

Telma de Souza Garcia

Anexo ao Processo nº 496/98.

Defesa: 10/08/2001.

Uma Proposta de Comunicação em Língua
Estrangeira
(Inglês) em Escola Pública

Marília
2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**Uma Proposta de Comunicação em Língua
Estrangeira
(Inglês) em Escola Pública**

TELMA DE SOUZA GARCIA



MARÍLIA – SP
2001
Telma de Souza Garcia

**Uma Proposta de Comunicação em
Língua Estrangeira
(Inglês) em Escola Pública**

1410001245



Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Educação.



**ORIENTADORA : PROF. DRA. ANA MARIA FREIRE PALMA
MARQUES DE ALMEIDA**

Marília – SP

2001

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Freire da P. M. de Almeida
Orientadora

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
Unesp - Rio Preto

Profa. Dra. Raquel Lazzari Barbosa
Unesp - Assis

Profa. Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela
Unesp - Marília

Profa. Dra. Maria do Rosário Gomes Lima da Silva
Unesp – Assis



Marília, 10 de Agosto de 2001.

Dedicatória

Nesta dissertação consta garra, perseverança, luta, insistência, coragem e fé que são ensinamentos de Deus. Portanto, dedico a ele o resultado deste aprendizado e aos professores que tive no decorrer da minha vida : minha doce mãe Izabel e minha melhor professora, ao meu pai Claudomiro e irmã Lourdes (falecidos), por seus exemplos de vida e ao meus irmãos Nelson, Rubens, Argemiro, Edson e Claudemir, guerreiros e companheiros de jornada.



Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus que permitiu que este trabalho se concretizasse e colocou pessoas em meu caminho que, direta ou indiretamente, contribuíram e contribuem para que eu siga esta jornada de Educadora com determinação, coragem e fé.

Agradeço a minha orientadora Ana Maria Freire da P. M. Almeida, por me guiar pelo caminho, a que me propus investigar, permitindo que, através dele, eu me descobrisse capaz de fazer pesquisa.

Agradeço ao Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, considerado o pai da Abordagem Comunicativa no Brasil, que me acolheu e orientou sempre que precisei.

Agradeço aos pertencentes à banca de defesa desta tese: Prof. Dr. Douglas, Profa. Dra. Raquel, que muito contribuíram com suas sugestões, assim como as professoras Profa. Dra. Maria de Lourdes e Profa. Dra. Maria do Rosário.

Agradeço, em especial, aos amigos Amauri, José Arthur, Sandro, Fátima, Marcos, Brandini, Hercília, Eliane, Kátia, Mary, Alexandre, Valesca, e aos tantos outros que acreditam na seriedade do meu trabalho.

Agradeço à Dirigente Regional Profa. Ana Maria, à Diretora da Escola Estadual Antônio Sales, Profa. Terezinha e aos alunos da 5ª e 8ª séries, de 1999, desta escola, que me permitiram ensinar e aprender com eles.



"Cristo" - imagem representativa do bairro onde foi realizado o estudo, e também o nome, pela qual a comunidade dos sujeitos da pesquisa, é identificada na cidade.

**"Refrigere minha alma e guia-me pelo caminho da justiça"
(Salmo 23 cap. 3, escrito na capa do cd dos Racionais MC's)**

Índice

Capítulo 1

1.	Apresentação.....	11
1.1.	Como surgiu o Projeto.....	18
1.1.1.	Contexto Histórico do “Projeto : Comunicação em língua Inglesa”.....	25
1.1.1.1.	Fatos Históricos sobre a Língua Inglesa : antes do projeto.....	27
1.1.1.2.	Fatos Históricos sobre a Língua Inglesa : direcionadores do projeto.....	40
1.1.2.	Hipótese Direcionadora.....	45
1.1.3.	Abordagem Norteadora.....	47
1.1.3.1.	Planejamento de Curso.....	52
1.1.3.2.	Material Didático.....	54
1.1.3.3.	Procedimentos Metodológicos Elaboração e prática das Atividades Previstas no Material Didático.....	58
1.1.3.4.	Avaliação.....	60
1.2.	Problema.....	61
1.3.	Justificativa.....	64
1.4.	Metodologia de Pesquisa.....	67
1.5.	Coleta de dados.....	73

Capítulo 2

2.	Pressupostos Teóricos.....	78
2.1.	Processo Ensino e Aprendizagem direcionador do projeto.....	78
2.2.	Conceito de Avaliação direcionador do Ensino.....	85
2.3.	Abordagem Comunicativa	94



2.4. Visão Sociointeracional : Abordagem Comunicativa / Aprendizagem Significativa..... 104

Capítulo 3

2.	Análise dos dados.....	111
3.1.	Professora/Pesquisadora atuante no Processo Ensino e Aprendizagem	117
3.2.	O perfil dos Alunos participantes do Projeto.....	122
3.3.	Macro Análise do tema <i>Supermercado</i>	127
3.3.1.	Micro Análise do tema <i>Supermercado</i>	133
3.4.	Macro Análise do tema <i>Sorveteria</i>	140
3.4.1.	Micro Análise do tema <i>Sorveteria</i>	144
3.5.	Macro análise do tema <i>Halloween</i>	150
3.5.1.	Micro Análise do tema <i>Halloween</i>	157
3.6.	Macro Análise do tema <i>Entrevista com os Estrangeiros</i>	161
3.6.1.	Micro Análise do tema <i>Entrevista com os Estrangeiros</i>	167
3.7.	Entrevista final com os alunos.....	174

Capítulo 4

4. Reflexões sobre os dados.....	179
4.1. Categoria <i>Função</i>	181
4.2. Categoria <i>Cooperação</i>	185
4.3. Categoria <i>Negociação</i>	187
4.4. Categoria <i>Intenção</i>	189

Capítulo 5

5. Considerações Finais.....	194
6. Bibliografia.....	200

7. Apêndices.....	209
7.1. Apêndice A - Entrevista Inicial.....	209
7.2. Apêndice B - Material apresentado aos alunos	215
7.3. Apêndice C - Transcrição de aulas.....	223
7.4. Apêndice D - Música : “ <i>Diário de um Detento</i> “ - Racionais MC’S	275
7.5. Apêndice E - Entrevista final.....	277
7.6. Apêndice F - Fotos dos alunos em ação nos Temas propostos.....	294
7.7. Apêndice G - Perfil dos alunos desta pesquisa – Jornal : “ <i>Folha da Região</i> ”.....	295
7.8. Apêndice H – Projetos Homologados.....	296
7.9. Resumo.....	310
7.9.1. <i>Abstract</i>	312

Lista de Tabelas

Tabela 1- Supermercado, categoria *Função*..... 134

Tabela 2 - Supermercado, categoria *Cooperação*..... 136

Tabela 3 - Supermercado, categoria *Negociação*..... 138

Tabela 4 - Supermercado, categoria *Intenção*..... 139

Tabela 5- Sorveteria, categoria *Função*..... 146

Tabela 6 - Sorveteria, categoria *Cooperação*..... 147

Tabela 7 - Sorveteria, categoria *Negociação*..... 148

Tabela 8 - Sorveteria, categoria *Intenção*..... 149

Tabela 9 - Halloween, categoria *Função*..... 159

Tabela 10 - Halloween, categoria *Cooperação*..... 159

Tabela 11 - Halloween, categoria *Negociação*..... 160

Tabela 12 - Halloween, categoria *Intenção*..... 161

Tabela 13 - Entrevista com os Estrangeiros, categoria *Função*..... 168

Tabela 14 - Entrevista com os Estrangeiros , categoria *Cooperação*..... 170

Tabela 15 - Entrevista com os Estrangeiros, categoria *Negociação*..... 171

Tabela 16 - Entrevista com os Estrangeiros, categoria *Intenção*..... 172

Lista de Figuras

Figura 1 - Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas..... 48

1º CAPÍTULO : APRESENTAÇÃO



1- Apresentação

O “Projeto¹ : Comunicação em Língua Inglesa”, cenário de análise desta pesquisa², foi elaborado para que alunos de 5^a e 8^a séries do Ensino Fundamental de uma escola pública, da periferia da cidade de Birigüi-São Paulo, se comunicassem em inglês.

A partir de uma entrevista inicial com os sujeitos, participantes deste projeto, foi constatado que não possuíam domínio da competência comunicativa³ e mostravam interesse em aprender a se comunicar na língua alvo.

Este projeto se realizou no período de setembro a dezembro de 1999, e instigou-me como professora atuante do processo ensino e aprendizagem a verificar como eu ensinava e como meus alunos aprendiam, a partir de aulas temáticas, visando a comunicação em língua estrangeira dos participantes, neste contexto, em inglês.

1- Projeto : neste trabalho quando cito a palavra projeto, refiro-me ao Projeto de Ensino, denominado “Projeto : Comunicação em Língua Inglesa”, elaborado e desenvolvido em período diverso ao que os alunos estudavam, com a finalidade de ensinar os alunos da 5^a e 8^a série do Ensino Fundamental a se comunicar em Inglês. Neste cenário é que ocorre a minha pesquisa.

2- Pesquisa : usarei a palavra pesquisa ou estudo quando me refiro à dissertação a que me proponho apresentar sobre o “Projeto : Comunicação em Língua Inglesa”.

3- Competência Comunicativa refere-se ao domínio das habilidades : falar, ouvir, ler e escrever, de uma língua. Ainda que estas habilidades não se realizem simultaneamente, a Competência Comunicativa ocorre quando o falante manifesta intencionalmente os seus anseios, em situações às quais são expostos. Assim, além de conhecer a forma da língua ele deverá saber fazer uso dela. Neste estudo as habilidades falar, ouvir e ler tiveram mais relevância do que a habilidade de escrever na língua alvo.

Segundo Almeida Filho (1993, p.18), questionar nossa prática pedagógica, refletir sobre ela e poder explicá-la, permite melhorar nossa atuação como professores, assim como abrir caminhos para outros professores atuarem em sala de aula. Este autor argumenta que :

Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem sucedidos mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente.

Portanto, investigar a minha abordagem de ensinar e a abordagem de aprender dos meus alunos me permitiu compreender o sucesso que obtive no processo ensino e aprendizagem, desenvolvido no decorrer deste projeto.

Inerente ao processo ensino e aprendizagem, para que o professor descubra se obteve sucesso se fez necessária uma avaliação diagnóstica, que propiciará conhecer os sujeitos da pesquisa, analisar os processos, tanto de ensino como de aprendizagem, assim como o resultado, para verificar se o objetivo proposto foi atingido. Desta maneira, a avaliação se fez relevante em todos os momentos desta pesquisa.

Inicialmente entrevistei os alunos para verificar o conhecimento e avaliar o perfil dos sujeitos. Durante o processo, analisei como ocorreu a aprendizagem dos alunos, através de observações realizadas a partir de aulas gravadas e transcritas, dos temas abordados. A avaliação final, em forma de entrevista, assim como a inicial, através do depoimento dos alunos, teve como objetivo averiguar o seu

posicionamento quanto ao aprendizado; avaliar a proposta do projeto e saber se o que o eu, professora atuante desta pesquisa, pretendi ensinar, foi aprendido.

Freire (1989, p. 3) aborda a importância da observação em sala de aula, uma das características da avaliação diagnóstica apresentada neste estudo. Este autor afirma que :

A observação é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento de educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler.

Com a perspectiva de observar e intervir no processo ensino e aprendizagem, optei buscar respostas às minhas indagações através da pesquisa-ação, pesquisa qualitativa que permite ao investigador atuante na ação, analisar sua prática e dos outros, a fim de melhorá-la.

As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, denominadas por Almeida Filho (1993) de abordagem (ou cultura) de aprender, são as maneiras de se preparar para e pelo uso real da língua-alvo que o aluno possui.

O Ensino Temático, (temas apontados pelos professores e alunos), aqui proposto para o ensino de línguas, foi negociado entre professora e alunos participantes do projeto, de forma que estes trouxessem sua realidade para a sala de aula.



Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) da língua inglesa, que tem a função de ser um catalisador de ações na busca de melhoria da qualidade da educação brasileira, sugere ao professor o uso de temas ou de aulas temáticas para o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental.

Assim, é fundamental que desde o início da aprendizagem da Língua Estrangeira o professor desenvolva com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. (PCN, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira, 1996, p.37)

O Ensino Temático, aulas ministradas a partir de temas propostos, é uma característica da Abordagem Comunicativa, que será tratada no próximo capítulo. A Abordagem Comunicativa, porém, não se apresentou como modelo inflexível para a professora e alunos, mas foi norteadora do projeto, visto que seus pressupostos teóricos sugerem o Ensino Temático com a finalidade de levar o aluno a se comunicar na língua estrangeira. No entanto, somente após a análise de aulas gravadas e transcritas, foi possível identificar algumas práticas pertencentes ao seu cabedal teórico. Não há interesse na pesquisa, portanto, em ditar o modelo desta abordagem como ideal.

Nem sempre o que o professor pretende ensinar se concretiza. Não basta simplesmente adotar uma abordagem de ensino da “moda” para que a aprendizagem ocorra, pois esta não depende somente da atuação do professor em sala de aula, mas da sua interação com os alunos, e estes com o ensino.



A interação entre alunos e alunos e entre professor e alunos foi analisada, uma vez que o desejado foi promover um ensino de línguas em uma concepção teórica baseada na visão sociointeracional.

A visão sociointeracional, também referida na literatura como histórico-social ou sociocultural, compreende a aprendizagem envolta pelo mundo social do indivíduo interagindo com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Segundo Vygotsky (1971), a interação entre aluno e um participante mais competente pode ser entendidos como a ajuda de um colega mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem.

O participante mais competente pode ser por conseguinte, entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno, ou ainda um aluno em relação a um colega de turma. Como ocorre na vida real do aluno, o professor e o aluno mais competente terão a função de mediar o conhecimento.

Os PCN da língua estrangeira sugere uma visão sociointeracional no processo ensino e aprendizagem de língua estrangeira:

Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua. (PCN, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira, 1996, p.41)

A partir da visão sociointeracional pude analisar a relação entre alunos da 5ª série, primeira série em que o aluno tem contato com o

ensino da língua inglesa, em escola pública e a 8ª série, último ano do Ensino Fundamental, assim como a relação entre professora e alunos.

Com estes sujeitos de pesquisa tive a oportunidade de obter, no final da realização do projeto, a análise crítica de alunos de 8ª série, considerados bons alunos, mas que não conseguiam se comunicar na língua inglesa, embora tivessem passado três anos e meio aprendendo inglês em escola pública; no entanto, agora se deparavam com uma nova proposta de ensino, neste projeto em estudo. Também com os alunos da 5ª série, considerados "difíceis" quanto ao aprendizado, alguns deles vindos de classe de aceleração⁴ e que tiveram aula de inglês somente no primeiro semestre de 1999, ano em que ocorre a pesquisa (set a dez).

Pude analisar se as expectativas de aprendizagem da língua inglesa foram favoráveis ou desfavoráveis, através de aulas temáticas. Também verificar se esta prática, permite estimular alunos do último ano do Ensino Fundamental a se comunicarem na língua estrangeira, ainda que mostrassem dificuldade nesta prática. Além de direcionar uma proposta de ensino para a série inicial desta etapa de ensino.

⁴4-classe de aceleração : A SEF (Secretaria de Educação Fundamental) do MEC tem um programa de aceleração da aprendizagem- a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que abre oportunidade, ou seja, que os alunos com idade além não equivalente à série em que estuda, possa cursar duas séries em um ano; no entanto, isto se aplica a 3ª e 4ª. Séries do Ensino Fundamental.



Convém lembrar que os alunos pertencentes à 8ª série possuem quesito desmotivador do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa regidos fortemente pela lei 4024 /61 e ratificada pela lei 5692/71. Enquanto os alunos da 5ª série iniciavam o aprendizado dentro de uma perspectiva de incentivo tanto de ensino como de aprendizagem regida pela nova LDB, 9394/96. Estas leis serão abordadas para explicitar a tendência pedagógica que influenciou os alunos da 8ª série a aprender como aprenderam e, diante da nova LDB, pretendo mostrar uma perspectiva de ensino e aprendizagem para os alunos que iniciam o Ensino Fundamental.

Embora estes alunos tenham o aprendizado orientados por leis que possuem uma política diferente para o ensino da língua estrangeira, ora desmotivadora ora motivadora, defendo que não é exatamente o que está solicitado na lei que ocorre em sala de aula. No entanto, usarei estas referências para analisar os períodos históricos em que aprender línguas se faz relevante para a humanidade e, em especial, para o Brasil.

Além dos resultados alcançados por estes alunos, por se tratar de séries distintas, procurei observar como ocorreu a relação que houve entre eles, mediante a apresentação dos mesmos temas, verificando assim a possibilidade de cooperativismo no grupo.

Para que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no "*Projeto : Comunicação em Língua inglesa*" seja



explorado, primeiramente explicitarei como surgiu o projeto. Em seguida, o contexto histórico da língua inglesa antes dele ser realizado, que explicará o porquê de os alunos da 8ª série, tendenciosamente encontrarem-se no mesmo patamar de conhecimento que os alunos da 5ª série. Na sequência, o contexto histórico atual, favorável ao ensino da língua inglesa que permitiu a elaboração deste projeto, com perspectivas de sucesso e que, se não for aproveitado este momento favorável ao aprendizado de línguas em escolas públicas, permitir-se-á que nossos dirigentes acreditem que aprender línguas não se faz necessário.

O estudo permitiu o levantamento da hipótese que direcionou o projeto e a abordagem que o norteou e definiu, com detalhes, o problema a ser investigado, a metodologia a ser empregada e o cenário da coleta dos dados.

1.1- Como surgiu o Projeto

O *“Projeto : Comunicação em Língua Inglesa”*, desenvolveu-se, como já foi mencionado, em uma escola da periferia da cidade de Birigüi, Estado de São Paulo.

Participaram do projeto dezessete alunos, sendo que nove pertenciam à 5ª série. Um fator relevante é o fato de que sete dos

alunos da 5ª série vieram de classe de aceleração e eram considerados alunos “difíceis”, ou seja, com problemas de aprendizagem e, mesmo cursando no momento a 5ª série normal, carregavam ainda o rótulo de “lentos” em aprender conteúdos escolares de séries anteriores. Nesse sentido, é importante lembrar que estes alunos iriam aprender inglês pela primeira vez, e assim procurei vê-los como alunos capazes de aprender dentro de um contexto formal de ensino e aprendizagem.

Os alunos da 8ª série eram considerados “bons” alunos por mim e demais professores. Os alunos da 5ª série, até mesmo os dois que não vieram de classe de aceleração eram considerados os “bagunceiros”. No entanto, convém lembrar que todos os participantes do projeto eram voluntários.

O cerne da pesquisa, uma vez que o grupo se constitui de elementos heterogêneos, é saber como ocorrerá o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa entre os participantes durante o processo.

Por muito tempo lecionei inglês no Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares e escolas públicas centrais e lembro-me de que iniciei meu trabalho na periferia, pois eram as aulas que sobravam, porém, desta vez minha escolha havia sido por opção, por conta de um desafio profissional ou por querer atualizar minha visão de mundo.

A proposta da pesquisa surgiu dentro de um contexto de alunos “problema”, que haviam cursado a 4ª série em classe de



aceleração e, embora estivessem na 5ª série em classe normal eram ainda considerados alunos com dificuldades de aprendizagem.

A escola estava em seu segundo ano de funcionamento. A Dirigente Regional da cidade de Birigüi, uma equipe de supervisores e a direção da escola mostravam-se preocupados com a aprendizagem desses alunos, que precisavam de atenção especial.

Sempre interessada em pesquisar sobre os temas: “ensino reflexivo do professor” e “aprendizagem dos alunos com dificuldade de aprender”, senti-me motivada para mergulhar neste contexto de indagações sobre os alunos desta escola. Despertou-me o interesse em saber : em que estes alunos se mostravam diferentes dos demais ? Por que eles apresentavam dificuldade de aprendizado, ou, se de fato, apresentavam? Seria possível fazê-los aprender? Como o professor poderia conscientizá-los da necessidade de aprender? Como foram e como deveriam ser avaliados?

Esta classe de 5ª série não me foi atribuída, no início do ano, mas participando de reuniões com a diretora da escola, Dirigente Regional , supervisores e professores desta sala, instalou-se em mim um forte desejo de oferecer minha contribuição e, foi nesta condição, que me apresentei como voluntária em buscar as razões que dificultavam o aprendizado desses alunos, já rotulados como “lentos”.

Coloquei-me como observadora e relatora intermediária entre os alunos, professores e direção. Para não me sentir uma intrusa,



solicitei da Dirigente Regional as aulas de inglês desta sala e me foi permitida a troca por uma outra sala com a professora regente da classe. No entanto, a professora de inglês se impôs e disse que também gostaria de enfrentar o desafio de lecionar para esta turma. Entramos em um acordo e dividimos as aulas.

Os alunos ficaram com duas professoras de inglês, quatro olhos para observá-los e duas bocas para trocar experiências sobre o ensino e aprendizagem. Desta maneira, pude fazer minha pesquisa de campo nessa sala de aula. A professora de inglês que dividiu comigo as aulas, também ACT (admissão em caráter temporário, termo que diferencia a professora substituta da professora efetiva) , no segundo semestre tirou licença gestante e então assumi as duas aulas semanais da classe.

Percebi que somente vivenciando o mesmo que os outros professores da sala, eu poderia participar de julgamentos sobre o ensino e aprendizagem e avaliar aqueles alunos.

A relação entre professores e alunos era difícil, assim como a relação entre eles, pois atracavam-se com muita constância. A falta de respeito entre eles e para com os professores era a grande reclamação dos docentes e direção, passando a ser considerada a pior classe da escola. Após seis meses de pesquisa de campo (março a agosto), elaborei o projeto, *"Projeto : Comunicação em Língua Inglesa "*. Nomei-o assim porque os alunos me diziam que queriam aprender a

língua inglesa para se comunicarem em inglês em diferentes contextos, mas por conta da bagunça em sala de aula, não era possível que eles aprendessem. O projeto se realizou de setembro a dezembro do ano letivo de 1999, como proposta de trabalho extra-classe, pois durante o período normal de aulas (manhã) ficava difícil colocá-lo em prática devido ser a classe numerosa, além do que a intenção era de que os alunos tivessem participação voluntária e não imposta. É dentro deste projeto de ensino de língua estrangeira, que se realiza esta pesquisa.

