: Promover reflexão ao relacionar passado e presente.)

Teacher's notes : Professor, peça aos alunos para observarem as figuras e juntamente com um colega tecer comentário em português . Leia o enunciado e verifique cm eles se entenderam a atividade. Em seguida, deixe que trabalhem em pares para um melhor resultado. Se houver necessidade, sistematizar o uso do tempo passado dos verbos regulares e irregulares em inglês.



Let's talk –

4. - Now look at these pictures and share your opinion with a classmate.

(Objetivo: Levar os alunos a trocar experiências ao reconhecer diferentes tipos de músicas relacionado-as ao cotidiano)

b) Rock Concert



b) Samba gig



c) Country Bar



d) Karaoke



1. Which picture represents what comes to your mind when you think about music?
2. Which kind of music is more popular in your community?
3. Which kind is less popular among your friends?

Teacher's notes: Professor encoraja os alunos a expressar suas opiniões em inglês auxiliando-os com uso da língua. Faça perguntas enfatizando as questões tais como: O que será que está sendo solicitado aqui? Olhem para as palavras. É possível compreender a atividade sem traduzi-las totalmente?

5. Look at to the pictures. Work in pairs.

a) What kind of text are these?

- () website
- () flyers
- () tickets

6. What do they advertise? Talk to a classmate in Portuguese.



(**Objetivo:** Reconhecer as características do gênero *flyers*)

Teacher's notes: Professor, o importante dessa atividade é o reconhecimento do gênero *flyers*. Leia a atividade com os alunos pedindo-lhes sempre para ajudá-lo com a tradução através da identificação das palavras que já conhecem e das palavras cognatas para esclarecimento do que deve ser feito.

7. Read the texts again and write down what are asked for:

- a) A famous singer.: _____
- b) Where the music show is taking place.: _____
- c) When.: _____

(Objetivo: Buscar informações em um texto)

Teacher's notes: Professor, leia e explique a atividade deixando que os alunos trabalhem individualmente. Ao final, peça-lhes que façam a correção juntamente com um colega e só então corrija a atividade coletivamente.



Let's talk!!

- 8. Now, decide which event you both are going to watch. Use the expressions in the box to help you. Your teacher will help you.**

*I prefer to go to....
How about going to...?
Would you like to see...?*

*Yes, but I'd rather go and see...because...
It sounds interesting but...
All right! Let's go for this one!*

(Objetivo: Promover a conversação em inglês e a tomada de decisão quanto às preferências musicais através de expressões típicas)

Teacher's notes: Professor, você deve encorajar os alunos a expor-se usando a língua inglesa. Fale em inglês sobre a sua preferência. Peça para algum aluno fazer o mesmo. Leia então o enunciado da atividade e vá monitorando o trabalho de mesa em mesa.

LEARNING 2 - LYRICS: FEELING THE MELODY



Look at the image above. What does the image suggest?

Teacher's notes: Professor, antes de iniciar o trabalho, peça aos alunos que observem o título e a imagem desta situação de aprendizagem. Pergunte-lhes se eles compreendem o seu significado. Questione-os sobre os efeitos que a música pode causar nas pessoas e neles mesmos. Então, direcione-os para a primeira tarefa, lendo o enunciado em inglês, perguntando-lhes se reconhecem o tipo de texto apresentado. Peça-lhes que observem tudo e só então respondam. Em seguida, direcione-os para a tarefa 2, explicando-a. Diga-lhes

para comparar as respostas com um colega, então, toque o CD com a música para a correção final.

In groups, look at the text below.

1. What kind of text is it? Why? Discuss in Portuguese.

Music and Me

(Michael Jackson- 1972-73)

We've been together for such a long time now
Music, music and me
Don't care whether all our songs rhyme
Now music, music and me

Only know wherever I go
We're as close as two friends can be
There have been others
But never two lovers
Like music, music and me

Grab a song and come along
You can sing your melody
In your mind you will find
A world of sweet harmony

Birds of a feather will fly together
Now music, music and me
Music and me



1. Now listen to the song and fill in the blanks.

We've been together for such a long time now
Music, music and me
Don't care whether all our (a) _____ rhyme
Now music, music and me

Only know wherever I go
We're as close as two (b) _____ can be

There have been others
 But never two lovers
 Like (c) _____, music and me

Grab a (d) _____ and come along
 You can sing your (e) _____
 In your mind you will find
 A world of sweet (f) _____

Birds of a feather will fly together
 Now music, music and me
 Music and me

2. a) In pairs. Compare answers.

Teacher's notes: Professor, peça aos alunos que observem o título e a imagem desta situação de aprendizagem. Pergunte-lhes se eles compreendem o seu significado. Questione-os sobre os efeitos que a música pode causar nas pessoas e neles mesmos. Então, leia a primeira atividade perguntando se eles reconhecem esse tipo de texto. Peça que observem tudo e só então respondam. Em seguida, direcione-os para a atividade 2 explicando-a. Toque o CD com a música. Faça a correção na lousa.



(Objetivo: Desenvolver a habilidade de ouvir e escrever dando sentido ao texto)

3. In pairs. Now answer these questions.

- a) What is the theme of the song?
- b) What do you know about the singer of this song?
- c) What happened to the world when this song appeared for the first time?

(Objetivo: Levar o aluno a inferir tema e a refletir o contexto de produção da lírica)

Teacher's notes: Professor, os alunos devem realizar esta atividade em pares ou em pequenos grupos. Os alunos podem responder as questões em português mas a vez que, o objetivo da atividade é inferir sobre o tema e refletir sobre o contexto de produção. Distribua papel pardo e peça-lhes que de comum acordo cheguem a uma conclusão. Ao final um do grupo socializa as idéias principais.



FINAL TASKS :

1. *Let's sing!*

Now, you are going to listen to the song “*Music and me*”. In the computer lab, you should practice this song with your classmates to sing in a festival at your school.

(Objetivo: Promover a habilidade oral, o interesse pelo idioma, interação do grupo e tornar a aula um momento prazeroso para o estudante)

2. The final writing task :

Em grupos, vocês farão uma pesquisa sobre a evolução da música dos anos 60 aos dias atuais e apresentarão esse trabalho para a sala em forma de seminário. O que acontecia no mundo nessas épocas? Como as pessoas viviam? O professor definirá um dia para as apresentações.

(Objetivo: Levar o estudante a uma reflexão crítica sobre a evolução da música relacionando-a a seu contexto histórico)

Teacher's notes: Professor, para a realização desta atividade, leve os alunos para a sala de informática. Eles poderão acessar o vídeo juntamente com a letra para potencializar a atividade. Se não for possível providencie um aparelho para o áudio e cópias da letra de música para os alunos. Para a tarefa final, explique-a e decida com o grupo a sua realização e apresentação. Esta tarefa é opcional mas poderá ser usada para avaliação do grupo.

AUTO-AVALIAÇÃO (aluno): Agora é a sua vez. Avalie o quanto você aprendeu com a(s) tarefa(s) apresentada(s) nesta aula (nesta unidade), respondendo as questões que seguem.

- 1) Você gostou da aula de hoje?
- 2) Qual foi a sua maior dificuldade?
- 3) O que você aprendeu?
- 4) O que, em sua opinião, poderia ter sido diferente? Dê sugestões.