Solicitei voluntários e apareceram seis deles. No decorrer do projeto apareceram mais três alunos. Nesta 5ª série, embora a maioria dos alunos houvessem feito a 3ª e 4ª séries no mesmo ano, em 1998, ou seja, cursado em classe de aceleração, também integraram-se à ela alguns que fizeram a 4ª série em curso normal, e dois destes se interessaram em participar do projeto.

Outros alunos da 8ª série, também meus alunos no período diurno, procuraram-me e pediram permissão para participarem do grupo e eu permiti, pois para mim era interessante perceber que o projeto, envolvendo alunos que vindos de classe de aceleração, motivava outros alunos mais velhos e considerados "normais", ou mais "competentes".

Assim, os alunos considerados com "problema de aprendizado", perderiam este rótulo na aprendizagem da língua inglesa, no projeto, pois esta estaria sendo ensinada para eles pela primeira vez na 5ª série, porque não haviam tido contato com a disciplina nos anos



anteriores. Oito alunos da 8ª série se interessaram em participar do projeto, formando um grupo de dezessete alunos.

Após uma entrevista prévia ao início do projeto verifiquei que, embora os alunos da 8ª série tivessem mais idade e estivessem em níveis escolares superiores que os da 5ª série, quanto ao aspecto de aquisição da língua inglesa, o conhecimento era o mesmo dos alunos que vieram de classe de aceleração. Os alunos do último ano do ensino fundamental somente se sobressaíam dos demais com relação aos aspectos lingüísticos, talvez por terem maior domínio destes também na língua materna.

Sempre que um aluno desejava participar do projeto passava por uma entrevista para que eu pudesse delinear o perfil dos sujeitos da pesquisa, e me surpreendia ao perceber que alunos que cursavam a 8ª série sabiam praticamente tanto quanto alunos que vieram de classe de aceleração. Em sala de aula numerosa e com grandes vícios de uso somente da língua materna em anos anteriores, eu sentia dificuldade em utilizar a língua alvo em período normal de aula, embora percebesse o interesse de alguns alunos em aprender falar em inglês, a aversão de outros quando solicitados a se comunicarem na língua inglesa e o desinteresse de muitos. Era, portanto, este o perfil que eu podia apresentar dos alunos da 8ª série antes de entrevistá-los. No entanto, convém lembrar que os próprios alunos sentiram a motivação em aprender a falar em inglês e participar do projeto.



Comecei a questionar o porquê destes alunos terem passado quase quatro anos aprendendo inglês na escola pública (5ª a 8ª séries) e mal conseguirem balbuciar poucos vocábulos em inglês, mas sabendo cantar músicas inteiras na língua inglesa, ainda que não pronunciando corretamente algumas palavras, sem mesmo conhecer seu significado. Outra característica interessante era dizerem que as músicas que sabiam, tinham aprendido extra-classe.

O projeto consistiu, assim, em averiguar o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira mediante a interação de alunos da 5ª série, tidos como difíceis em aprender, e de alunos da 8ª série que, embora tivessem mais idade e maior experiência escolar, decorrente da faixa etária em que estavam, mais interessados em aprender inglês, homogenizavam-se aos alunos da 5ª série pelo fato de não saberem expressar o que desejavam na língua inglesa e possuírem pouco domínio da mesma. O meu grande desafio, seria levar estes alunos, através de um projeto de ensino na escola pública, a expressarem suas emoções em inglês.

Devido ao fato do grupo apresentar interesse em se comunicar em inglês, a Abordagem Comunicativa mostrou-se como guia, não como solução. As aulas ministradas no projeto não tiveram a intenção de ditar modelo de aulas regidas pela Abordagem Comunicativa, embora ela tenha sido norteadora do projeto, por ter como cerne teórico que o



professor deve ensinar a língua estrangeira para fins de comunicação na língua-alvo.

Despojada de rótulos, como caracterizar a 5ª série que veio de classe de aceleração, como alunos que poderiam ter dificuldades em aprender a língua inglesa por apresentarem dificuldade em aprender conteúdo de outras disciplinas ou aceitar que os alunos da 8ª série desde que não aprenderam inglês nos três anos anteriores que cursaram antes da experiência do projeto, seriam incapazes de aprender nesta nova proposta de ensino, adentrei ao túnel que me levou a respostas que me inquietaram.

Os motivos para crer no sucesso desta nova experiência foram : os alunos da 5ª série estavam aprendendo inglês pela primeira vez, portanto não tínhamos parâmetros de que falharam no aprendizado da língua inglesa e os alunos da 8ª série estariam também vivenciando uma proposta inusitada. Segundo Spradley (1980), para se averiguar a localização exata de uma partícula de átomo, deve-se sacrificar o conhecimento de seu momento e vice-versa.

1.1.1- Contexto Histórico do “Projeto : Comunicação em Língua Inglesa”

“Projeto : Comunicação em Língua Inglesa ”, o nome dado ao projeto, particulariza-o e o descreve. O projeto foi regido por

1.1.1.1-Fatos Históricos sobre a língua Inglesa : antes do Projeto

o ontem, o hoje e o amanhã , não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história : sua continuidade (Paulo Freire, 1981, p.92)

Para compreendermos o estágio atual em que se encontra o ensino e aprendizagem do inglês no Brasil, faz-se necessário recorrermos ao papel da língua inglesa na história brasileira.

Poderemos observar que esta não surgiu aleatoriamente, sem propósitos; pelo contrário, sempre esteve envolta por interesses políticos, quando o intuito da nação é fazer o povo crítico e atuante em busca de seu espaço e descoberta do seu próprio eu, entretanto omissa quando a educação é voltada para a subserviência da voz de quem dirige a nação.

A questão do poder, como afirma Moreira e Silva (1994), manifesta-se através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia e gênero e estas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder.

Iniciemos a história da língua estrangeira no Brasil com a decisão de 22 de junho de 1809, tomada por D. João VI, que institui oficialmente o ensino de línguas no Brasil:

E sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar-se das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao Estado, para aumento e prosperidade de instrução pública, que

se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra inglesa. (Moacyr, 1936, p. 61).

Poderíamos salientar dois aspectos que circundaram a introdução da língua estrangeira no Brasil: influências externas e internas. Quanto às influências externas, temos a Europa, que havia passado pelas grandes transformações que agitaram aquele continente na segunda metade do século XVIII, sobretudo a França.

Portugal, malgrado o peso morto de uma tradição ideológica fundada em dogmas e princípios imutáveis, não raro de estrutura medieval, conseguiu acompanhar o fluxo dessas mudanças. Eis pois, o incentivo para o ensino de línguas que se reforçou com a tendência ideológica de Luís Antônio Verney (1713 - 1792), com a sua obra "verdadeiro método de estudar," dando ênfase ao conteúdo globalizante, com espírito aberto para acompanhar a evolução da filosofia, das ciências, das artes, sendo que o aprendizado de língua estrangeira foi um meio para se chegar a tal objetivo.

Convém lembrar o interesse político de Portugal, neste período, representado na figura do rei D. José e Marquês de Pombal, em divulgar a obra de Verney, pois a mesma contrariava o ensino dos jesuítas, baseado no ensino de ler e escrever, além de divulgarem o catolicismo no Brasil e transmitirem conhecimento de que Deus é absoluto e eterno. A idolatria a Deus dificultava o apoio de Pombal a D. José, que almejava a monarquia absolutista , onde o rei (o homem) era eterno. Para que as idéias de Pombal e D. José se expandissem era

necessário “tirar de campo os jesuítas” e divulgar o “verdadeiro método de estudar” Verney. É interessante salientar a questão do interesse político direcionado pelo poder. Então, em 1749, os jesuítas são expulsos do Brasil, embora Verney tivesse morrido pobre, sem ter recebido o dinheiro que lhe fora prometido por Pombal pela sua obra, que era o que se tinha de concreto na época para divulgar os interesses políticos.

É interessante enfatizar aqui que a língua estrangeira moderna, no caso o inglês, foi introduzido no Brasil partindo do dominante para o dominado, e que ainda hoje ter conhecimento dela é característica da elite, e o percurso da mesma sempre ocorre segundo o interesse dos dominantes.

Segundo Louis Althusser, apud Moreira & Silva (1994), em seu ensaio “A ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado”, a educação constitui um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmite suas idéias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas idéias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar outra, aos que se destinavam às posições sociais subordinadas.

Quanto ao aspecto interno, poderíamos dizer que a língua estrangeira foi ganhando espaço no ensino brasileiro com a vinda da família real em 1808, que de certa forma transferia costumes e hábitos da cultura européia para o Brasil, para sua melhor acomodação. Em

1826, com o Projeto Januário da Cunha Barbosa, é incluído o ensino de línguas vivas e mortas a partir do ginásio (Moacyr,1936). A língua estrangeira foi se valorizando com a fundação do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1837, onde o latim, o grego, francês e inglês são introduzidos e, em seguida, com a Reforma de Couto Ferraz, em 1855, as línguas estrangeiras modernas, com o mesmo valor das línguas clássicas. Quanto ao ensino das línguas modernas, este se baseava no mesmo método utilizado para se ensinar grego e latim, ou seja, o método de gramática e tradução .

O método de gramática e tradução perdurou por muito tempo no contexto brasileiro e ainda hoje encontramos professores que o utilizam, muitas vezes baseados em suas próprias vivências como alunos, pois muitos não conheceram outros métodos e nem mesmo leram sobre eles. Devido a este método deixar de lado a oralidade e ter como enfoque a gramática e a tradução, o professor sente-se a vontade em ministrar suas aulas de língua inglesa na língua materna, facilitando assim a didática dos professores que não possuem domínio oral dessa língua estrangeira.

Segundo Celani (1987), nas reformas do ensino subseqüentes : Benjamin Constant, 1890, Fernando Lobo, 1898, Eptácio Pessoa,1900; Rivadávia Correa,1911; Francisco Campos ,1931, aparece também a preocupação de ditar normas quanto aos aspectos metodológicos, conteudísticos e programáticos.



O Método baseado em 33 artigos, foi introduzido pelo professor Carneiro Leão, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1931, e relata suas experiências, publicadas em 1935. Esta mudança metodológica incluiu outras mudanças no colégio, tais como : divisão das turmas, seleção de novos professores e renovação de material de ensino. Segundo Chagas (1957, apud Leffa 1999), a reforma introduzida pelo professor Carneiro Leão teve tanto destaque que até hoje não tivemos alguém que se assemelhasse em relevância, no âmbito da escola brasileira de segundo grau.

O Ministro Gustavo de Capanema decretou a lei Orgânica do Ensino Secundário no. 4244 em 9 de abril de 1942. Esta lei introduz o espanhol como língua obrigatória, além do francês e do inglês. Tem instruções metodológicas incluindo na Portaria Ministerial n.º 144 de 29 de janeiro de 1943, entre os objetivos de ordem cultural ou instrumental, encontrados nos textos governamentais anteriores, tem também objetivos educativos. Cabe lembrar que, em 1943, com a portaria ministerial, houve por parte do governo uma sistematização do curso de inglês, voltado para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão.

Segundo Chagas (1957), o ministro de Capanema ao apresentar o projeto ao governo, reforça a idéia de que o ensino não deve ficar apenas nos aspectos instrumentais. A lei proposta por ele, visa formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo

concomitante das humanidades antigas e elevação da consciência patriótica e da consciência humanística .

Leffa (1999) ressalta que, assim como a lei de 1931, a lei de 1942 recomendava o método direto, para o ensino de línguas com ênfase em “um ensino pronunciadamente prático”. O ensino da língua deve, além de propor o domínio das quatro habilidades, “contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”, com objetivos educativos e com objetivos culturais “conhecimento da civilização estrangeira” e “capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando (no aluno) noções da própria unidade do espírito humano”. Mesmo que na prática toda esta proposta tivesse dificuldade de acontecer, notamos o interesse do governo em salientar o ensino globalizante em que a língua estrangeira tornava-se um meio, que muito contribuía para que tal fato ocorresse.

Sob a perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, com a reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (Leffa, 1999).

A Reforma do Ministro Gustavo de Capanema referente ao ensino de línguas ocorre concomitante ao período da Segunda guerra mundial. Os Estados Unidos, em 1945, ganham a guerra e o inglês começa a surgir como idioma universal. Destacamos novamente aí a questão do poder (por que não o japonês?). Em 1942, surgiu a necessidade de se aprender a língua estrangeira por razões militares,



porém os métodos existentes não preparavam adequadamente para o uso da língua- alvo, assim com ênfase na oralidade, e não mais na gramática e tradução, foram desenvolvidos estudos baseados em lingüística descritiva e no behaviorismo. Ainda que longe dos métodos, hoje chamados de comunicativos, foi preciso interpretar, uma busca pelo aprendizado e não por estudos exclusivos da metalinguagem, como no método da gramática e tradução.

Em 1943, com a portaria ministerial, houve por parte do governo uma sistematização do ensino do curso de inglês, voltado para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão. Portanto convém lembrar alguns nomes, frutos da formação educacional deste período, que puderam contestar, na década de 60, os propósitos impostos pelo governo que não condiziam com o livre arbítrio de se expressar, como a “Educação Dialógica”, em contraponto com a “Educação Bancária”, assim denominados por Paulo Freire. Artistas como Chico Buarque de Holanda, Gilberto Gil, Caetano, Vandr , devido à sua educação voltada para interpretação e não cópia de valores impostos, transcenderam a mimese exigida nesta época. A língua estrangeira coloca o indivíduo em contato com o mundo, e através de comparações, temos mais chances de optar pelo melhor.

Rego (1998) aponta como traço marcante do psicólogo russo Vygotsky (1887-1934), um dos norteadores teóricos desta pesquisa, que o seu gosto pela leitura, permitiu o aprendizado de diferentes léguas,

e o contato com materiais de diversas procedências. Ainda que tivesse viajado apenas uma vez para o exterior, tinha acesso a informações do restante do mundo, pois lia muito, mais do que as traduções russas lhe permitiam. Eis, então, o perfil de um transformador crítico da história.

Desde a decisão de D. João VI, nas inúmeras reformas por que passou a educação nacional, de Epiácio Pessoa a Gustavo Capanema, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil recebeu sempre atenção particular, manifestada nos vários projetos e reformas.

Embora os críticos argumentem que as intenções não foram concretizadas, pelo menos no papel (lei) houve intenção e preocupação do governo com o ensino de línguas estrangeiras, reconhecendo que as mesmas eram importantes para a formação do indivíduo, o que não ocorre nas leis seguintes, LDB 4024/61 e LDB 5692/71 e que, por conta de interesses políticos, desdenham o ensino de línguas.

Em 21 de dezembro de 1961 surge a lei n.º. 4024 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contrariando o decreto de 1942, passando o ensino de línguas estrangeiras para a situação, se não de abandono, pelo menos de absoluto descaso. Podemos constatar que os resultados insatisfatórios obtidos no ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras não é recente.



O ensino de línguas assim deixa de ser prioridade e passa do total controle do Estado para uma situação de falta de controle total.

As escolas particulares de língua é que vão se incumbir de escolher o melhor “método”, lembrando que a população brasileira que pode pagar um curso particular de língua estrangeira é quase nenhuma diante do número de analfabetos que encontramos no país. Conforme citado na primeira página do jornal Folha de São Paulo, dia 8 de setembro de 1995, o “Brasil é o sétimo em número de analfabetos”. Se entre os campeões do analfabetismo mundial, o Brasil figura em sétimo lugar, e o inglês passa a ser complemento do básico que não existe, como fica o papel da língua estrangeira no país? Esta passa a ser um complemento na formação do indivíduo não mais parte integrante.

O propósito de se fazer um levantamento histórico do ensino do inglês no Brasil é para se perceber que a ênfase que se dá à educação em nosso país caminha juntamente com os interesses políticos da sua história. Em períodos ditatoriais, em geral o que menos interessa é o ensino e, especialmente, a educação do povo, pois povo esclarecido é muito mais difícil de ser submetido.

Uma prova de que nos submetemos a uma cultura imposta e sem nexos, foi na década de 60, o governo ter “expulsado” o pedagogo Paulo Freire do Brasil devido à suas idéias renovadoras, no processo ensino e aprendizagem, o qual ficou exilado nos Estados Unidos

onde fez sucesso com sua obra "Pedagogia do Oprimido" e que posteriormente, por ter sido sucesso americano, foi introduzida no Brasil na década de 80.

Após terem sido eliminadas do núcleo comum, tanto na lei Federal n.º. 4.024 de 1961 e na Lei n.º. 5692 de 1971, as línguas estrangeiras ficaram incluídas entre as disciplinas que compunham a parte diversificada do currículo. Segundo Celani (1987), o foco aqui não é discutir o fato da língua estrangeira ter ou não caráter obrigatório, pois poderíamos argumentar, em favor dos currículos escolares, que a não obrigatoriedade poderia até mesmo ser uma vantagem. Interessa examinar o problema dentro do contexto educacional brasileiro, tentando descobrir, nas entrelinhas, a ideologia que parece subjacente aos principais textos legais que tratam do assunto. Como podemos observar em Moreira & Silva (1994, p. 24),

Ligar o conceito de ideologia a relações de poder e as questões de interesse significa contestar a noção de conhecimento como representação da realidade implícita na perspectiva "epistemológica" de ideologia.(...) Obviamente, isso tem implicações não apenas para uma compreensão modificada do papel da ideologia no currículo, mas também para as próprias noções de conhecimento como representação, que constituem toda a tradição educacional.(...) Um desses conceitos é o currículo oculto.

Segundo o autor, o currículo oculto, conceito criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial formal, tem sido central na teorização formal crítica. Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização freqüente e

fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade.

Desde 1961 até o parecer 785/86, as línguas estrangeiras foram excluídas do núcleo comum. A resolução 93, da Secretaria de Estado da Educação do governo de São Paulo, de 23/6/80, acaba sendo utilizada como sugere Celani (1987) *"para favorecer casuísmo em nível administrativo, com justificativas inaceitáveis, como a otimização do aproveitamento de recursos humanos"*, ou seja, é mais fácil subtrair a disciplina do núcleo comum do que investir em melhoria ao curso de formação e em recursos na sala de aula, para o aprendizado da língua estrangeira.

Torna-se portanto paradoxal esta Reforma Educacional que dizia ter como objetivo principal a democratização da educação e que cria em contraponto uma situação elitista e discriminatória. O aprendizado de línguas fora do sistema escolar exclui os alunos de classes sociais de renda baixa. Sabemos que quem tem recursos para pagar um curso de línguas nos "centros especializados, de comprovada idoneidade" são crianças de classes sociais privilegiadas.

Negar o acesso à aprendizagem de uma língua estrangeira, por não oferecê-la como parte de sua educação geral, é, na verdade, reduzir suas oportunidades de participação na vida nacional. E isto não é admissível. Menos convincente ainda é o argumento que às vezes, se usa, de que crianças de determinados tipos de escola, pela

origem, pelo seu status socioeconômico, por certo nunca irão utilizar uma língua estrangeira. Essa é uma pressuposição preconceituosa, discriminatória e arbitrária, fatalista. Pretende-se marcar "a priori", o futuro dos indivíduos, excluindo, assim, alguns do acesso àquela formação geral mais ampla, base indispensável da formação humana, sobre a qual pode assentar-se uma preparação especializada.

É importante que os alunos fiquem expostos a este tipo de inteligência também, pois significa oportunizar o ensino aprendizagem da língua estrangeira para todos. O que geralmente acontece é a exclusão desta oportunidade, daqueles que nem falam português direito ou, que considerados menos favorecidos, "não precisam aprender inglês".

Ao constatar o perfil dos alunos participantes deste projeto: estudantes de escola pública, moradores da periferia, com pais que, raramente, terminaram o ensino fundamental; estudantes do curso matutino, mas com o período vespertino tomado por cuidar dos irmãos mais novos, ou trabalhando como babás; fazendo faxina em outras casas ou nos próprios lares; passando cola em sapato nas fábricas de calçados (uma vez que Birigüi é a capital do calçado infantil), ou como engraxate; sem a oportunidade de freqüentar um curso de idiomas, de ter contato com estrangeiros; sem materiais didáticos, livros, cds, fitas, computador para auxiliar o ensino da língua inglesa, concluí que a falta de conhecimento da mesma se fazia presente nos alunos da 8ª série também por uma herança histórica da pouca valorização dessa camada



social, excluindo-os da oportunidade de aprender. Afinal, para que um engraxate precisa aprender inglês? Ou seja, nasceu assim, vai morrer assim.

O aprendizado da língua inglesa, da mesma forma como poderíamos estar valorizando qualquer outro idioma, permite que o aluno, ao entrar em contato com outra cultura, amplie sua maneira de ver o mundo, encontrando mais caminhos a seguir. A língua inglesa por ser universal ampliou o provérbio "Quem tem boca vai a Roma" complementado-o : "Mas quem sabe inglês vai para todos os lugares".

Portanto se o governo almeja democracia do ensino para todos, não pode limitar os caminhos para os que pertencem a classe social desprivilegiada. Se há consciência de que o ensino de uma língua estrangeira permite ao aprendiz perceber melhor seu próprio idioma, entrar em contato com outras culturas, interagir com as informações sobre fatos que ocorrem no mundo, dando-lhe oportunidade de mudar a si mesmo e ao mundo que o rodeia, por que não oportunizá-lo?

Nesse sentido, a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação as desigualdades entre países e entre grupos sociais(...) Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma língua estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. (PCN, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira, 1996, p. 26).

É neste contexto crítico e de descontentamento que surge a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que irá direcionar e permitir que o "Projeto : Comunicação em língua Inglesa" se realize.



1.1.1.2- Fatos Históricos sobre a Língua Inglesa : direcionadores do Projeto

A Lei nº 9.394 estabelece que o ensino de 1º (primário e ginásial) e 2º (colegial) graus serão substituídos por ensino fundamental e médio. A base nacional comum das disciplinas continua existindo, porém deve ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” como cita o artigo 26.

Neste mesmo artigo, consta no parágrafo 5º a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental, e que seja incluído na parte diversificada do currículo, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição. No artigo 36 inciso III diz:

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

A Lei 9.394/96 surge dentro de um contexto que propõe uma revolução educacional, vivenciando a passagem do milênio, período das incertezas, da globalização, quando os países desenvolvidos tendem a se enriquecer cada vez mais, e os subdesenvolvidos a lutar ainda mais pela sobrevivência. Faz lembrar aqui a revolução educacional pombalina,

que tinha interesses políticos em propor mudanças , levando o indivíduo a ter conhecimento global, valorização das artes incentivo a cultura e aprendizado de línguas estrangeiras, que embora com pretensões políticas, foram válidas, mas deve-se cuidar para que tudo não seja somente um vendaval, sem criar raízes, como ocorreu naquela época.

A proposta da nova lei é integrar o indivíduo ao mundo levando-o a conhecê-lo e interpretá-lo como um cidadão crítico social, conhecedor de si, do mundo que o rodeia, interpretativo e atuante em seu contexto. O domínio de conteúdo mínimo apresentado por cada disciplina deverá levar o aluno a associá-lo ao seu cotidiano, para melhor enfrentá-lo.

É interessante observar que a língua estrangeira se torna relevante quando o mundo passa por grandes mudanças. A revolução pombalina no século XVIII, no contexto do iluminismo; as grandes descobertas; em 1808, com a vinda da família real para o Brasil e como consequência a introdução do inglês junto com o francês e espanhol, em 1809, no currículo brasileiro, numa perspectiva de ensino globalizante. Confirmam isto ainda, após a 2^a guerra mundial, com necessidade do mundo resgatar a união e nos tempos atuais, a partir do avanço tecnológico e a globalização. Quando o perfil do homem é buscar além dos seus limites materiais e espirituais, quando há liberdade de expressão e conscientização de que o homem só consegue conquistas reais e estas podem ser compartilhadas com o outro, o domínio da língua estrangeira



se torna imprescindível. É o momento portanto, de repensar a torre de Babel.

Segundo os PCN, aprender línguas estrangeiras é uma força libertadora que leva o indivíduo a se auto conhecer e transformar o mundo, o que não deve ser interpretado como forma de anti-nacionalismo:

Mas para isso, é necessário ter olhos esclarecidos para ver. Isso significa despojar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, que pode ser um empecilho de falso nacionalismo, para o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e no mundo. (PCN, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira, 1996, p. 25).

Souza (1995), em seu livro "Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva?" cita depoimento de professores que lecionam outra disciplina e não inglês, avaliando o professor de inglês que reprovou aluno nesta disciplina: *"Afinal, o que este aluno vai fazer com inglês na sua vida?"* Conclui a autora que, quando se faz algo pela disciplina no contexto escolar é empobrecer os conteúdos para os alunos pobres.

Portanto, segundo Harford (1968 apud Celani, 1987), não será por um sentimento de submissão ou de reverência ao poder econômico, político e cultural dos Estados Unidos da América que a União Soviética, há muito tempo, e a China, mais recentemente, vêm, não só privilegiando o ensino do inglês em suas escolas, desde os níveis iniciais, mas também investindo maciçamente recursos econômicos e humanos em programas de capacitação de docentes para o ensino da língua daquela potência? Além do mais, os próprios donos da língua do poder

parece que já deram conta da situação de inferioridade dos monolíngües.
"Nós (os ingleses) teremos de aceitar que ser monolíngües em inglês é ser semi-educado"

Contrariamente ao que muitos pensam, incentivar a aprendizagem de línguas estrangeiras não significa, necessariamente, incentivar ou reforçar a dependência cultural; significa, sim, mostrar o caminho para a interdependência cultural, o ponto de encontro entre culturas, na evolução para uma cultura mundial. Além do que sabemos que aprender línguas estrangeiras nos dias de hoje não é uma opção, é um pré-requisito para sobrevivência.

Dimenstein (1998), em seu livro "Aprendiz do Futuro-Cidadania Hoje e Amanhã", analisa a realidade mundial e brasileira, neste final de século, e afirma que o aprendiz do futuro é "o aprendiz permanente" que acompanha as transformações do mercado. A escola terá que repensar o papel da educação para os próximos anos e que na era da automação, para garantir sua sobrevivência no mercado, o profissional brasileiro deve aprender inglês e entrar na Internet.

Marília Gouveia de Miranda (1995), em "Trabalho, Educação e Construtivismo: a redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas", diz que o indivíduo hoje necessita dominar as formas de acesso a todo aparato que lhe é imposto pela microeletrônica e pela informática.

Na nova lei, a divulgação de um método de ensino de línguas correto e único passa a ser finalmente abandonada, uma vez que o ensino será ministrado com base no princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” como cita o Artigo 3º inciso III da Lei 9.394/96, que propõe uma grande flexibilidade curricular. No artigo 23 desta lei, há a permissão para se elaborarem projetos nas escolas que favoreçam o aprendizado da língua estrangeira :

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar.

Ratificando esta citação o artigo 24, inciso IV, acrescenta :

poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.

A lei 9394/96 facilita a elaboração de projetos que atendam melhor às necessidades dos alunos nas escolas. Desta maneira, o “Projeto : Comunicação em Língua Inglesa” , teve espaço favorável na escola para ser implantado, uma vez que é uma proposta motivada pela própria LDB.

1.1.2-Hipótese Direcionadora

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa.
(Paulo Freire, 1970, pg. 87)

Esta frase de Freire (*op.cit.*), que caracteriza a Educação Dialógica, foi extraída do seu livro “Pedagogia do Oprimido” cujo tópico a ser tratado se refere às “Relações homens-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação,” e foi dentro desta proposta interacionista que surgiu a busca de caminhos direcionadores para esta pesquisa.

A hipótese norteadora se apóia em Paulo Freire quando este se refere à experiência do diálogo, ao insistir na prática democrática da escola pública e em busca de uma pedagogia para a libertação. O diálogo conduz a relação entre educando e professor, permeada de respeito, enquanto indivíduos, e enquanto expressões de uma prática social.

Assim como Widdowson (1978), defensor do ensino de uma língua para o uso real, a aprendizagem de uma segunda língua deve ocorrer a partir de sentidos e significados reais. Ratificando este autor, Almeida Filho (1991) sugere que a língua estrangeira seja aprendida para e na comunicação e desta maneira o processo ensino e aprendizagem de uma língua tem como requisito central o sentido ou significação empregada, como função de uma relação a alguma outra coisa.



Para ambos os autores, a partir do domínio da competência comunicativa o aprendiz alcança a competência lingüística, mas o oposto não ocorre. Isto significa que :

aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subseqüentes (Almeida Filho, 1993, p. 15).

Desta forma, aprender uma língua estrangeira não pode ser considerado desconexo com o biológico e vida do homem; está inserida nela, são pontes que se ligam e não que se subtraem.

Aprender uma língua estrangeira com esta perspectiva é permitir que o aluno amplie seus horizontes e, para tal, precisa dominar o conteúdo, conhecê-lo, para então dele fazer uso, expressar seus anseios, desejos, opiniões e ser o modificador de uma situação e de si próprio. Em uma proposta de ensino comunicativo de línguas estrangeiras, a forma (*usage*) se faz necessária, no entanto não a mais importante, pois, a partir do uso real (*use*), ela pode ser aprendida. Enfatizar somente a forma da língua e não o seu uso, estrangeiriza a língua estrangeira, colocando com relevância em aprender a língua pela língua e não como meio para o aprendiz se posicionar e atuar como ser transformador.

1.1.3- Abordagem Norteadora

No Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposta por Almeida Filho (1993), podemos verificar que a abordagem é a direcionadora do processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem⁵ quase sempre é implícita; muitas vezes, o professor não está sequer ciente de que ela esteja presente.

Para haver o aprendizado, deve haver equilíbrio entre a abordagem de ensinar do professor e as estratégias de aprender dos alunos. Para Almeida Filho (*op.cit.*), o objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua.

Descobrir qual a abordagem de ensinar do professor é identificar onde estão os percalços e os sucessos do ato de ensinar, podendo estes serem futuramente evitados ou retomados, é permitir que o professor construa ou reconstrua sua direção.

A abordagem de ensinar do professor compõe a tensão de outras forças como a abordagem de colegas, superiores em posições de forte liderança, leis governamentais, filtros afetivos dos alunos em contato com o professor e a cultura de cada elemento envolvido no processo ensino e aprendizagem, conforme ilustrado na fig. 1 :

5- Para Almeida Filho (*op.cit.*), abordagem pode ser entendida como uma filosofia, um enfoque de ensino, uma direção geral, um ideário, uma crença do ato de ensinar, um tratamento ou uma aproximação do ensinar de um professor.

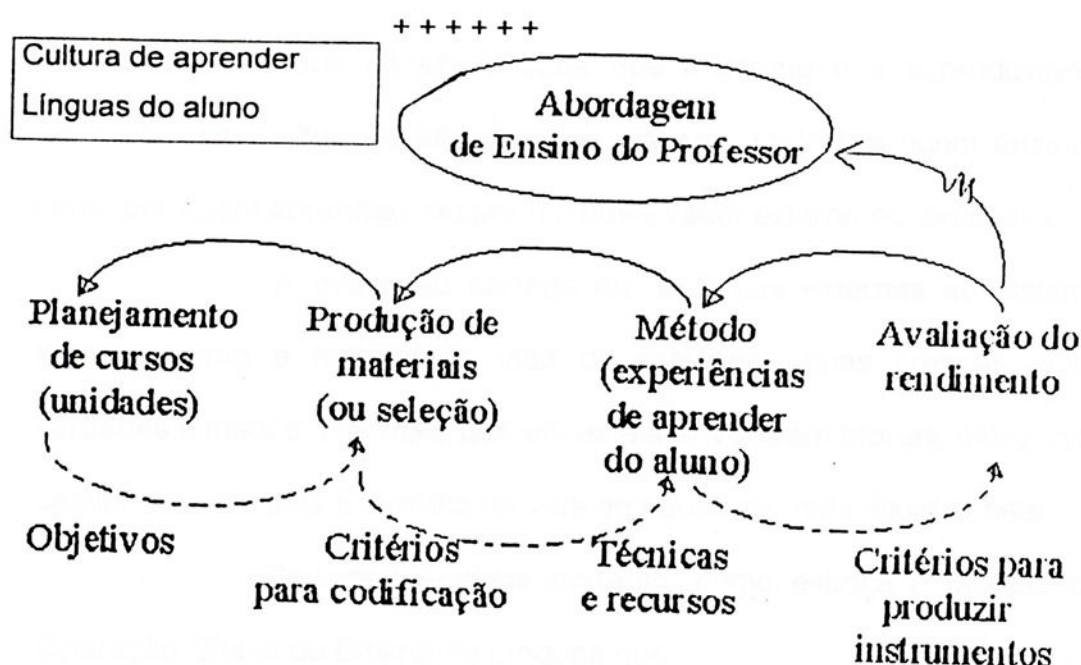


Figura 1- Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposta por

Almeida Filho (1993, p.19)

Segundo Almeida Filho (*op.cit*), a abordagem orienta o processo ou a Operação Global do Ensino de Línguas, que se compõe, ordenadamente no seu todo das fases do planejamento de cursos, produção ou seleção de materiais, método que vem de encontro com as experiências de aprender do aluno, assim como a utilização de técnicas e recursos que estes direcionam, e as avaliações de rendimento efetuadas.

Podemos observar no modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, a influência da avaliação do rendimento na abordagem do professor. Ainda que não se faça presente, explicitamente, o termo avaliação na apresentação do objetivo desta pesquisa, não há como descartá-lo do processo de ensino e aprendizagem. Pois, desde que haja abordagem de como este ocorre, a avaliação se torna inerente a

esta prática. Porque só se constata que o ensino e a aprendizagem ocorreram se a situação proposta for avaliada, tanto por quem ensinou como por quem aprendeu, ou por um observador externo ao processo.

A avaliação carrega em si forças externas ao sistema escolar, como a história de vida do professor, suas crenças, suas verdades e medos. Por mais que ela esteja envolta em teorias, estas não caminham paralelas a filosofia de vida do educador, mas diluídas nela.

Podemos analisar portanto, como esboça o Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas que :

Alterações mais à direita, como uma súbita e profunda mudança no sistema de avaliação de uma escola, causarão necessidades mais prementes de ajustes nas fases anteriores uma vez que a avaliação tem alto poder de controle nas instituições justamente por seu, efeito retroativo nas fases anteriores da operação de ensino-aprendizagem. (Almeida Filho, 1993, p. 18,19).

Segundo este autor, não basta somente incorporarmos a teoria que rege cada abordagem para afirmarmos que adotamos uma ou outra filosofia. O autor aponta que se reconhece a abordagem do professor através de pistas que indicam, no seu trabalho, as suas concepções sobre a língua, linguagem, língua estrangeira, aprender línguas e ensinar uma nova língua.

O autor sugere que para evitar uma dicotomização entre a abordagem vivenciada na prática de ensinar e uma abordagem desejada e declarada, convém que se colha dados para serem analisados.

Desta maneira, minha crença de ensinar, ou seja, a abordagem norteadora de que me apropriei para executar o projeto,

apresenta traços da Abordagem Comunicativa. Esta abordagem embora se diferencie das demais, não nega as abordagens behaviorista e cognitivista, apesar de sua filosofia ultrapassar os objetivos destas abordagens. Enquanto a abordagem behaviorista estimula o aluno a dominar o conteúdo e a cognitivista propicia a construção do conhecimento, a abordagem comunicativa, além de estimular estas práticas, almeja a capacidade de intencionalidade do ato da fala quando o indivíduo é colocado em contexto de interação com outros falantes.

A Abordagem Comunicativa nesta pesquisa não teve a intenção de ditar modelo de aula comunicativa, mas foram encontrados traços desta a partir de análises de aulas gravadas e transcritas, desde que esta foi a norteadora do processo ensino e aprendizagem das aulas regidas no *"Projeto : Comunicação em Língua Inglesa"*. A análise de abordagem, através do exame de aulas típicas gravadas e transcritas e acompanhadas de outros dados da situação real de ensino, é que nos permite, de acordo com Almeida Filho (1993), explicar com plausibilidade porque os professores "ensinam como ensinam" e os alunos "aprendem como aprendem".

Poderia ser associado ao conceito de abordagem de Almeida Filho (*op.cit.*) aquilo que Prabhu (1990) chama de "senso de plausibilidade", para poder definir o melhor método para o seu grupo de trabalho, ou seja, seu poder de influência em invocar atitudes, interagir com elas, alterá-las quando necessário, especificar e generalizar atitudes



que distinguem as diferenças do senso de plausibilidade de cada professor, ajudando, desta maneira, com que ele encontre não a maneira ideal, mas a real, para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem.

Para o autor, o ensino e aprendizagem vai depender de vários itens em que o mesmo será envolvido. O melhor método vai depender para quem, em que circunstância e para que propósito ele será utilizado.

Não existe um padrão para o melhor método, embora isto seja a busca incessante entre professores e alunos. Nenhum método isolado dará conta de suprir todas as necessidades de um grupo pelo fato de existir variações no contexto de ensino do professor e do aluno, que vão influenciar no que é melhor. Segundo Bruner (1977 apud Almeida, 1997), *“A aprendizagem não deve nos conduzir a algum lugar, ela deve nos permitir prosseguir mais facilmente.”*

Os conceitos de abordagem e método se relacionam e muitas vezes se confunde na literatura. No entanto, para esta pesquisa método será tido como o ato de concretizar a abordagem, ou seja será subjacente a ela como propõe o Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas.

Sendo a abordagem do professor direcionadora do processo ensino e aprendizagem assim como mostra a Operação Global do Ensino de Línguas, mostrarei como o planejamento de curso, material



didático, procedimentos metodológicos e avaliação se enquadraram no *"Projeto : Comunicação em Língua Inglesa"*.

1.1.3.1-Planejamento de Curso

O Ensino Temático proposto para as aulas do *"Projeto : Comunicação em Língua Inglesa"* pareceu-me pertinente a este estudo, após obter respostas dadas pelos alunos, em entrevista inicial, antes do projeto se desenvolver, à questão : *como você gostaria de aprender inglês?*

"_Eu gostaria de ir nos lugares e falar em inglês..."

"_Indo pra lá, mas acho que teria medo, ia passa fome lá porque nem sei falá."

"Com música".

"Ah, que você falasse, vivenciasse situações como se tivesse no país"

Achei-o apropriado já que é um curso baseado em temas pode ser organizado em torno de vários tópicos não relacionados, e precisava de situações que motivassem alunos de idades diferentes, uns entrando na adolescência, mas ainda com comportamentos infantis, e outros já na adolescência sentindo-se "donos do próprio nariz".

Para Baghin (1993), o Ensino Temático permite princípios organizacionais inerentes ao tema ou tópico, que ditam ao programa

lingüístico um rico vestuário de itens lingüísticos ou atividades, assegurando sua contextualização e significado.

Assim, dentro dos temas sugeridos pelos alunos, ir ao “*Supermercado*”, à “*Sorveteria*” (ir a lugares e falar em inglês, estes lugares faziam parte da comunidade deles e eram de fácil acesso) , “*Halloween*” (desejavam cantar, dançar, elaborar peças de teatro e poesias), “*Entrevista com Estrangeiros*” (queriam encontrar com estrangeiros, falantes da língua inglesa, para verificar se entendiam e se eram entendidos), os alunos, com diferentes níveis de maturidade, podiam sugerir subtemas dentro de cada tema, como por exemplo, “eu gostaria de falar em inglês a compra que minha mãe faria no supermercado, durante o mês (aluno da 5ª série), “se eu estou gostando eu falo : I’m enjoying, se eu gostei, eu falo I enjoyed “ (aluna da 8ª série).

O Ensino Temático propõe que o professor seja responsável pela instrução lingüística e pela de conteúdo. Desta forma, levando em conta os temas sugeridos pelos alunos, entreguei para eles, na introdução de cada tema, um roteiro de vocabulário e tópicos gramaticais. No entanto, este roteiro era aberto, pois os alunos, segundo suas curiosidades, apresentavam outros vocábulos e frases para cada tema apresentado, bem como tópicos gramaticais, que eram questionados por eles e esclarecidos pelo professor no decorrer das aulas.



O ensino de línguas através de temas possui traços da abordagem comunicativa, pois as funções comunicativas são apresentadas a partir da instauração dos chamados eventos de fala, que são entendidos como atos de comunicação, delineados a partir de uma relação de reciprocidade de sentidos entre dois ou mais interlocutores, pela interação (Santos, 1993, apud Braghin, 1993).

Para que haja comunicação é necessário a ocorrência de uma interação cooperativa. Com o intuito de levar os alunos do projeto a se comunicarem em língua inglesa se fez necessário, nesta pesquisa, observar como ocorre a interação entre os participantes, para se explicar como a comunicação se realiza.

1.1.3.2- Material Didático

A elaboração e escolha do material didático⁶ utilizado no "*Projeto : Comunicação em Língua Inglesa*" a partir da questão que Candlin e Waters (1979) consideram a mais importante enfrentada por

6-As fontes utilizadas na produção do material didático foram:

-*Descobrendo o Inglês*, Wally Constantino. Editora Maltese, São Paulo, S.P.

-Entrevista com alunos americanos, intercambiários do AFS (vide p. 118, nota n.10)

-Harland, M. *The Collins Dictionary*, 1^a ed., editora Siciliano, São Paulo, 1990.



professores que desejam utilizar e desenvolver materiais autenticamente comunicativos: Como podemos capacitar ou estimular o aprendiz a se comunicar com esses materiais e através deles ?

Ao apresentarmos ao aprendiz a língua como um meio dele se comunicar e interagir com o outro, estaremos proporcionando-lhe um conhecimento com o qual tem que negociar com sentido real, e recriá-lo para si mesmo. Desta maneira, o aprendiz não aprenderá a comunicação, mas irá adquirir a capacidade de se comunicar na língua alvo, como já foi citado, aprender para e na comunicação (Almeida Filho, 1993).

Os autores que levantam a questão apontam como um dos princípios fundamentais da produção de materiais comunicativos o fato de que professores e produtores de material didático não se preocupam tanto com a seleção e a organização prévia dos dados, mas com a forma como o aprendiz pode agir sobre e interagir com os dados.

Para que ocorra a comunicação, falantes e ouvintes têm de ser capazes de interpretar os significados dos outros, expressar seus sentimentos e negociar significados entre eles. No entanto, embora muitos professores reconheçam que os alunos têm capacidade de invocar suas capacidades comunicativas por estarem subjacentes ao uso da língua materna, há uma disparidade entre essas capacidades e o novo conhecimento sobre o qual elas devem atuar. Portanto, para solucionar tal problema, o material didático deverá fornecer um determinado grau de

conhecimento como pré requisito ao seu uso comunicativo. É necessário subsidiar o aluno de conhecimentos na língua-alvo antes de solicitar deste a comunicação. Estes conhecimentos se constituem em pré-requisitos sobre a língua para que o aluno possa fazer seu próprio uso dela.

Segundo Candlin e Waters (1979), devemos estabelecer critérios para a seleção e organização de dados que vamos oferecer ao aprendiz. Estes dados devem considerar o aprendizado de uma nova língua como uma interação contínua entre aprender e usar conhecimentos. Desta forma, nosso esforço não deve estar voltado para uma seleção prévia de aspectos do conhecimento, mas explorar as capacidades comunicativas e o conhecimento comunicativo que o aprendiz já traz consigo para a nova aprendizagem.

O material didático deverá ser, para o aluno, fonte de recurso para ativar o seu conhecimento e capacidades comunicativas iniciais, estimulando-o a se comunicar desde o início, desenvolvendo sua competência comunicativa através da nova língua.

Candlin e Waters (*op.cit.*) sugerem que os materiais utilizados em uma metodologia comunicativa são possivelmente de dois tipos: materiais de conteúdo e materiais de processo, podendo ambos coexistirem, sendo um complementar ao outro.

Material de conteúdo são aqueles que podem ser escolhidos de tal forma que sejam apropriados às necessidades, motivações e interesses contínuos dos alunos, oferecendo-lhes fontes

de dados e informações, através de livros, revistas, dicionários, internet, entre outros. O professor antes de escolher o material de conteúdo deverá negociar com seus alunos e permitir que esta mesma negociação se faça entre eles, a fim de selecionar temas e tópicos apropriados às necessidades, interesses e motivações dos alunos.

Os materiais de processo são aqueles que servem como diretrizes ou estruturas para o uso do conhecimento e das capacidades comunicativas do aprendiz, ou seja, facilitam a competência de desempenho do aprendiz na língua alvo, em relação a um determinado conteúdo. No entanto, nada impede que o professor utilize o material de conteúdo negociado com os alunos e elabore o material de processo, a fim de facilitar o aprendizado, enquanto ato comunicativo, envolvendo mais de um aprendiz para que ocorra de maneira colaborativa, com pequenos grupos de aprendizes.

Desde que o material de processo, ou seja, unidades que propõem o desenvolvimento das tarefas, seja aberto a meios alternativos para a sua realização, pode-se prever que dentro de um mesmo grupo, uma Metodologia Comunicativa permite que sujeitos envolvidos contribuam e aprendam diferentes coisas, em tempos diferentes e de formas diferentes.

Desta forma, a escolha do material didático deste projeto partiu de temas negociados com os alunos: *"Supermercado"*, *"Sorveteria"*, *"Halloween"*, e *"Entrevista com os Estrangeiros"*, temas



abordados como material de conteúdo (elaborado pela professora, digitado em folhas, escrito em inglês e português e entregues aos alunos, a cada tema proposto) dando aos aprendizes suporte de palavras, frases e textos encontrados nesses contextos, extraídos de livros, jornais, música, TV para que os alunos pudessem utilizá-las na comunicação. No entanto, a proposta se fez de forma aberta, permitindo aos alunos que contribuíssem com sugestões pessoais, além daquelas que emergiram durante o processo (material de processo, unidades propostas para o desenvolvimento de atividades) de ensino e aprendizagem, dando novos rumos ao ensino e aprendizado, exigindo que outras fontes de dados, informações, fossem acrescentadas: cultural, histórica e geográfica.

1.1.3.3-Procedimentos Metodológicos : Elaboração e Prática das Atividades Previstas no Material Didático

Uma informação que constatei na entrevista inicial com os alunos participantes do projeto, foi de que muitos deles nunca haviam tido contato com livros em inglês. Embora eu tivesse elaborado um material didático de forma concisa, digitado em folhas, eu levava para a sala de aula livros, jornais, revistas com figuras e textos, de onde haviam sido extraídas as informações, despertando grande interesse dos alunos.



Como o interesse em aprender do grupo era grande e, pelo fato de alguns não terem tido ainda a oportunidade de manusear livros em inglês em casa ou na escola, mostravam-se satisfeitos por eu lhes entregar o assunto, que seria apresentado em aula, em folhas digitadas, diziam *"Que bom que não tem que copiar da lousa"*, retratando a rotina da aula de inglês e escassez dos recursos didáticos.

Os alunos, durante as aulas do projeto, motivados pelas palavras e frases apresentadas pela professora, sugeriam novas frases e vocábulos.

Notei que os alunos se estimulavam, a partir de algumas palavras, em saber o significado de outras. Por exemplo, na lista de vocabulário sobre o tema "Supermercado" apareceu feijão, mas não arroz, então estes me solicitaram como se escrevia e como se falava esta palavra em inglês, porque feijão fazia-os lembrar do arroz. E a partir desta combinação rotineira, iam acrescentando outras que faziam parte do cardápio a que estavam acostumados.

Para o Material de Processo, foram propostas unidades que permitiam ao aluno dar respostas pessoais. Por exemplo *"If I go to the supermarket, I'll buy a..."*, *"If I went to the supermarket, I would buy a..."*. Materiais elaborados para as atividades de processo foram confeccionados pela professora e alunos, como fichas em cartolina e com vocábulos escritos.



Todos os temas propostos ocorreram em três ou quatro encontros; estes serviam como cenário prévio dos locais em que nos propúnhamos vivenciar a situação, instigando a contribuição pessoal de cada aluno.

Recursos extra-lingüísticos, sugeridos pelos alunos, foram utilizados, expressando significado de músicas em inglês através da dança, teatro, questionando ou dando opiniões na interação com os estrangeiros.

Os alunos extrapolavam o conteúdo proposto, de forma que outros conteúdos, além de vocábulos e formas da língua, surgiam durante a aula, como conhecimentos culturais, históricos e geográficos, envoltos na língua inglesa, permitindo comparações com o nosso país e língua materna.

A língua materna foi usada no projeto, para facilitar o entendimento, motivar e dinamizar o uso da língua inglesa.

1.1.3.4-Avaliação

A avaliação no "Projeto : Comunicação em Língua Inglesa" teve caráter diagnóstico, aparecendo sob três instâncias: antes, durante e depois do projeto.



Primeiro realizou-se em forma de entrevista com os alunos, antes do projeto, e teve a intenção de verificar o conhecimento da língua inglesa dos participantes através de questões básicas em inglês, e de fazer a coleta dos dados pessoais sobre suas experiências, não só quanto ao aprendizado da língua inglesa, mas também sobre suas expectativas em aprendê-la.

No decorrer do projeto, os alunos eram questionados e colocados em situação de fala, durante todo o processo ensino e aprendizagem. A avaliação do aprendizado era feita através da observação da professora durante a aula e após esta, registrada em diário.

Ao término do projeto foi feita uma entrevista com os alunos, quando foram questionados, em inglês, sobre o conteúdo abordado durante o processo ensino e aprendizagem, e verificando se eles conseguiram transpor este conhecimento em respostas pessoais, fazendo uso da língua inglesa. Esta entrevista também teve o objetivo de saber como o aluno avaliava seu próprio desempenho no projeto.

1.2-Problema

Esta pesquisa teve como maior propósito buscar resultados de ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir de um



contexto histórico da LDB 9394/96, favorável à elaboração de Projetos Pedagógicos e de Ensino nas escolas públicas, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos. Desta maneira, foi levantada a grande pergunta norteadora da pesquisa : *“Como se manifesta o processo ensino e aprendizagem, a partir do Ensino Temático, visando a comunicação em inglês, dos alunos da 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, em Projeto de Ensino desenvolvido em uma escola pública de periferia?”* Ao responder esta questão, terei registros que me levarão a saber se existem fatores que estimulam ou desestimulam este tipo de ensino e aprendizagem.

Entendo que a língua estrangeira deve ser ensinada e aprendida para que o aluno a utilize como um meio de comunicação. No entanto, trabalhando com esta abordagem em sala de aula numerosa, os resultados vinham parciais, tanto por parte do professor como dos alunos, pois com duas aulas semanais de 50 minutos cada, o assunto se prolongava demais se todos os alunos participassem, desmotivando os que já haviam participado. O não atendimento a todos, por conta do tempo curto, fazia com que necessidades individuais dos alunos deixassem de ser atendidas.

Ratificando a idéia de que a Abordagem Comunicativa se faz difícil nas salas de aula de escolas públicas brasileiras, devido à grande quantidade de alunos e poucas aulas por semana, temos a fala de Almeida Filho (1993, p. 44) :



Na escola de 1º grau, por exemplo, com menos de 30 horas por semestre, não se pode ter a ilusão de levar o aluno ao domínio da língua-alvo nem em dois e nem em quatro anos. A própria estruturação das aulas de LE é adversa na consecução de objetivos de uso propositado.

Desta maneira, apoiei-me no artigo 24, inciso IV da LDB 9394, já citado neste trabalho (no item 1.1.1.2, deste capítulo), que permite organizar classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas.

Sendo assim, o projeto surgiu com um grupo de alunos voluntários de séries distintas (5ª e 8ª séries) e para minha surpresa, com o mesmo nível de conhecimento referente à capacidade de se comunicar na língua inglesa, embora os alunos da 8ª série fossem considerados bons alunos e já tivessem cursado três anos anteriores a disciplina da língua inglesa. Baseada em tal fato recorri a história do ensino da língua estrangeira em escola pública brasileira para detectar porque esses alunos não conseguiam se comunicar em inglês. Com dados históricos averigui que, embora as leis de diretrizes e base da Educação Brasileira 4024/61 e a 5692/71 pudessem ter contribuído para que o ensino de línguas em escolas públicas tivesse sido desalentador, a atual LDB oferece caminhos para melhores resultados, pois além de incentivar o ensino da língua estrangeira permite a elaboração de Projetos Pedagógicos e de Ensino que visam melhorar a aprendizagem do aluno.

Segundo Almeida (1995), o Projeto Pedagógico, elaborado pelos docentes e direção da escola sugere os objetivos e



diretrizes pedagógicas, políticas, técnicas, científicas e sociais da Instituição de Ensino. O Projeto de Ensino elaborado pelo professor, permite ao aluno vencer suas dificuldades de aprendizagem e ampliar seus conhecimentos.

Elaborei, assim, o *"Projeto : Comunicação em Língua Inglesa"* a fim de ensinar inglês para alunos que queriam aprender a se comunicar na língua-alvo, pertencentes a classe social de baixa renda, da periferia da cidade de Birigüi-São Paulo.

Este Projeto de Ensino, ofereceu-me a oportunidade de verificar como eu ensinava e como meus alunos aprendiam, e assim, poder passar minha prática para outros professores interessados em ensinar a língua estrangeira, com o propósito de levar os alunos a se comunicarem na língua alvo .

1.3- Justificativa

Vivemos, atualmente, sob uma perspectiva histórica de ensino e aprendizagem que requer um cidadão crítico e atuante no meio em que vive, e cujo ato pedagógico é entendido como o encontro do aluno com a cultura socialmente construída, caracterizando o termo clássico processo ensino e aprendizagem, mais devidamente empregado, como aprendizagem e ensino. O saber construído faz o ato



de aprender, relevante tanto para aluno como para o professor, e o parâmetro de atuação de um destes faz com que o outro repense a sua prática.

Segundo Libâneo (1985), a pedagogia crítico-social dos conteúdos concebe uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica. O aluno é o ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social, integrando os momentos da transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos.

Sendo a escola o lugar onde ocorre a difusão do conhecimento, ela deve ser um instrumento facilitador para o acesso das camadas populares, ao mesmo tempo em que deve ser o meio educativo de socialização do aluno. O ensino, como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização, como personalidade social em face de uma nova cultura (Libâneo, 1985).

Sabemos que o cidadão que hoje a sociedade quer é aquele que se faz dominador do conteúdo elaborado (acadêmico), assim como de si próprio e do mundo, para que neste deposite conhecimentos capazes de auxiliar ou transformar o seu meio. Hoje, com o mundo globalizado, necessitamos de um cidadão que possua domínio tecnológico e que, pelo menos, saiba uma língua estrangeira, para se lançar no mercado de trabalho. Podemos apontar o inglês e o espanhol como as línguas mais solicitadas em nossa região (noroeste de São

Paulo); a língua inglesa ainda se faz mais necessária, por ser considerada universal.

Sendo uma das funções do ato de ensinar permitir que o aluno aprenda e, através do conhecimento, possua perspectivas de mudar o meio em que vive, não podemos negar aos desprivilegiados a oportunidade de aprender a língua estrangeira da forma que lhes será exigida no mercado de trabalho (ter domínio de se comunicar e interpretar a língua-alvo), pois, se assim o fizermos, estaremos tirando-lhes a oportunidade que é dada aos que podem estudar em escolas particulares ou de idiomas.

No entanto, sabemos que tanto o ato de ensinar como o de aprender é um desafio para todo ser humano. Através desta pesquisa pretendi descobrir se consigo fazer com que meus alunos se comuniquem na língua inglesa, ou seja, se eles conseguem aprendê-la.

A partir de um ensino consciente, procurarei analisar dados do processo ensino e aprendizagem do "*Projeto: Comunicação em Língua Inglesa*", que tem o propósito de levar os alunos a se comunicarem e interpretarem a língua inglesa, para que eu possa, posteriormente, expor minha prática, o que permitirá que eu mesma ou outros a utilizem como referência a ser seguida ou evitada.



1.4- Metodologia de Pesquisa

Como o foco da pesquisa é verificar como ocorre a interação entre os alunos de séries diferentes, no processo ensino e aprendizagem da língua inglesa, em que a professora observadora também atua no contexto, caracterizei como metodologia para este trabalho a pesquisa-ação, paradigma qualitativo de pesquisa (André, 1995).

A pesquisa-ação, possui várias linhas : a anglo-saxônica, sustentada por Elliot (1989); a australiana, cujos representantes são Carr e Kemmis (1988); a vertente espanhola e portuguesa com Perez Gomes (1995) e António Nóvoa (1992); a francesa com Barbier (1985) seu principal representante, e a norte-americana, que teve a sua primeira geração com Lewin (1944), (apud André, 1995). No entanto, todas elas envolvem sempre um plano de ação baseado em objetivos, com um processo de acompanhamento e controle da ação planejada, e relato concomitante desse processo e, por conta disso, recebe muitas vezes o nome de intervenção.

A preocupação maior desta metodologia é com a ação. Para Thiollent (1982), na pesquisa ação, além da participação dos investigadores, supõe-se a participação dos interessados na própria pesquisa, organizada em torno de uma ação.



Uma vez que o contexto que envolve esta pesquisa são as aulas de inglês, planejadas e controladas pela professora, e o interesse é averiguar como ocorre o ensino e aprendizagem destas, a partir da interação entre os sujeitos participantes envolvidos no projeto (ação), que também têm interesse em avaliar o aprendizado, pois desejam aprender a se comunicar na língua inglesa, podemos dizer que a metodologia da pesquisa-ação servirá como meio para revelar as indagações propostas neste estudo.

Para Thiollent (1982), uma questão básica nesse tipo de pesquisa é a caracterização da ação, que deve ser planejada, a partir de intervenção, com mudanças, dentro da situação investigada.

Sendo assim, o "Projeto de aulas Práticas em inglês" tem como proposta fazer a professora levar os alunos a se comunicarem na língua inglesa, ou seja, adquirir em conhecimento através de ações planejadas a partir da interação entre os participantes envolvidos.

Esta estratégia de pesquisa permitirá, através da ação (aulas desenvolvidas no projeto), que a professora e os alunos avaliem o processo e ensino aprendizagem, pelos dados colhidos durante as aulas planejadas.

Lewin (1994) é reconhecido por diverso autores como criador da linha de investigação pesquisa-ação. O intuito de Lewin, segundo Serrano (1994), era investigar as relações sociais e conseguir mudanças de atitudes e de comportamento dos indivíduos.



Corey (1953) caracteriza a pesquisa-ação como o processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo que possam orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões.

Como o contexto apresentado no projeto é de alunos bons, mais velhos, e de alunos "problemas", mais novos, pretende-se observar se ocorrerá através da interação entre os participantes, mudança de comportamento dos alunos "bagunceiros". Para que ocorra a comunicação na língua inglesa entre os falantes, é necessário respeitar o colega, saber fazer uso do turno da fala e permitir que o parceiro tenha o seu espaço.

Desde que a proposta de ensino da língua inglesa é levar o falante a expressar suas emoções e manifestações reais, exige-se do participante mudança de atitude para que a comunicação ocorra, pois ele não irá representar falas de outros, mas seu próprio discurso.

Lewin (1994) descreve o processo de pesquisa-ação, indicando como seus traços essenciais: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas, planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la em contínua repetição desse ciclo de atividades.

Erickson (1990) e Wragg (1980) sugerem que o pesquisador deve valer-se da observação participante e entrevistas, combinando-as com a microanálise de gravações audiovisuais, diários de

participantes (alunos e professores), com o propósito de triangular os dados na investigação. Desenvolvendo estas práticas, irei apresentar, na próxima subseção, como ocorreu a coleta de dados desta pesquisa.

A triangulação⁷ dos dados permite que o observador ratifique suas suposições relativas a pensamentos, decisões e razões.

Este procedimento permite que as várias maneiras de se olhar para o mesmo objeto de investigação, na tarefa de interpretar os dados, seja mais confiável.

Denzin (1985, apud Wragg, 1980) distingue quatro tipos diferentes de triangulação: (1) triangulação de dados envolvendo tempo, espaço ou pessoas diferentes, (2) triangulação do investigador, onde vários observadores checam um ao outro, (3) triangulação da teoria, onde diferentes teorias são apresentadas para praticar algum posicionamento, e (4) triangulação metodológica, onde mais de uma metodologia é empregada para analisar os dados, como ocorre nesta pesquisa, quando faço uso de diferentes recursos permitidos na pesquisa etnográfica participante, para ratificar a análise dos dados.

Sendo desta maneira, a metodologia de pesquisa deste estudo se faz por meio de uma entrevista prévia à ação planejada (*"Projeto : Comunicação em Língua Inglesa"*), a fim de analisar o perfil dos

7- Para Hammersley e Atkinson, 1993, na triangulação dos dados busca-se junto aos participantes aqueles conhecimentos adicionais do contexto pensamentos, decisões, razões - que não são conhecidas ou avaliadas pelo etnógrafo. Desta maneira a subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim a confiabilidade.

sujeitos e levantar os problemas; pelo planejamento de aulas do projeto objetivando aprendizagem da língua inglesa a partir de Ensino Temático; pela coleta de dados através de diário e dados obtidos com aulas gravadas e transcritas, e por nova entrevista com os alunos, a fim de que também estes sejam avaliadores do processo.

A entrevista neste estudo ocorre em dois momentos : antes do projeto se realizar e após este evento. É importante ressaltar seu papel relevante na metodologia deste estudo, pois desde que pretendo analisar como ocorre o processo ensino e aprendizagem e a interação entre professor e alunos, é necessário que o diálogo se faça presente. Segundo Bourdieu (1977), o discurso deve suas características mais importantes às relações de produção lingüísticas nas quais ele é produzido, portanto faz-se necessário, reconhecer as condições de instauração ou contexto no qual a entrevista ocorre, explicitando a história de vida de quem entrevista e de quem é entrevistado.

Segundo Gilbert (1980), a coleta de dados realizada através da entrevista requer a atuação do pesquisador no processo de interação com o entrevistado. Nessa interação os participantes, incorporam papéis que poderão se modificar no transcorrer da entrevista. No transcorrer da entrevista, o entrevistador e o entrevistado trazem consigo experiências passadas que influirão na interação.

Na entrevista inicial, pude perceber que nos depoimentos dos alunos, ao mesmo tempo em que eles apontavam as dificuldades que



tiveram em aprender a língua inglesa em experiências passadas, ou expectativas em aprender, apresentavam propostas de ensino e aprendizagem para mim, a professora que tentaria ensinar-lhes o que, até o momento, não haviam conseguido ou desejavam aprender. Estas propostas, no entanto, só poderiam ser confirmadas ou negadas como possibilidades de sucesso, após alunos e professora vivenciarem o contexto de ensino e aprendizagem do projeto.

A entrevista final permitiu que eu pudesse explorar o contexto a ser analisado, pois havíamos compartilhado de todas as situações propostas, permitindo resultados mais objetivos para a coleta de dados, passando-me a sensação de que o projeto havia se realizado com sucesso.

Bordieu (1997) ressalta que a entrevista revela nuances sobre um fato muitas vezes ignorados pela mídia, permitindo o abandono do ponto de vista único, e oportunizando outras maneiras de se interpretar um fato.

Porém, enquanto instrumento de coleta de dados, a entrevista, como qualquer outro instrumento, está submetida aos cânones do método científico, um dos quais é a busca de objetividade. Portanto para ratificar esta coleta de dados busquei outros instrumentos, como as aulas gravadas e transcritas e notas de diário.

Segundo Haguette (1992, p. 88) para controle de qualidade dos dados se faz necessário o uso sistemático de outras fontes:



“O ponto chave no controle de qualidade dos dados em todos os casos situa-se no uso sistemático de dados de outras fontes relacionadas com o fato observado a fim de que se possa analisar a consistência das informações e sua validade.”

1.5- Coleta de Dados

O “Projeto : Comunicação em Língua Inglesa” envolveu dezessete participantes: nove alunos da 5ª série, sendo que somente dois destes alunos não vieram de classe de aceleração, e oito alunos da 8ª série.

Convém lembrar que estes alunos, sujeitos da pesquisa, eram acompanhados durante o processo aprendizagem, proposto no projeto. Se estávamos nos preparando para falar em inglês no supermercado, as aulas que precediam a ida ao supermercado, eram como se fossem ensaios para eles.

No dia da ida ao *Supermercado*, bem como da realização dos outros temas (ida à *Sorveteria*, *Halloween* e *Encontro com os Estrangeiros*), os alunos da 5ª série pediram-me que convidasse os colegas de classe, que não faziam parte do projeto, para participarem dos eventos. Da mesma forma, se manifestaram os alunos da 8ª série. No entanto, estes alunos convidados ou que participavam esporadicamente do projeto, não foram o foco de observação e análise desta pesquisa, mas deram sua contribuição, desde que uma variável relevante neste



estudo é observar como a aprendizagem ocorre entre a interação dos sujeitos.

Os alunos do projeto se sentiam orgulhosos em mostrar para os colegas o que haviam aprendido, assim como honrados em ensinar o colega que não havia participado do projeto, a se comunicar quando estávamos vivenciando algum contexto.

Desta forma, o projeto foi obtendo numa dimensão maior, ora motivando os colegas a aprenderem o que sabiam, ora simplesmente motivando-os a perceberem que a língua inglesa era “legal”, como costumavam dizer.

As entrevistas iniciais, semi-estruturadas, assim designadas por Wragg (1980), caracterizam-se por apresentarem um roteiro pré estabelecido. No entanto, permitem que lhes sejam acrescentadas outras questões, para encorajar o entrevistado ou criar um clima natural na conversa. A entrevista feita com os sujeitos desta pesquisa compunha-se de nove questões, sendo que ora ou outra eu acrescentava à mesma questão outra pergunta, de acordo com a resposta do entrevistado. As entrevistas foram gravadas e transcritas .

As questões tinham como objetivo caracterizar o perfil dos alunos para que fossem identificados seus “needs” e “wishes”, de forma que estes é que viriam a direcionar o corpo do projeto a ser realizado.

As respostas dos alunos deram margem ao levantamento de algumas categorias: *a importância sentida em aprender inglês; a*

oportunidade de contato com a segunda língua; reconhecimento de palavras em inglês no meio em que vivem; domínio da língua e como o aluno gostaria de aprender inglês.

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa, é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem, que é tomado em consideração (George, 1959 apud Bardin, 1977).

Segundo Bardin (1977), o pesquisador que faz a análise do conteúdo tem que fazer uso de inferências e ela deve ser feita sob indicadores de frequência ou com a ajuda de indicadores combinados, pois desta forma toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações.

Desta forma, a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou , com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 1977, p. 31)

Portanto, qualquer comunicação oral, de um emissor para um receptor, controlada ou não por este, que pode ser transcrita, pode ser decifrada pelas técnicas de análise do conteúdo. *"Tudo o que é dito*

ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Bardin, 1977, p. 33).

Outra técnica que a observação participante me permite é a gravação de aulas em vídeo, podendo depois transcrevê-las, para análise.

Esta técnica me possibilitou observar e analisar as interações entre os alunos, entre mim e eles no processo ensino e aprendizagem da língua inglesa. Após transcrever integralmente estas aulas gravadas, tive a oportunidade de recorrer aos dados que esta prática me proporcionou, sempre que necessário (Van Lier, 1988 e Wragg 1980).

A partir de algumas questões levantadas para observação das aulas, foram criadas categorias, registradas de acordo com os dados apresentados nas aulas gravadas. Com algumas categorias foi possível associar características da Abordagem Comunicativa.

Após cada aula ministrada no projeto, eu anotava as “surpresas”, as atitudes, reações, emoções e detalhes que haviam chamado minha atenção, durante a aula. As notas de campo, após cada aula, caracterizaram-se como um diário onde eram anotados : o percurso da aula; observação dos participantes; atitude marcante do outro sujeito envolvido; além dos meus anseios, expectativas e atitudes, às vezes inesperadas, dentro do contexto.

O diário é um tipo de nota de campo onde o pesquisador, em conversação consigo mesmo, pode recordar esperança medos, confusões, e momentos de

intravisão importantes para o trabalho sendo desenvolvido por ele. (Hitchcock & Hughes 1989, apud Baghin, 1993, p. 31)

A fim de adquirir dados sobre a aprendizagem da língua estrangeira dos alunos envolvidos no projeto e avaliação destes sobre os eventos, fiz uma entrevista final com os mesmos com o objetivo de saber se alguns pontos de aprendizagem haviam sido atingidos por eles, como, elaborar frases, e não somente usar vocábulos referentes aos temas que havíamos selecionado para o projeto; se eles haviam se dado conta que ocorrera a aprendizagem; se havia sido prazerosa a maneira com que eles haviam recebido informação sobre a língua estrangeira; o quanto eles podiam lidar com o conteúdo aprendido para outro contexto similar e que descobertas foram feitas por eles, durante a participação do projeto no contexto ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de registrar a participação real dos alunos, em contextos pré-estabelecidos no projeto, foram tiradas fotos. Esta prática serve como registro dos eventos propostos. (Hitchcock & Hughes 1989, *apud* Baghin, 1993).

A coleta de dados ofereceu-me subsídio para que eu pudesse retratar o cenário desta pesquisa. Para analisar este contexto porém, basei-me em pressupostos teóricos, que apresentarei no próximo capítulo. Estes, apontaram-me os caminhos para a análise deste estudo.



1. Pressupostos Teóricos

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. São abordados os conceitos de cultura, identidade e diversidade, bem como os modelos teóricos utilizados para a análise dos dados. A abordagem é qualitativa, com foco na compreensão das experiências e percepções dos participantes.

2° CAPÍTULO : PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. São abordados os conceitos de cultura, identidade e diversidade, bem como os modelos teóricos utilizados para a análise dos dados. A abordagem é qualitativa, com foco na compreensão das experiências e percepções dos participantes.

1- Pressupostos Teóricos

Neste capítulo serão apresentados fundamentos teóricos pertinentes ao foco de análise desta pesquisa. A professora atuante tratará o processo ensino e aprendizagem e a avaliação, sob a perspectiva sociointeracional e apresentará o ensino da língua inglesa, norteado pela Abordagem Comunicativa. Desta forma, será feito um levantamento do cabedal teórico do processo ensino aprendizagem e avaliação direcionadores do projeto, assim como da Abordagem Comunicativa, para que facilite ao leitor acompanhar a análise dos dados deste estudo.

Tendo a Abordagem Comunicativa como característica básica a aprendizagem significativa, procurar-se-á associá-las à visão sociointeracional, que propõe o mesmo enfoque.

2.1- Processo Ensino e Aprendizagem

Direcionador do Projeto

O aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (Vygotsky, 1984, p. 99 apud Rego, 1998, p. 71)

O “Projeto : Comunicação em Língua Inglesa” surgiu com um grupo de alunos voluntários da 5ª série, e voluntários da 8ª

Ingressaram no grupo espontaneamente; e, embora sem o domínio da comunicação em língua inglesa, os alunos do último ano, do Ensino Fundamental, contavam com mais conhecimento do que os que estavam apenas iniciando a 5ª série.

Os alunos da 8ª série, mais velhos que os demais, possuíam mais experiência escolar, ou seja, conhecimento formal sobre a língua, bem ou mal, já haviam estudado três anos pelo menos a língua inglesa (5ª, 6ª, 7ª séries), optaram em participar do projeto por prazer, por gostarem da disciplina ou por acharem necessário aprender, já que possuíam mais maturidade e não simplesmente por curiosidade.

Ainda que não tivessem chegado à plenitude do aprendizado, os alunos da 8ª série tinham maior domínio lingüístico, tanto da língua portuguesa como da língua inglesa, que os da 5ª série, além do conhecimento de mundo.

Os alunos da 5ª série que se motivaram para participar do projeto foram exatamente os mais desinibidos, os “falantes” e considerados, por muitos dos seus professores, como os “bagunceiros”. Já os que se interessaram em participar do projeto, na 8ª série, eram os bons alunos, interessados em aprender mais.

Naturalmente criou-se um clima, nos encontros para o projeto, de que eu não mais chamaria a atenção para que os alunos da 5ª série, “os bagunceiros”, prestassem a atenção na aula. O pessoal da 8ª série, cuja participação era completamente interessada, exigia que os



colegas se concentrassem no grupo e participassem devidamente. Os alunos mais novos não estavam lá porque eram obrigados, mas porque queriam e, se não estivesse bom para eles, poderiam sair da sala, porém percebendo a participação dos alunos mais velhos sentiram-se rendidos.

A desenvoltura dos alunos da 8ª série estimulava aqueles da 5ª série que, por curiosidade ou motivados pela novidade estavam lá, respeitosamente e se esforçavam em reproduzir ou questionar as situações propostas.

Este comportamento dos alunos, no entanto não ocorria em sala de aula normal, a interação entre os alunos foi acontecendo naturalmente e percebi que os alunos que sabiam mais ajudavam os que possuíam dificuldade, geralmente os mais velhos auxiliando os mais novos.

Tal situação deveras interessante para mim, como observadora, levou-me a buscar explicação teórica para o fato e observei que veio ao encontro a primeira tese de Vygotsky (*op.cit.*) em que afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são resultado das pressões do meio externo, mas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender às necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Neste princípio está contida a integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo. O desenvolvimento pleno do ser humano depende do



aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie.

Vygotsky (1984) faz relação entre desenvolvimento e aprendizagem e analisa esta questão sob dois aspectos: um refere-se à compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento, e o outro, às peculiaridades dessa relação no período escolar.

Segundo Vygotsky (apud Rego, 1998), esta distinção se faz porque acredita que, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes dela freqüentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

A interação entre professora e alunos faz com que os turnos de ensinar e aprender se alternem, em alguns momentos. O aprender do professor se faz no reconhecimento ou até mesmo no conhecimento da sua prática pedagógica, além de permitir que ele aprenda mais sobre os seus alunos, para então melhor direcionar sua aula.

O aprendizado, segundo Vygotsky (*op.cit.*), é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

A distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza



em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky (1984), chamou de “*zona de desenvolvimento potencial ou proximal*”. É o que define as funções da criança que ainda não amadureceu e que estão em processo de maturação.

Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o modelo de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (Vygotsky, 1984, p.98, apud Rego, 1998, p. 74)

Para o autor a interferência externa ou o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar, em particular, não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento.

Segundo Dewey (1979, p. 18),

Uma criança vivendo no seio de uma família de músicos terá inevitavelmente estimuladas, por menores que elas sejam, as suas aptidões musicais, e as terá mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em diverso ambiente. Com efeito, se não tomar interesse pela música e não adquirir nessa arte alguma competência, será como um elemento estranho, inábil para participar do grupo a que pertence. É, realmente, inevitável alguma participação na vida daqueles com quem o indivíduo se acha em contato; por essa participação o ambiente social exerce um influxo educativo ou formativo, independentemente de qualquer propósito intencional.

A instrução, no entanto, está no cerne da aprendizagem para Vygotsky (*op.cit.*); esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento. Ele considerou que a instrução precede e conduz o desenvolvimento, escrevendo que “*a única boa aprendizagem é aquela que está à frente do desenvolvimento.*”

Desta maneira, este autor enfatiza o papel fundamental do professor como mediador na "condução" do desenvolvimento.

Assim, o perfil de ensino e aprendizagem que adoto neste trabalho, baseado na teoria de Vygotsky, é que tanto o ensino como a aprendizagem ocorrem num processo de descoberta. O professor como mediador propõe o novo e auxilia o outro a se modificar ou seja evoluir seu patamar inicial. O processo que se dá a esta prática será norteador para o professor redescobrir o caminho que o levará a atingir os seus objetivos :

Quando os adultos ajudam a criança a realizar coisa que são incapazes de conseguir sozinhas, estão estimulando o desenvolvimento do conhecimento e da aptidão. A partir desta perspectiva, que coloca a instrução no cerne do desenvolvimento, o potencial de aprendizagem de uma criança é revelado e, de fato, freqüentemente concretizado em interações com pessoas mais instruídas.

(Wood,1988, p.24 apud Daniels, 1995, p. 234)

A fim de que a aprendizagem ocorresse procurei elaborar o conteúdo programático das aulas baseado na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1980), pois para ele a aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva.

Ausubel (1968), como representante do cognitivismo, se baseia em dizer que existe uma estrutura na qual a organização e a integração se processam. A estrutura cognitivista é entendida como conteúdo total de idéias de um certo indivíduo e sua organização, ou conteúdo e organização de suas idéias em uma área particular de conhecimentos.

A principal função dos organizadores é então superar o limite entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber, antes de poder aprender a tarefa apresentada. (Ausubel, 1968 apud Moreira & Mansini, 1982, p. 12)

Segundo Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser apresentado de forma significativa.

Os temas que foram selecionados para serem desenvolvidos no projeto foram extraídos do cotidiano dos alunos, portanto as questões novas que eram apresentadas para eles davam margem para que se envolvessem e contribuíssem em sala de aula, com seus próprios conhecimentos de mundo.

O material simbólico, o assunto a ser ensinado e aprendido é significativo quando pode ser relacionado, de forma substantiva e não arbitrária, a uma estrutura cognitiva hipotética que possui antecedentes, isto é, conteúdo ideacional e maturidade intelectual.

O grande desafio do professor, portanto, em sala de aula, é levar o aluno a aprender através de recursos e estratégias que facilitem a passagem da estrutura conceitual da disciplina para a estrutura cognitiva do aluno, tornando o material selecionado significativo.



2.2 - CONCEITO DE AVALIAÇÃO DIRECIONADOR DA PESQUISA

A avaliação, vista como um diagnóstico que permite a decisão de direcionar ou redirecionar o processo ensino e aprendizagem, passa a ser necessária a este processo.

O ato de avaliar permite que o aluno verifique o que aprendeu e se o professor conseguiu ensinar aquilo a que se propôs.

A avaliação diagnóstica, adotada neste estudo, permitirá que a professora altere sua prática, a sua abordagem de ensinar durante o próprio processo ensino e aprendizagem, e não a partir de resultados finais.

Refletir sobre a prática de avaliar do professor pode ser pertinente a cada aula ministrada por ele, pois até mesmo em nosso cotidiano avaliamos e somos avaliados todos os momentos.

Desde que a avaliação é parte constituinte do ato de ensinar e aprender, é interessante revermos sua função na história.

Farei um pequeno levantamento do conceito de avaliação na história, baseado em Almeida (1992), de acordo com sua pesquisa sobre avaliação, em que relata *"Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônômicas"* e ressalta a evolução do termo avaliação, no âmbito escolar.



Em 1930, é atribuída a Ralph Tyler, educador norte-americano que se dedicou à questão de um ensino eficiente, a denominação avaliação da aprendizagem. Pesquisadores norte-americanos definem, o período de 1930 a 1945, como o período "tyleriano", ou seja, da avaliação da aprendizagem.

Tyler (1976, p.98), define a avaliação como:

o processo mediante o qual se determina o grau em que, mudanças comportamentais estão realmente ocorrendo.

Outros trabalhos relacionados com a "inovação" da avaliação da aprendizagem surgiram após Tyler. Alguns destaques são os estudos de Robert F. Mager, Benjamin S. Bloom e David Ausubel.

Mager (1977) considera dois tipos de avaliação: a primeira seria a avaliação dos resultados do ensino, que determina até que ponto o interesse dos alunos, ao final da disciplina é, pelo menos, o mesmo que existia no início, e outra seria a chamada avaliação do processo do ensino, em que se determina e se aplica o princípio das condições e conseqüências, ou seja, o que se deve fazer para melhorar. Da mesma forma, Tyler considera a importância da operacionalização de objetivos para se verificar, através da avaliação, o êxito do ensino.

Tyler (1982, apud Depresbiteris, 1989) chama a atenção para três variáveis: o estudante, a sociedade e a área de conteúdo a ser desenvolvida, de acordo com os princípios da psicologia da aprendizagem e de uma filosofia de educação bem definida. No entanto a abordagem de Tyler pecava por considerar a avaliação como atividade final do alcance



de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorrem julgamentos de valor.

Para Bloom (1975), o desenvolvimento de uma sistemática de avaliação é baseado em objetivos educacionais claramente definidos. A avaliação é um fator essencial à melhoria do processo ensino e aprendizagem, tornando sólidos os princípios operacionais, pois estes proporcionam direção ao processo e servem como critérios para verificar a efetividade de procedimentos e práticas específicas, procurando diagnosticar o processo ensino e aprendizagem.

Ausubel (1980) também vê a avaliação ligada a objetivos. Avaliar seria a emissão de julgamento de valor, exame minucioso dos resultados educacionais para verificar o alcance dos objetivos propostos, propiciando ao aluno avaliar seus próprios resultados, a partir da experiência de serem agentes de uma avaliação externa.

Embora o termo avaliação da aprendizagem não seja tão recente, ainda podemos perceber que o nome é atual por ser tema constante de discussões, principalmente no que diz respeito à prática da avaliação e como praticar a avaliação acaba sendo a questão, pois continua muito a desejar, em muitas escolas brasileiras. Enquanto o termo avaliação da aprendizagem reflete avaliar o processo, ainda hoje percebemos a avaliação do produto em muitas escolas do Brasil.

Para Libâneo (1982), a avaliação da aprendizagem é o centro da ação pedagógica em que os professores são mais resistentes à



mudanças. Para este autor a concepção transformadora da avaliação diagnóstica e ou formativa, contempla instrumento de tomada de decisão que visa a superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia do educando.

Segundo Almeida (1997), é necessário superar o conflito traduzindo em ações concretas algumas propostas de avaliação baseadas em concepções mais coerentes com o modelo teórico de educação e prática pedagógica, levando assim a uma restauração do processo avaliativo e, que esteja comprometido com a educação democrática.

Soares (1981) aborda a avaliação educacional como meio para incrementar as oportunidades educacionais e sociais. Este autor afirma que o controle estabelecido pela avaliação através das hierarquias sociais é consequência do controle que faz do uso da prática avaliativa. É importante a contribuição das ciências sociais no campo da educação, pois estes estudos permitem desmascarar a ideologia que proclamam a existência de desigualdades sociais, aliada às desigualdades naturais, tendo em vista que esta ideologia favorece sempre as classes dominantes.

É na tentativa de explicar um determinado processo de avaliação que surge a tentativa de explicitar a visão da educação, do homem e do mundo que o rodeia. Somente desta maneira será possível a explicação dos significados da própria avaliação.



Fica clara a preocupação da LDB 9.394/96 com a avaliação, sendo que a expressão avaliar ou avaliação aparece em treze artigos da LDB, que tem 92 artigos, e é aí repetida 23 vezes. Segundo Jamil Cury (1997), pode-se dizer que esta LDBEN cria um real Sistema de Avaliação, tal a importância conceitual, estratégica e operacional que a avaliação, sob controle da União, passa a gozar a partir de agora. Pode-se dizer que, além da sala de aula, está se criando um sistema externo da avaliação do rendimento escolar.

No entanto, a língua inglesa não é avaliada pelo MEC, nos cursos de Letras, o que considero uma falta de preocupação do governo com a qualidade desses cursos, pois a maioria das habilitações nos cursos de Letras se referem às disciplinas Português e Inglês. Muitos professores saem do 3º grau mal formados e no entanto atuam no mercado de trabalho, geralmente em escolas públicas, contribuindo para a má formação dos alunos, quanto à aprendizagem da língua estrangeira. Estes alunos de escolas públicas que não tiveram a oportunidade de escolher seus professores de língua estrangeira, irão competir no vestibular com alunos que freqüentaram escolas particulares ou escolas de idiomas, além de concursos públicos, que cada vez mais solicitam o domínio da língua inglesa.

O domínio do conteúdo escolar nos dias de hoje faz com que a avaliação não se restrinja apenas à sala de aula, tendo valores somente ao professor e aluno, mas extrapola os domínios da mesma.



Segundo Martins (1987), o bom êxito de um curso, de seus professores e programas, da metodologia utilizada em suas disciplinas, da pesquisa, da avaliação, mostra-se na efetividade da aprendizagem obtida por seus alunos. Neste sentido, a aprendizagem não deve levar em conta apenas o desempenho bem sucedido, pois é possível que o sujeito até alcance um determinado objetivo em sala de aula; entretanto este conhecimento de nada lhe servirá como aplicação em seu cotidiano.

É, portanto, necessário que a avaliação tenha como objetivo promover e avaliar a aprendizagem do aluno, a fim de que ele possa utilizar o conhecimento para solucionar seus próprios problemas, e não ser apenas um instrumento para medir o que ele não sabe, ou seja, a avaliação com um fim em si mesma. O que ocorre muitas vezes com as avaliações substitutivas ou chamadas provas de recuperação, é a preocupação do professor e do aluno, geralmente restrita em recuperar nota e não em adquirir conhecimento.

Sendo assim, a avaliação se torna apenas uma prática de registro de resultados, acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo.

Precisamos, todavia, atribuir à prática avaliativa o seu sentido fundamental, que é promover a transformação. Cabe portanto ao avaliador conscientizar-se de sua prática:

Pensar a avaliação significa, de algum modo, desvelar os significados mais profundos da existência do fenômeno educativo, assim como do educador e do



educando. Para buscar a radicalidade do significado da avaliação no processo educativo é preciso refletir o ato humano de avaliar. (Vale,1972,p.2 apud Almeida 1997, p. 41)

Ratificando tal posicionamento sobre o ato de avaliar, Hoffmann (1997), relata que, em contato com diferentes realidades educacionais, percebeu que a prática avaliativa do professor reproduz e revela fortemente suas vivências como estudante e como educador.

É neste sentido que incluo no corpo deste trabalho o ato de avaliar inerente ao processo ensino e aprendizagem. Primeiro resgatando teorias históricas do ato de avaliar. A avaliação me permite diagnosticar como está ocorrendo o processo ensino e aprendizagem. A partir dela busquei rumos para redirecionar a aprendizagem dos meus alunos e refletir sobre meu próprio ato de ensinar.

Luck (1983) aborda sobre a exclusão da nota, quanto as atitudes sociais, e as classifica como atitude mutável em que o homem, como ser inacabado, é aberto à aquisição de novos valores, podendo modificar-se em contato com diversos objetos sociais. A atitude inclui comportamentos motivacionais, despertados pelo docente, e componentes cognitivos, de "conhecimento", que são imprescindíveis, de forma que, quanto mais informações a pessoa tiver, mais ela poderá desenvolver suas atitudes.

O autor acrescenta neste rol de atitudes os componentes emocionais que espelham os sentimentos da pessoa e como estes devem ser respeitados. Para emitir uma opinião sobre as atitudes dos alunos, o



professor deve considerar um acompanhamento e observações criteriosas. Luck (*op.cit.*) afirma que o desenvolvimento das atitudes é um processo, sendo assim o aluno não “é”, mas “está” de determinada maneira.

Lembremos o alerta da LDB 9394/96, no artigo 24 inciso V, que prescreve avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A prática avaliativa que acontece durante a minha pesquisa envolve duas fases : uma descritiva e outra reflexiva, conforme propõem Bogdan e Bikler (alia Lüdke 1986). Após detectar o conhecimento inicial dos alunos, quanto ao domínio da língua inglesa, iniciei a descritiva fazendo registro do que ocorreu durante o processo de aprendizagem, descrevendo os comentários, os *insights* obtidos mediante os agentes motivadores, interesses, curiosidades, comportamentos observados e procedimentos metodológicos de planejamento.

A fase reflexiva constatou a análise do que estava sendo aprendido na experiência, principalmente mudanças de comportamentos observados e da aprendizagem referente à capacidade de se comunicar na língua-alvo.

Os PCN da língua inglesa ratificam a idéia de avaliação formativa :



Na avaliação formativa interativa há procedimentos constantes e personalizados envolvendo professor e alunos, a partir de critérios não apenas normativos, mas principalmente pessoais, que irão envolver, da parte do professor, uma reflexão sobre si mesmo (sua auto-avaliação) e sobre os alunos, e, da parte dos alunos, uma auto-avaliação e uma avaliação do professor. A participação dos alunos no processo avaliativo é fundamental para que fique garantida a interação e a pluralidade de visões. (PCN da língua inglesa, 1996, pg.59)

É importante ressaltar que a avaliação formativa ou dinâmica (ou mediada, ou assistida, como as vezes é denominada) envolve uma interação dinâmica entre examinador e aluno (examinado) sempre com mais ênfase no processo do que no produto. A preocupação maior é no *como a criança aprende* e não em *o que ela aprendeu*.

Esta forma de enfocar o problema tem suas origens na teorização de Vygotsky (*op.cit*), em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem (ou instrução e desenvolvimento) que abordei no item 2.1. (p.80-81).

Segundo Minick (1987, *apud* Daniels 1995), as práticas de avaliação, inteiramente voltadas para o desempenho não-assistido da criança, falhar por não tocar em diferenças importantes das funções mentais, que podem ser identificadas pela análise de como a criança reage à assistência dos adultos ou das crianças mais experientes.

Para Minick (*op.cit*) todos aqueles que participam do movimento de avaliação dinâmica reconhecem a necessidade de desenvolver mecanismos de avaliação que ofereçam : medidas diretas do potencial de aprendizagem e desenvolvimento da criança, além de



informações sobre os processos que levam ao sucesso ou fracasso da criança em tarefas cognitivas; e informações sobre o que poderia ser feito para facilitar a educação e o desenvolvimento da criança.

A avaliação é portanto integrante e essencial ao processo ensino e aprendizagem, à educação e à tomada de consciência sobre a relação existente entre a ação de educar e a reflexão sobre a prática do professor.

2.3-Abordagem Comunicativa

Desde que o intuito do *"Projeto : Comunicação em Língua Inglesa"* é fazer com que o aluno aprenda a se comunicar em inglês, pareceu-me a Abordagem Comunicativa adequada aos meus objetivos. Lembrando que esta abordagem, nesta pesquisa, não foi delineada para que os participantes do projeto se comportassem segundo seus pressupostos teóricos.

Está superada a visão do professor como emissor e dos alunos como receptores estáticos. A abordagem de ensinar do professor somente não basta, porque esta não funciona paralela as maneiras de aprender do aluno, mas interagindo com estas.

Ainda que o professor conheça profundamente os pressupostos teóricos de uma abordagem em que deseja atuar, na prática



esta nem sempre se materializa, porque o contexto sala de aula se faz pela interação de várias forças, como aponta Almeida Filho :

Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos⁸ (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor. (Almeida Filho,1993, p. 13).

Desta forma, segundo este autor, é através de aulas típicas gravadas e transcritas acompanhadas de outros dados da situação real, que nos permite explicar como ensinamos e como os alunos aprendem.

Após tal prática, ou seja gravar em vídeo e transcrever as aulas do projeto, é que pude detectar alguns traços da Abordagem Comunicativa neste trabalho.

Para que fique mais fácil para o leitor no próximo capítulo, identificar traços da Abordagem Comunicativa que encontrei na análise das aulas ministradas no projeto, apresentarei neste item um pouco de história sobre esta abordagem.

8- Filtro afetivo: a informação ou insumo, ao entrar em contato com o aprendiz passa pelo filtro afetivo (estados emocionais e motivacionais do aprendiz) que é a primeira "barreira" que ele encontra no caminho do organizador inconsciente (onde se dá a aquisição da língua-alvo pelo aprendiz), ou ao monitor (auto-edição usando regras conscientes, onde ocorre a aprendizagem) para, finalmente, transformar o desempenho do aprendiz mediante uma competência adquirida ou aprendida. Para Karashen (1982), as variáveis afetivas (o filtro afetivo) atuam para impedir ou facilitar o envio de insumo aos organizador inconsciente.

O antropólogo Del Hymes (in Savignon 1983 *apud* Neves 1993), considerou a contribuição de Chomsky (1962) sobre competência (conhecimento lingüístico que o nativo possui) e performance (sua manifestação muito abstrata) focalizando o seu modelo no falante e ouvinte "real", em interação, nomeando este conjunto de competência comunicativa.

A competência comunicativa tem como cerne a integração de sistemas de competência lingüística, psicolingüística, sociocultural e probalístico (o que realmente acontece), de forma que ser comunicativo é ser capaz de usar a língua como um todo, onde se faz significativo o ato de comunicar.

Halliday (1966, *apud* Almeida Filho 1993) contribui para o conceito de Abordagem Comunicativa com a noção de funções da linguagem, ressaltando a importância do contexto da situação, ou seja para que serve a estrutura gramatical? Para a função da língua além de se considerar *o que se diz* é considerado *como se diz*.

Os atos da fala, destacados por Halliday (*op.cit*) mostram que o falante se utiliza de grande variedade de formas para desempenhar as funções da língua.

Segundo Almeida Filho (1993), é em 1972 que se inicia o movimento comunicativo com o lingüista aplicado inglês Wilkins, que sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, como tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática



nocional funcional. A nomenclatura nocional-funcional aparece combinando conceitos gramaticais e funções comunicativas.

Em 1978 Widdowson (1978), faz a distinção entre “*use*” e “*usage*”. *Use* refere-se à competência comunicativa, habilidade de comunicação, e *usage* refere-se à competência lingüística, conhecimento gramatical ou a forma da língua.

Para ele a competência comunicativa e lingüística devem estar em constante associação, embora acredite que a partir da competência comunicativa se adquire a competência lingüística, mas o contrário não ocorre.

Johnson (1982), propõe critérios básicos para uma metodologia de base comunicativa. Em sala de aula, as características comunicativas seriam : ser praticáveis/exeqüíveis, trazer um novo insumo, ser significativa e transferir informação de um meio para outro.

Carroll (1982), aborda procedimentos de avaliação comunicativa: descrição dos participantes, tarefas necessárias, grau de habilidade desejada. O que vem ao encontro, com meu critério de avaliar o processo ensino e aprendizagem no decorrer do projeto, é avaliar o processo e não o resultado.

Foi com Canale e Swain (1980), que o modelo de Abordagem Comunicativa para o desenvolvimento de programas da língua estrangeira veio a ser sistematizado e em 1983, modificado por Canale que abrange em seu modelo final as quatro habilidades: ouvir,



falar, ler e escrever, com quatro áreas de competência: gramatical (domínio das regras gramaticais), socio-lingüística (considera o papel dos falantes no contexto da situação e a sua escolha de registro e estilo), a discursiva (que considera a questão da coesão e da coerência relevantes no contexto) e a estratégica (que aborda o fato de não haver falantes e ouvintes ideais), sendo necessário que se faça uso de comunicação verbal ou não verbal para se compensar as quebras na comunicação.

Canale (*op.cit*) aponta alguns princípios da Abordagem Comunicativa:

___ Integração das áreas de competência gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica.

___ Conhecimento das necessidades da comunicação, levando-se em conta os “needs” e “wishes” dos alunos, procurando proporcionar a eles aquilo que mais certamente deverão encontrar em uma situação real.

___ Interação real e significativa em sala de aula.

___ Utilização das habilidades lingüísticas que o aprendiz já possui na sua primeira língua.

___ Integração da cultura da língua estrangeira com o conhecimento geral do aprendiz.

Após questionar os alunos envolvidos no projeto sobre quais temas eles gostariam de desenvolver, propuseram-me algumas direções como: ir ao supermercado e pedir o que desejam, assim como



em sorveteria, padaria, loja; entrar em contato com estrangeiros para vivenciarem a experiência de falar e ouvir em inglês sem simulações; e organizar teatro; cantar e dançar, com músicas em inglês. Destas sugestões foram selecionados os quatro temas para serem desenvolvidos nas aulas propostas no projeto: ida ao supermercado, sorveteria, encontro com estrangeiros e um momento de criatividade direcionada por eles, durante a preparação da festa do Halloween. Esta prática, como podemos averiguar na fala de Almeida Filho (1993), possui traços da Abordagem Comunicativa :

O importante é que se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais. (Almeida Filho, 1993,p. 52)

Para o autor professor comunicativo é aquele que levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, além de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

As abordagens cognitivas, como propõe Ausubel (1980), contribuem para a definição da Abordagem Comunicativa, pois segundo o autor elas devem respeitar as características individuais do aprendiz e seu processo, ritmo de aprendizagem, as condições em que ele aprende, filtro afetivo, seu contexto social e o grau de competência que ele pretende alcançar; além de fazer com que o aluno tome consciência da sua responsabilidade para alcançar essa competência.



Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as utiliza no ato comunicativo, em sala de aula ou fora dela. Os erros cometidos pelos aprendizes passam a ser entendidos como parte do processo e evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, mostram seus esforços cognitivos em aprender a língua estrangeira.

O enfoque cognitivo releva os diferentes estilos individuais de aprendizagem das pessoas, desta forma enquadra-se na Abordagem Comunicativa, desde que esta traz tal característica.

Na Abordagem Comunicativa os processos cognitivos não são descartados, são constituintes dela, porque são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um colega mais conhecedor da situação, para resolver tarefas de construção de significado e conhecimento com os quais esses participantes se deparam. Seja este auxiliador, um colega de sala ou professor, fará a vez daquele que Vygotsky (*op.cit.*) chamaria de mediador da aprendizagem.

Almeida Filho (1993, p.44), aponta traços da Abordagem Comunicativa na visão sociointeracional:

Do professor se esperará que domine menos nas atitudes de aula e passe a palavra aos alunos muito mais freqüentemente do que o habitual de hoje. Isso porque o aluno tem coisas a perguntar a dizer, a opinar e a questionar.

Desta maneira podemos observar que a Abordagem Comunicativa não se apresenta como a abordagem ideal para alunos ideais, mas como uma abordagem que traz, em seu todo, outras abordagens e que, ora se faz necessário o uso de uma, ora de outra, de acordo com o estágio em que se encontra o aluno, mas objetiva em sua proposta maior fazer com que o aluno adquira competência comunicativa, nem que para chegar até este estágio, se faça necessário o professor utilizar processos da abordagem behaviorista e cognitivista.

Portanto a Abordagem Comunicativa não exclui estas abordagens, mas faz delas, se necessário, uma ponte para que o aluno chegue a competência comunicativa. O aluno no entanto deve aprender comunicação se comunicando, mesmo que, no início com estruturas básicas. É aí que devemos ressaltar o senso de plausibilidade do professor, onde este deverá ter domínio destas abordagens, detectar os "needs" e "wants" de seus alunos, para então transmitir o conhecimento visando uma aprendizagem não ideal, mas àquela que o aluno faz parecer como real, mostrando dentro do seu ritmo evolução de aprendizado.

Avaliar comunicativamente no processo ensino e aprendizagem é questionar o que o aprendiz já pode fazer e com que finalidade. Sendo assim a avaliação será como propõe Hoffmann, Luckesi, Souza, Depresbiteris, autores já citados neste estudo, mais qualitativa do que quantitativa, além de permitir com que o aluno



apresente através da interação com o conteúdo e os sujeitos envolvidos no contexto uma ação criativa, desenvolvida por ele durante o processo ensino e aprendizagem.

No entanto, ainda que seja feita toda uma exploração teórica sobre o conceito comunicação, pelo professor que tem interesse em praticá-la, não significa que ele consiga modificar uma situação, somente após a análise de suas aulas é que será possível identificar traços desta abordagem.

Segundo Franzoni (1990), existem algumas categorias que definem a Abordagem Comunicativa : *Função, Cooperação, Negociação, Intenção*.

Na voz de diferentes autores a conceitualização de comunicação se faz pela categoria *Função*, tais como, Breen, Candlin & Waters, (1979) , Littlewood (1981), Widdowson (1972, 1978)

A comunicação só se dá quando nos servimos de frases para realizar uma variedade de atos diferentes de natureza essencialmente social. Assim, não comunicamos através da composição de frases mas usando frases para fazer enunciados de diferentes tipos: escrever, enumerar, classificar, etc. ou perguntar, pedir, dar ordens... (Widdowson,1972, apud Franzoni 1990, p. 23)

Outro grupo de definição sobre o conceito de comunicação se faz relevando a categoria *Cooperação* : "...um motivo fundamental para a comunicação : o esforço por partilhar significados..." (Breen, Candlin & Waters,1979, 1980, alia Gumperz, 1982a apud Franzoni 1990, p. 23)

Também para Breen, Candlin & Waters (1979,1980 *alia* Canale 1983), a categoria *Negociação* se faz presente quando definimos comunicação:

A comunicação é tanto uma atividade para criar convenções quanto para partilhar convenções. Portanto, ao apresentar a língua como comunicação ao aprendiz, estamos apresentando conhecimento com o qual ele tem que negociar,(...) re-criar para ele próprio. Assim, ele não aprende a comunicação em si, mas a capacidade de se comunicar na comunidade alvo... (Breen, Candlin & Waters,1979 apud Franzoni, 1990, p. 24)

A categoria *Intenção* , ou seja, a comunicação vista como conceito de intencionalidade a partir de sujeitos conscientes do processo é defendida por Littlewood (1981), Jakobovits (1982), Blom & Gumperz (1982).

nas atividades comunicativas o aprendiz usa o repertório lingüístico que aprendeu para comunicar significados específicos com propósitos específicos...(Littlewood,1981 apud Franzoni 1990, p.24)

Estas categorias foram referências para identificar características da Abordagem Comunicativa em aulas ministradas no projeto, a partir das aulas gravadas e transcritas.



2.4 - Visão Sociointeracional: Abordagem Comunicativa/

Aprendizagem Significativa

O histórico dos processos ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foi influenciado por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional.

A behaviorista focaliza o processo ensino e o professor. A cognitivista desloca o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem. A visão sociointeracional tem como foco a interação entre o professor e alunos, e entre alunos.

Já que as três visões apresentadas influenciam no ensino de línguas, concluímos que a visão sociointeracional, mais atual, influenciou e possui características que se assemelham as perspectivas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, propostos pela Abordagem Comunicativa, pois ambas, visam uma aprendizagem significativa.

Assim como a visão sociointeracional não descarta as outras visões, a Abordagem Comunicativa utiliza recursos de outras abordagens, como a behaviorista e a cognitivista, porém não se limita aos fundamentos de cada uma delas.

A abordagem Comunicativa não prevê o aluno ideal, mas o aluno real. Portanto a comunicação para o ensino e aprendizagem de



língua estrangeira não precisa ocorrer como primeira instância. O aluno pode chegar a ela, vencendo etapas de aprendizado, ou seja ele pode ter como objetivo a conversação, ainda que vença em primeira etapa conhecimentos mecânicos, estruturais, sobre a língua.

Ausubel (1980) denomina aprendizagem significativa, aquilo que Almeida Filho (1997) aborda como aprendizagem real, na Abordagem Comunicativa. Desta maneira, poderíamos associar o conhecimento da nova língua, a partir da perspectiva de Ausubel :

Na verdade, Ausubel não estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e mecânica como sendo dicotomia, e sim como um continuum . (Moreira & Mansini, 1982, p. 9)

O que tem que ficar claro é o objetivo que o professor tem para que seus alunos alcancem. Para Ausubel (*op.cit.*), a aprendizagem é significativa, quer por recepção, quer por descoberta, desde que a nova informação se incorporar de forma não arbitrária à estrutura cognitiva.

Widdowson (1978) exemplifica um *exercício oral mecânico*⁹ para o ensino de língua estrangeira, em sala de aula, no qual solicita ao aluno que repita uma frase padrão a partir de diferentes palavras, porém em contexto abstrato :

*Professor : Livro
Alunos : Há um livro na mesa*

*Professor : Sacola
Alunos : Há uma sacola na mesa.*

9 – Os exercícios foram apontados por Widdowson (1978) em sua versão original em inglês, em seu livro *“Teaching Language as Communication”*, mas preferi apresentá-los na versão traduzida por Almeida Filho (1993), que adaptou alguns exemplos, ao traduzir em português esta obra, nomeando-a *“O Ensino de Línguas para a Comunicação”*.

Os alunos, segundo este autor, estão demonstrando o seu conhecimento da forma, através da manipulação de um modelo de frase. No entanto a partir desta estrutura o professor pode avançar para a seguinte apresentação :

Professor : O que está na mesa ?

Alunos : Há um livro na mesa.

Professor : Onde está o livro ?

Alunos : O livro está na mesa.

Professor : Onde está a bolsa ?

Alunos : A bolsa está no chão

Ainda aqui, temos um exemplo artificial de uso da língua, mas a partir de modelos estruturais, o professor pode sugerir outras maneiras de uso mais freqüente, utilizados pelos falantes da língua alvo, como :

Professor : O que está na mesa ?

Alunos : Um livro.

Professor : Onde está a bolsa?

Alunos : No chão.

Segundo Widdowson (*op. cit.*), ainda no exemplo acima , embora mais próximo do que o falante da língua alvo costuma se expressar, só podemos dizer que a aprendizagem foi significativa se for possível indagar: "Por que o professor fez estas perguntas para os alunos? " Se o professor faz a pergunta "Onde está o livro? " e o livro estiver na mesa, à vista de todos, o seu propósito é simplesmente praticar a estrutura da língua, uma vez que, em circunstâncias comuns, não perguntamos sobre coisas que já sabemos.



No entanto, o professor pode sugerir perguntas inusitadas e coerentes dentro do seu contexto, a partir de estruturas mecânicas da língua anteriormente praticadas com os alunos, por exemplo :

Professor : Onde está o apagador?

Alunos : O apagador está debaixo da cadeira.

Professor : Onde está Maria ?

Alunos : Maria não está bem hoje.

Nestes exemplos podemos observar que Widdowson (*op.cit.*) não negligencia os exercícios mecânicos para o ensino de línguas, mas sugere que o professor a partir deles, crie circunstâncias de uso real para o ensino da língua alvo.

"Devo tornar claro que não é minha intenção questionar a utilidade de exercícios (mecânicos) de substituição do tipo que vimos discutindo mas apenas apontar para quê se mostram úteis". (Widdowson, 1978 apud Almeida Filho, 1991b)

Para que os exercícios estruturais possam se tornar um aprendizado em primeira instância, na Abordagem Comunicativa, é importante que o propósito de ensino do professor esteja claro para ele.

Ausubel chama o processo da aprendizagem mecânica para a significativa de "subsunção" ou de "princípio da assimilação." A aprendizagem mecânica é sempre necessária quando um indivíduo adquire informação numa área de conhecimento completamente nova para ele. A aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento, relevantes às novas informações da mesma área, surjam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados.



A aprendizagem começa a ser significativa à medida que esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de sustentar novas informações.

Da mesma forma, como já vimos, Vygotsky (1978 apud Daniels 1993, p. 235) defende o primeiro estágio da aprendizagem como zona de desenvolvimento proximal, aquilo que futuramente se tornará conhecimento real.

Nesta mesma linha de pensar, podemos dizer que a natureza sociointeracional da aprendizagem se baseou na visão de que a cognição é construída por meio de procedimentos interacionais.

Também na Abordagem Comunicativa o aluno, além de dominar os processos de natureza cognitiva, deverá ter conhecimento da natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo, e como.

Quanto melhor for o controle que os aprendizes têm sobre o que estão fazendo no ato de aprender, maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem. Podemos ratificar esta proposição nos PCN da língua Inglesa :

No ensino de Línguas estrangeiras, os processos de natureza metacognitiva envolvem também a consciência lingüística, isto é, a consciência dos conhecimentos (sistêmico de mundo e da organização textual) que o usuário possuiu como também a consciência crítica de como as pessoas usam esses conhecimentos na construção social dos significados. (PCN da Língua Inglesa, 3.º e 4.º ciclos, 1996, p 46)

A Abordagem Comunicativa vem ao encontro do ensino e aprendizagem, apresentados por Vygotsky (1984), Ausubel (1980), Freire (1970), já abordados anteriormente. Assemelha-se à Vigotsky quando

aponta o contexto interacionista favorável à aprendizagem e Ausubel ratifica este conceito quando anuncia uma aprendizagem significativa, ou seja, aprendizagem real para alunos reais.

Assim como Freire (1970), que pensou e praticou uma maneira pedagógica, que disse ao homem a oportunidade de re-descobrir-se, através da retomada reflexiva do próprio processo em que ele vai se descobrindo, manifestando e configurando como caminhos de conscientização para o professor, a Abordagem Comunicativa permite que o aprendizado ocorra não somente pelos aprendizes, mas também por quem ensina, pois o professor somente consegue cumprir sua tarefa, se também for capaz de aprender com seus alunos.

Além disso, a Abordagem Comunicativa propõe um ensino globalizante. A língua utilizada para a comunicação perpassa todas as disciplinas escolares, permitindo a Educação Dialógica, defendida por Freire (*op.cit.*), abordando a interdisciplinaridade e os temas transversais em sala de aula de língua inglesa, quando o aluno não aprende simplesmente um novo idioma, mas aprende a fazer uso dele.

A interdisciplinaridade, através de textos discutidos em aula de biologia, português, geografia, história e que podem ser selecionados e aprendidos também em inglês, ainda que com estruturas mais simples da língua, fará parte do cotidiano do aluno. Os temas transversais poderão aparecer em sala de aula através de textos



autênticos, extraídos de revistas, que envolvem assuntos do momento, os quais os alunos já leram ou ouviram na língua materna.

A abordagem ou filosofia de ensinar comunicativamente se adequa a tendência pedagógica do momento, proposta pela LDB 9394/96 e pelos PCN da Língua Inglesa. Na Abordagem Comunicativa os conteúdos se fazem relevantes, mas não se bastam por si; o aluno deverá dominá-los para fazer uso da comunicação, e não da gramática com um fim em si mesma. Através da comunicação se posicionam e transformam o meio que os cercam, se assim acharem necessário.

3º CAPÍTULO : ANÁLISE DOS DADOS



3º CAPÍTULO : ANÁLISE DOS DADOS

3- Análise dos Dados

A análise dos dados deste estudo se fez mediante a pergunta de pesquisa que o direcionou. Procurei analisar, em cada tema, como se manifestou o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa, a partir do Ensino Temático (uma das características da Abordagem Comunicativa), visando comunicação entre os participantes, alunos da 5ª e 8ª séries, do Ensino Fundamental, em projeto desenvolvido em uma escola pública de periferia.

O capítulo 2 teve o propósito de apresentar as concepções teóricas sobre o processo ensino e aprendizagem que nortearam o projeto e sobre as quais repousam parte das crenças desta professora, que anseia, atua e analisa sua prática, além de ter a finalidade de explorar teoricamente o contexto em que foi inserido o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

O processo ensino e aprendizagem do *"Projeto : Comunicação em língua inglesa"* será analisado em todos os temas desenvolvidos : *"Supermercado"* , *"Sorveteria"*, *"Halloween"* e *"Entrevista com os Estrangeiros"*.

Teremos, portanto, uma macro análise dos dados, a partir das aulas gravadas e transcritas, notas de diário e entrevistas realizadas com os alunos, após o projeto. Desta forma o leitor terá uma visão geral do cenário de cada tema.



Em seguida, para que fique mais detalhada a análise dos dados dessa pesquisa, farei uma micro análise de cada aula ministrada durante o projeto, a partir das aulas gravadas e transcritas. Para o leitor acompanhar o processo de análise, levantarei quatro categorias (Bardin, 1979) que me permitirão registrar traços da Abordagem Comunicativa nas aulas temáticas no processo ensino e aprendizagem, envolvendo professor, aluno e aluno/aluno.

As categorias se referem às perspectivas do ensino de línguas através de *Função, Cooperação, Negociação e Intenção*, agrupados por Franzoni (1990), a partir de vozes de diferentes autores que apontaram estas categorias como traços da Abordagem Comunicativa. Baseada nos estudos de Franzoni (*op.cit*), que traça um percurso crítico do conceito de comunicação em língua estrangeira a partir de diferentes autores que caracterizaram a Abordagem Comunicativa, utilizá-las-ei como referencial para definir minha prática de diferentes literaturas.

Para a categoria *Função*, temos a língua estrangeira ensinada e aprendida a partir da comunicação, como um sistema de funções previsíveis. Segundo Littlewood (1981), um dos traços mais característicos do ensino de línguas é que dá atenção sistemática aos aspectos funcionais e estruturais da língua na mesma medida, combinando-os em uma visão mais efetivamente comunicativa.



Acreditando que para o ensino de línguas o conhecimento sistêmico deve se fazer presente, como facilitador do processo ensino e aprendizagem, procurarei demonstrar com registros que comprovem esta prática, nas aulas analisadas.

A categoria *Cooperação* implica em que o conceito articulador das definições é a necessidade de partilhar e cooperar .

Segundo Breen & Candlin (1980), na comunicação falantes e ouvintes (e escritores e leitores) estão freqüentemente engajados na tarefa de partilhar significados, que tanto dependem das convenções do comportamento interpessoal, quanto são criados por esse comportamento.

Esta categoria registra tanto a cooperação conversacional (fala) como a de atitudes (atos dos participantes), para que a comunicação possa ocorrer.

Quanto à *Negociação*, podemos dizer que só através desta damos conta em nos comunicar. Para Canale (1983), é o que ocorre normalmente em nossa comunicação cotidiana, pois se entende por comunicação o intercâmbio e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos, através do uso de símbolos verbais e não verbais; modalidades orais e escritos/visuais, e processos de produção e compreensão. Assume-se que a informação consiste em conteúdos conceptuais, culturais e afetivos, entre outros. Essa informação muda constantemente e é qualificada por fatores, tais como, maior informação,



contexto de comunicação, escolha de formas linguísticas e comportamento não-verbal. Nesse sentido, a comunicação envolve a avaliação e negociação de significado, contínuas, por parte dos participantes.

O conceito de intencionalidade, apresentado na categoria *Intenção*, revela a teoria defendida por vários autores, defensores da Abordagem Comunicativa, que acreditam que o sujeito deve fazer uso da língua totalmente consciente do “use” e “usage”.

Defendendo esta teoria temos Blom & Cumperz (1982 apud Franzoni, 1990), com argumentos de que o “usage” linguístico é uma maneira de passar informação sobre valores, crenças e atitudes, que devem ser descobertos com antecedência através de investigações etnográficas e que, em situações cotidianas, definem os pressupostos a respeito dos quais os participantes inferem as intenções subjacentes.

A prática avaliativa, como já foi citado, faz parte do processo ensino e aprendizagem, que aqui pretendo analisar. Os princípios de avaliação, adotados nesta pesquisa, baseiam-se em características atuais, propostas pelos PCN da língua inglesa e LDB 9394/96 e busca uma avaliação coerente, cumulativa, constante e integral.

O critério para averiguar se consegui ensinar e se meu aluno aprendeu, se baseia em indicadores quantitativos e qualitativos, apresentados durante o processo ensino e aprendizagem. Quantitativos



registrados em número de vocábulos e frases que os alunos conseguiram fazer uso no final do projeto; qualitativo em termos da mudança de comportamento, quanto ao interesse e desenvoltura em aprender a língua estrangeira.

Os indicadores qualitativos serão abordados durante a análise da prática avaliativa, apoiando-se em Thiollent (1977), que afirma ser impossível existir um único padrão de avaliação e mostra que nenhum critério possui uma objetividade definitiva ou extra social.

Para este autor, todos os critérios são normas sociais dependentes, quer da instituição universitária e da definição que a sociedade lhes dá em termos de rendimento, competição ou hierarquia, quer de instituições paralelas contidas na instituição global, promovidos por grupos de professores em função de ideologias ou de objetivos de conservação ou, algumas vezes, de transformação.

No decorrer do projeto, os alunos foram questionados e colocados em situação de fala durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem foi feita através da observação da professora durante as aulas e após estas. Registros a partir das aulas gravadas e transcritas, notas de diário e entrevista final com os alunos, ofereceram um quadro diagnóstico da aprendizagem dos sujeitos participantes do projeto.



Após o projeto, foi feita uma entrevista com os alunos, solicitando-lhes questões em inglês que permitiram a avaliação do que haviam aprendido sobre o conteúdo desenvolvido durante o projeto. Além das questões em inglês, os alunos foram questionados em seus anseios e expectativas, se foram satisfeitos com o que o projeto lhes ofereceu.

Com este procedimento, a plenitude da ação docente, numa ótica de transformação, implica a liberdade do professor quanto à avaliação da aprendizagem de seus alunos, envolvendo a visão que o professor tem de educação, de mundo e do cidadão que pretende formar.

Para que a análise dos dados não sejam verdades únicas, convém explicitar o perfil de quem as analisa, professora atuante do processo e autora desta dissertação, e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, *“Elas se fazem necessárias, uma vez que podem, de alguma forma, contribuir à explicação do porquê de suas atitudes em sala de aula”* (Baghin, 1993, p. 93).



3.1 – PROFESSORA / PESQUISADORA ATUANTE NO PROCESSO ENSINO e APRENDIZAGEM

O desafio de aprender o novo sempre me atraiu. Fiquei extremamente motivada na 5ª série, para aprender a língua inglesa com muita música e palavras diferentes envolvidas em diálogos e pequenos poemas.

No entanto, meu entusiasmo em aprender inglês em escola pública, se esvaiu a partir da 6ª série, quando houve mudança de professora. A língua estrangeira que me parecia tão interessante, começou a deixar de ser nas séries seguintes. No entanto, a professora de inglês da 5ª série, abriu uma escola de idiomas quando eu iniciei a 7ª série. Houve um sorteio na sala e eu ganhei gratuitamente o 1º estágio. Os sete estágios subsequentes ora meus pais pagavam as mensalidades, ora eu as obtinha gratuitamente, conseguindo novos alunos para a escola.

Ao término do curso de idiomas, após 4 anos e aos meus dezessete, fui convidada para lecionar inglês na escola onde me formei. Prestei vestibular e ingressei, em 1984, no curso de Letras da Unesp de Assis, onde passei a residir. Concluí o curso em 1987, no entanto todo o período em que cursava o 3º grau eu lecionava inglês em escola particular (1 ano) e posteriormente de idiomas (3 anos), na mesma cidade em que eu estudava.



Ao retornar, em 1988, para a cidade de Birigui, continuei lecionando em escolas de idiomas e particulares, até conseguir aulas eventuais em escolas públicas, nesse mesmo ano.

Iniciei em escola particular, ensinando inglês para o Ensino Fundamental, até ser capaz de dar aula no Ensino Médio e lecionar nas três escolas particulares da cidade, além da escola pública e de idiomas. Dessa forma consegui recursos financeiros para fazer cursos nos Estados Unidos e Inglaterra.

Fui presidenta do AFS¹⁰ de Birigui e Araçatuba durante sete anos, com o propósito de oferecer oportunidade de intercâmbio cultural aos estudantes do Ensino Médio, tanto brasileiros, como estrangeiros.

Como disse no primeiro capítulo, dar aula na periferia em escola pública, seria só se não tivesse jeito e, desde que não era efetiva, eu escolhia sempre um número pequeno de aulas, pois as escolas particulares pagavam-me muito mais, então quão mais experiente eu ficava, mais distante das escolas públicas eu me posicionava.

Em 1994, iniciei minha experiência como professora no Ensino Superior, no curso de Letras de uma escola particular em outra cidade, e fiquei horrorizada ao observar que o nível de muitos dos discentes era o mesmo de alunos da 5ª série de escola pública (porque

¹⁰American Fields Service, instituição com sede no Rio de Janeiro, que surgiu por volta de 1945, após a 2ª guerra mundial, com enfermeiras voluntárias. Promove intercâmbio cultural entre nativos e estrangeiros de vários países, hoje esta instituição recebe o nome de Intercultura Brasil.



em escola particular os alunos já aprendiam língua estrangeira, inglês e espanhol, desde o jardim de infância. Em uma classe de 100 ou 120 alunos ensinar algo mais que o verbo "to be" era dificultar a aprendizagem. Aprender a se comunicar era o sonho de todos lá, mas se tornava missão impossível para mim. Sentia-me culpada, por não conseguir transmitir aulas no mesmo nível que obtive, na universidade em que estudei, aulas só em inglês.

Nas escolas particulares de segundo grau, a heterogeneidade quanto ao conhecimento não era diferente, pois muitos alunos que estavam cursando o Ensino Médio, em escola particular, vinham de escola pública. Em período de escola padrão os alunos iniciavam o aprendizado da língua inglesa na 7ª série do Ensino Fundamental, enquanto os alunos da rede particular estudavam a língua estrangeira desde o jardim de infância.

Também me preocupava o pouco tempo que eu dispunha (2 aulas por semana de 50 min. cada) para cumprir as apostilas que eu tinha que seguir, independente do aprendizado ou não dos alunos. No vestibular, somente ia bem, quem já estudava inglês em escola de idiomas, no entanto os alunos, que não obtinham bons resultados, colocavam a culpa na professora.

Achei que fosse enlouquecer. Eu me esforçava ao máximo. Havia dedicado anos de estudos ao aprendizado da língua



inglesa e, no entanto, naquele momento, eu me sentia conivente com uma situação discriminatória em relação à alunos da escola pública.

Optei, então, por buscar uma explicação teórica para o caos geral em que se encontra o ensino de língua estrangeira em nosso país. Comecei a cursar disciplinas de mestrado em algumas instituições de renome, e tornei-me aluna regular de pós-graduação em 1998.

Resolvi não mais lecionar no curso de Letras, em escola particular que não me dava condições de trabalho e desisti de dar aulas de inglês no Ensino Médio, em escola particular para investir, com mais sócios, em uma escola de segundo grau, elaborando, em 1999, um projeto para desenvolver curso de inglês no Ensino Médio, adequando o aluno em nível, ou seja ele poderia estar no 3º ano do Ensino Médio (nível 3), mas se o seu nível fosse 1, ele estaria enquadrado na turma de nível 1, desde que o artigo 24 da LDB 9394/96, assim permite.

Em 1999, ainda professora ACT, por estarem esgotadas as aulas de inglês em uma escola pública central, onde eu já havia trabalhado, optei por lecionar em uma escola de periferia. Foi então que me deparei com o problema da falta de estrutura que dificulta o ensino e a aprendizagem de língua inglesa para alunos do Ensino Fundamental. Não sabia como contribuir para solucioná-lo, mas, conforme relatei no primeiro capítulo do *"Projeto : Comunicação em Língua Inglesa"*, diante do desafio surgiu a idéia de um Projeto de Ensino que se adequasse às necessidades desses alunos.



Fui aprovada em 1999 em concurso público realizado no estado de São Paulo, para cargo de professora de língua inglesa PEB II¹¹, jornada integral de 40 aulas, ingressando na cidade de Birigüi. Porém devido a minha aprovação no mesmo ano, no concurso público na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na cidade de Cassilândia, tive que reduzir minha jornada de trabalho no estado de São Paulo, para uma jornada de 20 aulas, preservando as 40 aulas na universidade.

No momento, leciono a disciplina de Língua Inglesa e Prática de Ensino na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Cassilândia MS, no curso de Letras (30 alunos por turma), e posso dar aulas em inglês. Leciono, em Jornada Parcial, a língua inglesa como PEB II em escola pública, no estado de São Paulo e sou professora de inglês instrumental, na faculdade particular de Birigui, nos cursos de Bacharel em Informática e Análise de Sistemas e na faculdade particular de Araçatuba, cidade próxima a Birigüi, nos cursos de Turismo e Administração com ênfase em Comércio Exterior, sempre com o propósito de atender às necessidades dos cursos e desejos dos alunos.

11- PEB II (professor de Educação Básica habilitado em dar aulas no Ensino Fundamental e Médio).



3.2 – O perfil dos alunos participantes do Projeto

Ratatatá caviar e champanhe Fleury foi almoçar que se foda a minha mãe , cachorros assassinos, gás lacrimogêneo...Quem mata mais ladrão ganha medalha de Prêmio./ O ser humano é descartável no Brasil.
(Trechos de "Diário de um Detento", letra escrita pelo detento Mano Brown/ Jonecir, música Racionais MC'S

Quando iniciei as aulas de inglês na 5ª série C, turma onde a maioria dos alunos veio de classe de aceleração, a informação que eu tive desses alunos foi de que eram alienados e problemáticos devido às suas condições de vida : pais geralmente separados, alcoólatras, drogados, alguns não tinham o pai ou a mãe, ou, se tinham, nunca os haviam visto. Outros, ainda, diziam que preferiam não tê-los. Havia aqueles, cujo o pai estava preso e afirmavam que deveria morrer na cadeia, por ser ladrão. Raros eram os que possuíam estrutura familiar e, mesmo assim, enfrentavam muitas dificuldades na vida.

Estes alunos eram "visados" pelos professores da classe, causando preocupação tanto à dirigente regional, quanto à diretora da escola, as quais sabiam que, acima de qualquer conhecimento acadêmico, o que mais interessava era preparar esses alunos para a sociedade em que vivem, mas pequeno era o parâmetro de progresso que visavam fora da escola.

A preocupação com a 5ª C era tanta que os próprios alunos começaram a se incomodar, julgavam-se menos capazes que os



demais. Por exemplo, se a escola era convidada para um desfile na cidade, esta classe era excluída, porque os responsáveis poderiam ter problemas com o mau comportamento deles. Eram os “rotulados”. Os professores, segundo eles, os tratavam como retardados pois, muitos dos que freqüentavam esta sala, já possuíam 13 ou 14 anos, eram repetentes ou evadidos. No entanto os professores, por conta do pouco conhecimento acadêmico destes alunos, reduziam o conteúdo e os tratavam com perspectivas de iniciantes da 5ª série (crianças).

Estes alunos, por conseguinte, não prestavam atenção à aula e eram considerados, por alguns professores, incapazes de aprender o mínimo proposto, embora não compatível com seus interesses.

Eu mesma, ao iniciar o ensino da língua inglesa, propus-me a ensinar-lhes músicas infantis, como acontecera comigo no passado quando aluna desta série, no entanto eles continuavam se atracando e zombando da minha proposta de ensino.

Percebi que quanto mais eu me impunha em sala de aula, mais eles se distanciavam de mim e o conteúdo que eu conseguia passar na lousa se restringia a cópia no caderno, pois eu não dava conta de chamar-lhes a atenção e fazê-los aprender a língua inglesa.

Este comportamento dos alunos era o mesmo também na aula dos outros professores, e quando havia algum progresso era sob autoritarismo, por parte do professor que ministrava a aula ou da direção.



Após a aula autoritária, eles demonstravam repúdio em relação ao professor que os obrigou a estudar.

Enfim, eram eles (alunos) contra nós (professores), e nunca conseguíamos fazer parceria com eles. Na tentativa de buscar soluções para esta questão tentei, de fevereiro a agosto de 1999, descobrir maneiras que os levassem a gostarem ou se interessar pelo estudo. Tinham fama de alienados, sem poder de concentração. Comecei a dar vez a eles. Deixei o conteúdo de lado e comecei a observá-los. Percebi que gostavam muito de cantar, inclusive em inglês, mas não as musiquinhas infantis que eu propunha e sim músicas de grupos como "Hanson", "Back Street Boys", entretanto não era o tipo de música de que eu gostava, logo eu nem sabia que existiam.

Estes alunos costumavam cantar durante as aulas, principalmente as músicas de um tal de Racionais MC'S, grupo brasileiro, letra da música em português e cuja melodia favorita era "Diário de um Detento". Resolvi que, desde que eu queria que eles entrassem na minha, eu também deveria entrar na deles e fui verificar a letra das músicas destes grupos musicais, que eles aplaudiam. Assim que eu comprei os "cds" destes grupos, percebi que as músicas que estes alunos sabiam de cor, não vinham registradas em encartes que acompanhavam os cds, por exemplo dos Racionais MC'S. Tentei verificar o porquê e descobri que seria impossível as letras das músicas virem em encartes, pois cada música era composta por letras de três ou mais páginas, não tinham



refrão nem repetição de frases, contavam histórias, e estes alunos, que tinham problema de concentração em decorar assuntos escolares, sabiam de cor, a maioria das músicas que compunham o cd.

Ao analisar a letra das músicas, percebi também que faziam críticas sociais, e retratavam a realidade desses alunos. Senti-me frustrada querendo ensinar inglês para aqueles que não tinham nem mesmo diálogo em português dentro de casa. Comecei a repensar meus conceitos e acreditar que, se eu desse uma chance aos meus alunos, poderíamos ser amigos.

A partir do momento em que comecei a me interessar pelos interesses dos alunos eles começaram a me escutar e acharam que seria até legal o que eu estava lhes propondo : aprender inglês para saber o que os “caras” cantavam, ou se pensavam como eles .

Os alunos da 8ª série eram alunos considerados bons, e ao ficarem sabendo sobre o projeto, interessaram-se em participar do grupo para reforçarem as aulas que tinham de manhã. Mostraram interesse mais definido em aprender a língua inglesa.

O grupo de alunos que participou do projeto foi de voluntários. Somente nove alunos da 5ª série tivessem se interessado pelo projeto, e ainda que fossem considerados os mais “bagunceiros” da sala, traziam para as aulas que tinham pela manhã os conhecimentos aprendidos nas aulas do projeto que, geralmente, eram à tarde, dependendo da disponibilidade dos alunos. Para minha surpresa, os



mesmos alunos, líderes da bagunça, começaram a direcionar a sala para o interesse em aprender a língua inglesa, a partir do momento em que foram despertados para esse fim.

Portanto, quando me refiro aos alunos que participaram do projeto, considero-os como alunos sem problemas de aprendizagem e sigo o princípio de que possuem o mesmo objetivo : aprender inglês para se comunicar.

Esta pesquisa, permite a avaliação de duas situações : alunos de 5ª série que iniciam a aprendizagem da língua inglesa, e alunos do último ano do Ensino Fundamental.

Quanto aos alunos da 5ª série, que não estudaram a língua inglesa antes e estiveram expostos ao processo ensino e aprendizagem, regido pela LDB 9394/96 que releva o ensino de idiomas, este projeto pode ser um caminho que pode levar a bons resultados.

A partir de resultados favoráveis, também será uma oportunidade para mudar o rumo do processo ensino e aprendizagem que até o presente momento, mostra-se insatisfatório para alunos que cursam a 8ª série e que tiveram tendências pedagógicas regidas pela LDB 59692/71, que não valorizava a língua estrangeira no currículo.

Dessa forma a proposta do projeto para o ensino de línguas que aqui proponho, não é para uma clientela ideal, mas para situações reais de aprendizado.



3.3. Macro Análise do tema Supermercado

Este primeiro tema desenvolvido no projeto trouxe mais expectativas que os demais sobre o planejamento de curso, material didático, procedimentos metodológicos e como avaliar os alunos. Os alunos, por sua vez, mostraram-se sedentos por informação, logo na primeira aula.

Deixar claro qual o objetivo da aula, negociar com os alunos o planejamento de curso, que expressões utilizar no supermercado e qual o melhor estabelecimento a visitar, permitiu-me descobrir como direcionar as aulas e agradar aos alunos, que se sentiam bem ao dar sugestões, e mais motivados em colocá-las em prática.

Quanto ao material didático, foram entregues nesta aula três páginas, digitadas em computador, contendo palavras e expressões, porém outras foram acrescentadas pelos alunos, assim como o enfoque gramatical voltado ao tema. Como pude perceber, a função foi explorada para facilitar a comunicação e para comparar com códigos já conhecidos na língua materna.

Como os sujeitos da pesquisa não estavam acostumados a lidar com livro didático, e tinham o giz e a lousa como rotina em sala de aula, o material que eu lhes ofereci foi bem aceito. Um fator importante foi entregar aos alunos somente o material referente ao supermercado, pois ainda que eu não tivesse terminado de explorar o contexto proposto



no material didático na primeira aula, alguns alunos vieram para a segunda aula com questões relativas a gramática, tópico este citado no final do material, de forma que, para não desviar o contexto da aula, achei interessante continuar oferecendo-lhes material específico a cada tema proposto.

Com relação à prática das atividades previstas nas aulas seguintes, percebi progresso dos alunos com relação à primeira aula, pela aquisição pelos alunos de vocábulos e expressões desconhecidas por eles, portanto esta aula teve um caráter de aula um tanto behaviorista, com método audio-lingual em uma perspectiva de "repeat please", prática justificada por Ausubel (*op.cit.*) no capítulo 2. Para a segunda aula, solicitei que os alunos escolhessem e memorizassem algumas expressões para colocarmos em prática em sala de aula, além de que trouxessem pelo menos 5 nomes de produtos, que fariam parte da lista de compras no supermercado, elaborada segundo suas necessidades.

Também solicitei fichas de todos os nomes e expressões contidos no material didático que eu lhes ofereci, e entreguei a eles uma cartolina branca, pedindo-lhes que escrevessem de um lado a palavra em português (cor preta) e do outro em inglês (cor vermelha).

Na segunda aula, as fichas elaboradas pelos alunos foram utilizadas para recordarmos o vocabulário da aula anterior. Alguns da 8ª série já estavam conseguindo pronunciar e identificar o significado da maioria delas. Nesta aula, os alunos começaram a dramatizar



situações propostas por eles a partir do vocabulário e expressões propostas, sobre o tema supermercado, da aula anterior.

Na terceira aula, eu mesma comecei a falar mais em inglês. O interessante era os alunos parecerem me entender, me escutavam e participavam sem reclamar e tomavam algumas atitudes mediante meu discurso em inglês. Como por exemplo, *"now", "translate to me", "how do you say in English", "Say to me your list of products", "Repeat please", "Silence please", "Again", "(Clod) stay close (Ma), please", "How much ...", "How many...", "What is this ...", "Where is....", "Who is..."*.

Na 4ª aula, ocorrida no supermercado, fui surpreendida quando Mai, uma garota tímida do grupo, encontrou-me entre as prateleiras e disse desesperada: *"teacher, I didn't find the courgette"*, após eu ter distribuído algumas fichas para cada dupla, aquelas que haviam sido confeccionados pelos alunos como se fossem uma lista de compra que eles deveriam localizar no supermercado.

O gerente do supermercado que se encontra sempre neste local, no dia da nossa ida, estava nos aguardando, pois uma semana antes do evento eu havia pedido a ele permissão para esta prática educacional.

Ele foi muito atencioso com os alunos, pois muitos deles, ele já conhecia, porque o supermercado faz parte da comunidade à qual os alunos pertencem.



Os alunos ficaram em fila para entrar no supermercado, o gerente após ter treinado a expressão *"You are welcome"* (seja bem-vindo), assim se dirigiu aos alunos quando estes estavam prontos para entrar.

Antes de solicitar para que pegassem seus carrinhos de mão ou cestas, a fim de que eu pudesse ordenar a lista de pedidos, relembrei o nome dos produtos sugeridos por mim e por eles, em inglês e o significado dos mesmos em português.

Como o número de cestas e carrinhos não eram suficientes, sugeri que alguns alunos formassem pares.

Os alunos se identificaram para mim dizendo se iriam fazer compras usando um *"trolley"* ou uma *"basket"* com a expressão *"I have a trolley/basket"*, em seguida foram em busca de seus propósitos.

Após ter aconselhado aos alunos, em inglês, sobre a maneira como eles deveriam se comportar no supermercado, percebi que eles entenderam o que eu estava tentando expressar, talvez por termos combinado anteriormente qual seria nossa atitude ao chegarmos lá. No entanto, conversar com eles em inglês não lhes causava surpresa como antes, mas se iniciava o processo de compreensão. Observem como foi o meu discurso e como eles reagiram :

"Please we need to respect the place, because the manager was so nice with us. Be careful with the products that we are going to look for, now you are going to take your baskets and trolleys. The trolleys are outside



of the supermarket and the baskets are inside the supermarket. Now let's take the baskets and trolleys (eu aponto para o local). If you don't have enough trolleys or baskets two people take one trolley or basket, ok ? (Faço gestos) , os alunos naturalmente assumiram seus postos e responderam; "Let's go".

Perguntei a (Fa) e (Ti) (alunos da 5ª série) : "*What do you have?*", eles na seqüência responderam "*I have a trolley*", ao perguntar para (Ro) e (Al) elas responderam "*We have a trolley*", alunas da 8ª série, conscientes da substituição do pronome *I* por *We*, desde que se referiam a ambas.

O combinado foi falarmos somente em inglês no supermercado e o prometido aconteceu. Achei interessante quando eu disse o preço de 5 reais por um produto, para um aluno da 5ª série, e ele ao me pagar iniciou a contagem das notas, dizendo espontaneamente, "*ok, one, two, three, four, five*".

Convém lembrar que ao ministrar a aula prática fora do "habitat " do aluno, tudo se torna novidade para ele e também para o professor que não pode prever as reações dos alunos e nem a de si próprio mediante o comportamento dos mesmos. Desta forma, ainda que o professor deseje ministrar aulas de língua estrangeira em lugares reais, estas se fazem mais eficazes se ele administrar antes, esta prática, na sala de aula. Ao assistir a fita de vídeo, pude observar alguns erros que cometi, como troca de palavras, referindo-me ao alho como "*onion*" e



cebola como “*garlic*”, mesmo sabendo o significado de cada palavra, a confusão ocorreu, por conta da ansiedade e preocupação com todo o movimento do local.

O aluno naturalmente sente-se motivado por aula que ultrapasse o giz e a lousa, porém, o professor, ao planejar uma aula diferente, com estratégias que permitem aos alunos terem comportamentos diversos, deve ter claro o seu objetivo de ensino e aprendizagem.

O entusiasmo da aula com recursos e estratégias motivadoras não devem se sobrepor ao propósito maior, que é o professor ensinar e o aluno aprender a língua inglesa.

Tanto o ensino quanto a aprendizagem tem que ser significativos. Escolher uma abordagem, materializá-la em um método e fazer uso de determinados recursos e estratégias de ensino requer um agir consciente do professor, para que este perceba e reflita sobre sua trajetória e sobre os desvios ocorridos em seu percurso pedagógico, ainda que estes não tenham sido planejados.

3.3.1 –Micro Análise do Tema Supermercado

Este tema compreendeu 4 encontros equivalentes a 7 horas e 30 minutos, no mês de setembro, dia 22 (2 h), 23 (2h30min), 29



(2h) e dia 30 (1 h) ida ao supermercado. Somente a aula correspondente à prática no supermercado ocorreu pela manhã. As demais ocorreram no período da tarde, em horários distintos a cada encontro, porque os alunos e professora estabeleciam os dias e horários, segundo a disponibilidade do grupo.

Na 1ª aula foi apresentada aos alunos uma lista de vocabulário e frases sobre coisas encontradas no supermercado e que foi por eles ampliada a partir de sugestões de novos vocábulos e frases.

Os alunos auxiliaram na confecção de material de apoio, ou seja, escrevendo palavras que foram apresentadas na aula em português e em inglês, em cartolinas.

Na 2ª e 3ª aulas solicitei que estudassem o novo vocabulário e expressões apresentadas pela professora e pelos alunos, que foram cobrados através de encenações criadas por eles, em sala de aula, referentes ao ambiente supermercado. A 4ª aula foi vivenciada pelos alunos no supermercado.

Segundo as 4 categorias levantadas para características da Abordagem Comunicativa, nos temas propostos: *Função, Cooperação, Negociação, Intenção*, farei presente dados que registram estas ocorrências a partir das aulas gravadas e transcritas, enfocadas pelo professor, aluno, aluno/aluno.



A partir dos registros das aulas gravadas e transcritas¹² e notas do diário farei uma micro análise do tema Supermercado, refletindo sobre o processo ensino e aprendizagem e avaliação desta prática educativa.

FUNÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- Would you buy chocolate ?	2- Yes, como que é I would...	5- (JEF)- milk sugar
3- I would buy...	4 I would buy a chocolate	6- (TA)- milk and sugar
7- Good afternoon	8- Good afternoon teacher.	17 (TE) Tinned food
9- E se eu dissesse boa noite, como seria ?	10- Good evening	18- (CA) What's the meaning ?
11- E na despedida ?	12- Good night	19- (AL) Comida enlatada.
14 – What ?	13- Teacher, how do you say in English ?	20- (RE) How much is the chocolate ?
16- Could you give me a trolley, please ?	15 – Quando eu quiser o carrinho	21- (MAI) One real.
23- Observe agora os pronomes demonstrativos, This significa este ou esta ou isto, no singular indicando coisas que estão perto. That é aquele, aquela, aquilo, para as coisas que estão longe. These é plural de this e Those é plural de that.	24- Então these significa estes e estas e those aqueles e aquelas ?	22- (MAR) How cheap !
		25- (MAI) Who is the chocolate ?
		26- (REG) Where is the chocolate ?

Quadro 1- Supermercado, categoria *Função* .

12- Estes registros foram coletados das aulas gravadas (filmadora) e transcritas e da entrevista final gravada em tape (gravador) e transcritas. Os discursos da professora e alunos serão reproduzidos na íntegra, sem omitir os erros gramaticais, caso existam. A identidade dos alunos será protegida, sendo que apenas as iniciais de seus nomes serão expostas. O leitor deverá fazer a leitura das falas dos emissores respeitando a sequência dos números cardinais.

O conceito de comunicação, como sistema de funções previsíveis e não como um jogo de pergunta-resposta, pode ser observado de maneira gradativa em cada aula, não que deva aparecer gradualmente apresentada por professor e aluno, pois como já vimos a gramática assim como a tradução, na Abordagem Comunicativa, é utilizada para facilitar a comunicação e esta ocorre de forma mais participativa e complexa quanto maior for o conhecimento linguístico do aluno.

Podemos observar na seqüência de 1 a 4, que o aluno quer saber a estrutura da frase, em inglês, para expressar o que ele quer comprar. A correção feita de aluno/aluno quanto a junção e duas palavras através do conectivo e. A partir da função cumprimentar pessoas, a professora estimula o conhecimento dos alunos quanto ao domínio referente aos "greetings", de cada período do dia.

Na seqüência de 17 a 19, podemos observar, na relação aluno/aluno a utilização da expressão "*What's the meaning ?*" para ser usada sempre que quiserem saber o significado de algo, aplicada no contexto apresentado pela professora, no determinado momento em que o aluno quer saber o significado da palavra "*tinned food*".

Na seqüência de 13 a 16, o aluno solicita qual a estrutura da oração para ser utilizada em determinada função. Entre alunos, temos



de 17 a 22, comentários sobre o preço que é dado ao chocolate pelo colega, ou seja, uma expressão surgiu motivada por outra.

Na sequência 23 e 24, podemos observar que a expressão gramatical apresentada pela professora se fez de forma análoga, levando o aluno a deduzir o significado dos pronomes “these” and “those”. A correção feita pelo colega com relação ao pronome interrogativo “where” ao invés de “who”, implica em que o mediador mais competente entendeu o significado da expressão, e a alteração de “who” por “where” se fez necessária, porque no Supermercado em que estávamos parecia mais apropriado dizer onde está o chocolate, do que quem é o chocolate.

COOPERAÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- Para enriquecer o vocabulário, o nome de alguma coisa que vocês se lembrarem, digam mesmo em português e eu passarei para o inglês.	5- (Clo) É perto da minha casa.	6- Após um aluno da 5ª série ter dificuldade em dizer “I would buy chocolate”, mas conseguir dizê-lo, 3 alunos da 8ª série o aplaudem.
2- Quando a gente respeita o outro a gente também aprende com o colega.	* (Os alunos que ficaram encarregados de preparar as cartolinas com as palavras escritas em português e inglês no verso correspondente a todas as palavras da lista de vocabulário já haviam me entregado as tarefas	
3- Quando vocês levam a sério não é gostoso participar ? (Eles respondem: Eh)		
4 -Ah a gente vai ter que combinar isto antes, estou pensando em ir ao São Gabriel, o que vocês acham?		

Quadro 2- Supermercado, categoria *Cooperação*.

Além da cooperação conversacional, deve-se levar em conta a cooperação de regras sociais pertinente ao grupo de trabalho, como podemos observar pela atitude dos alunos, quando a estes foi solicitado pela professora, que auxiliassem na confecção do material didático para ser utilizado em sala de aula.

O professor, ao distribuir tarefas, deixa de ser o centro das aulas. O aluno contribuindo com o professor e colegas em sala de aula sente-se mais motivado, encontrando desta maneira, uma razão que justifica a sua participação no grupo em que atua.

Podemos observar a solicitação de trabalho cooperativo no discurso da professora, numa tentativa consciente da busca de papel mediador, o que influencia a atuação de alunos mais competentes da 8ª série, a estimularem o aluno Ro, da 5ª série, ao aplaudirem sua conquista em expressar uma frase em inglês, que retrata os seus anseios. A solicitação de respeito para com o outro, seriedade pelo trabalho é que facilita a cooperação tanto para quem ensina como para quem aprende.

Estabelecer a regra do "jogo", logo no início do projeto, junto com os alunos, permitiu-me estabelecer o perfil desejado do grupo, de forma que aqueles que não cooperavam eram questionados pelos próprios colegas.



NEGOCIAÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
2- Sugar. S-U-G-A-R	1- Como fala açúcar ?	9- (RE) Eu poderia dizer no supermercado this is the cash desk
4- Isto.	3- Sugar.	or the cash register (Re) da 8ª série
6- Chuva de açúcar	5- E sugar rain ? (alguém canta uma música que contém esta expressão)	explicando para (CA) da 5ª série.
7- Que música é esta ?	8- Deve falar de amor. Chuva de açúcar	Do you know the meaning ? O significado ? (Reg balance a cabeça confirmando e Ca responde) Yes.

Quadro 3- Supermercado, categoria *Negociação*.

A negociação se faz necessária para que ocorra a comunicação, lembrando que no nosso cotidiano não encontramos sempre pessoas com as quais conversamos no mesmo nível de conhecimento; faz parte da nossa realidade o convívio com diferentes níveis de saber.

Podemos observar que assim que a professora diz como se fala açúcar em inglês, a palavra sugar levou o aluno a associar a uma outra expressão “*sugar rain*” e ao dizer “*sugar rain*”, pelo contexto a professora deduziu que ele solicitava o significado, a professora o interrompe solicitando informação sobre a música e o aluno procura explicar qual era a música tentando traduzir associando a palavra açúcar com amor.

Na negociação ocorrida entre alunos, Re fez uma pergunta para a Ca em inglês. Ela, em dúvida, pede confirmação (fala em português), Re a estimula a responder em inglês. Quando este confirma

que a tradução da colega está correta, então ela responde em inglês “yes”.

O aluno iniciante quando solicitado a falar em inglês, precisa de créditos do receptor mais competente, para fazer uso do vocábulo que já sabe e aprender o novo.

INTENÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- (Pergunto para a Aline que é apaixonada pelos Hanson) Who are Hanson ?	2-Nos Estados Unidos	3- (Ma) diz para (Al), que who significa quem
5- Why do you love Hanson ?	4 - (Al conserta a resposta) “They are my super star.	8-(Ma) responde, pois (Al) fica em silêncio. Nos Estados Unidos
Why é por que na pergunta. Para responder uso because, porque na resposta	I love Hanson	
7- Where are they?	6- Because they are my friends	
10- They are in the United	9- They are on the United States	

Quadro 4- Supermercado, categoria *Intenção*.

O conceito de intencionalidade requer um sujeito consciente da prática linguística e do contexto em que atua, o domínio do “usage” é para que ocorra o “use”.

Nada adianta ao aprendiz dominar as regras gramaticais, a língua em si, se não fizer dela um instrumento de comunicação.

Podemos observar no quadro acima apresentado, que embora a aula tivesse a temática sobre supermercado, quando sugeriram a questão QUEM é o gerente do supermercado e ONDE estão os produtos, a partir do conhecimento do vocábulo “who” e “where”, a estrutura da questão foi aplicada pela professora, desde que sabia que Al

era fã dos Hanson, para motivá-la a expressar-se na língua-alvo. Ma mais informada sobre a estrutura linguística ou conhecimento da vida do grupo musical contribuiu ao dizer que eles eram dos Estados Unidos.

Para Jakobovits (1982, *apud* Franzoni 1990, p. 25) :

As técnicas de estimulação cultural em sala de aula produzem a integração comunitária dos presentes nesse local (professores, aprendizes, visitantes, assistentes, etc). Da integração comunitária surge a intencionalidade, e desta, por sua vez, a espontaneidade, que conformam a competência comunicativa.

3.4.- Macro Análise do Tema Sorveteria

O encontro, no dia 5 de outubro, teve o propósito de apresentar o vocabulário e expressões referentes ao novo tema. Foi comovente quando percebi que muitos introduziam neste novo contexto vocábulos aprendidos nas aulas anteriores, por exemplo :“Quanto custa ?” Quanto de sorvete desejavam, expressavam o sabor do sorvete que queriam, quando estes eram frutas. Notei que os alunos a partir de estruturas conhecidas, no tema anteriormente abordado, recriavam novas frases expressando coerência dentro do novo contexto.

A desenvoltura dos alunos foi muito maior neste novo tema, como se eles estivessem já mais familiarizados com o contexto ensino e aprendizagem, entendendo a abordagem de ensinar da professora e deixando transparecer sua própria maneira de aprender.

Desta vez, sem que eu solicitasse, eles pediram para que eu falasse em inglês novas palavras e frases.

Para o segundo encontro solicitei novamente confecção de frases e vocábulos em português e inglês em cartolina. Desta vez os alunos da 5ª série participaram mais. Também pude observar que os alunos conseguiam obter domínio mais fácil dos novos vocábulos do que no tema anterior. No encontro do dia 8, utilizando as fichas elaboradas pelos alunos solicitei a tradução e pronúncia de frases e palavras.

Após dividir a turma em pequenos grupos, pedi que estes simulassem uma conversa na sorveteria, a partir de roteiro elaborado por eles.

O nome da sorveteria que fomos no dia 13 de outubro é San Sin, de uma família de chineses, que havia acabado de inaugurar na cidade. A escolha deste local teve o propósito de colocar os alunos em contato com estrangeiros, que também falavam inglês e explorar a cultura destes estrangeiros, o que aguçou a curiosidade dos alunos, por exemplo, a informação de que o sorvete foi inventado pelos chineses, levou-os a se interessarem como era o sorvete da China.

Foi muito interessante observar os alunos tentando se comunicar em inglês com estes chineses, que também falavam português e negociavam a comunicação com eles. Quem tem maior domínio da língua permite mais as lacunas do emissor.



Esta sorveteria não faz parte da comunidade dos alunos, então tive que levá-los até lá no meu carro e no carro da coordenadora da escola, tendo feito duas viagens para chegar até o local, tanto na ida como na volta. Embora tenha sido um sacrifício e tanto e os alunos terem participado muito, ocorreu uma falha técnica : a proprietária do local não conectou o plug da filmadora corretamente na tomada, sendo a filmagem feita por um dos donos que estava lá presente e nada acabou sendo registrado.

Como me pareceu extremamente necessário registrar os dados desta aula, uma vez que eu havia me proposto a fazê-lo, marquei um novo dia para irmos novamente à sorveteria. Desta vez conseguimos uma "besta" (meio de locomoção) cedida pela prefeitura municipal da cidade, dirigida por um motorista também cedido pelo prefeito.

Disse aos alunos que pagaria a eles uma bola de sorvete (0,50 centavos) e se quisessem mais ficaria por conta deles. Enfim, ganharam sorvete duas vezes, eu achei esta aula extremamente desgastante, no entanto foi a preferida, com relação ao tema anterior.

Segundo eles, por terem mais facilidade em se comunicar, terem encontrado os chineses proprietários que discutiram com eles a dificuldade em aprender um segundo idioma, e ainda obtiveram novas informações culturais e por terem sido beneficiados duas vezes com o sorvete.



Na sorveteria, local que eu já havia visitado antes e solicitado aos proprietários a participação deles no encontro, acharam ótima esta prática educativa e mostraram-se bastante receptivos em cooperar com o evento.

Explorei o local, observei quais eram os sabores de sorvete que eles ofereciam, observei que, além de sorvete, eles vendiam doces, salgados, refrigerante e diversos objetos em uma outra ala, e eu disse aos alunos que chamariíamos de "*souvenirs*", pois se tratavam de bichinho de pelúcia, boneca, bolsa de mão, presilha, batom.

Após ter explorado o local, é que elaborei palavras e frases do material que foi distribuído aos alunos. Ao chegarem na sorveteria, fiz com eles uma revisão, utilizando as cartolinas onde foram transcritos os vocábulos e frases apresentados em aula. Eu mostrava a eles somente em inglês, eles liam e me diziam o significado e vice-versa.

Depois de termos feito a revisão, pedi a eles que localizassem os objetos e sabores de sorvete e os identificassem com a cartolina. Os sabores de sorvete expostos na parede da sorveteria em português, foram passados para o inglês; além disso, os alunos identificaram algumas palavras em inglês expostas na sorveteria, como *ice-cream, self service, you' re welcome, sweets*. Os chineses explicaram aos alunos que haviam tomado esta decisão por saberem que o inglês é língua universal, o que contribuiu para ratificar o meu discurso de professora.



Os alunos fizeram fila, eu ou um dos proprietários perguntávamos: *"Which kind of ice cream do you want?"*, eles respondiam: *"I want papaya"* por exemplo e eu prosseguia: *"How much do you want"* eles diziam o quanto queriam : *"I want one scoops of papaya ice cream"*, em seguida eu oferecia: *"topping"* cobertura e eles novamente diziam qual eles queriam. Após receberem o sorvete voltei a questionar-lhes, em inglês, se o mesmo era bom, se estava agradando e eles davam seu depoimento.

3.4.1- Micro Análise do Tema Sorveteria

O tema Sorveteria compreendeu aulas no mês de outubro dia 5 (2h30min), dia 8 (2h), ida à dia 13 (1h30min) e dia 18 (1h30min) . Foi um total de 4 encontros, equivalentes a 7h e 30min.

No encontro foram distribuídos 2 folhas de sufite digitadas com uma lista de palavras relacionadas ao tema, em inglês e português. À lista foram acrescidas pelos alunos, segundo seus interesses em saber em inglês, outros vocábulos e frases.

A aula do dia 8, teve o intuito de rever as palavras apresentadas no encontro do dia 5 e colocá-las em prática contextualmente, contexto este criado pelos alunos.



A ida à Sorveteria ocorreu nos dias 13 e 18 de outubro. Houve falha técnica no encontro do dia 13, por isso voltamos ao estabelecimento no dia 18.

As categorias *função*, *cooperação*, *negociação* e *intenção*, para este tema, caracterizaram-se da seguinte maneira:



Função :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
2- Por que favorite é adjetivo e quando acompanha um substantivo vem antes. Por exemplo, o seu sorvete favorito é chocolate, então eu digo chocolate ice cream. 5- Thi se eu mostro para você o dicionário e a pasta, eu vou perguntar: What do you prefer ? Or which do you prefer ? 8- Por quê ? 10- Observa que eu coloquei an ice cream, se eu pedisse: você poderia me dar uma caneta por favor. .Como eu diria ? Could you give me a pen ? Por que a pen e pro ice cream eu coloquei an ice cream ? 12- O que significa enjoy ? 14- Isso. Did ...lembra que o did é para o passado. 16- É que estava no plural...é que Quando a palavra termina por ch no plural fica com es, em geral. Por exemplo watch no plural fica...	1- (Ta) -Por que favorite em inglês vem antes do flavor ?... 4- (Ta) -Eu sempre falo ice cream chocolate, mas é chocolate ice cream. 6- (Thi) (o aluno demora para responder). 11- (Ma) Porque a palavra é iniciada por som de vogal. 13- (Ca) Gostou. 15- (Ro) Oh, professora, quando a senhora falou peach estava peaches no papel por quê ? 17- (Ro) Watches 18-(Ta) Professora, em português a gente tem que dentificar: isso tem acento, isso não tem... Em inglês não tem acento em nenhuma palavrinha, né ?	3- É verdade 7- (Al) Which 9- (Al) Porque eu tô mostrando para você um ou outro, não é?

Quadro 5- Sorveteria, categoria *Função*.

Podemos observar que, tratando-se da categoria função, a participação entre aluno/aluno é mais restrita, o domínio do conhecimento é mais focalizado no professor. No entanto cabe a ele a responsabilidade de como ministrar o ensino da gramática. Os dados

extraídos das aulas transcritas revelam a preocupação da professora em ensinar a gramática contextualmente e por analogia, de forma que esta viesse facilitar o entendimento da segunda língua.

Aprender a estrutura da língua, para aplicá-la em diferentes situações foi o meu objetivo em todo o projeto.

Ao explicar a estrutura gramatical, a língua materna se fez necessária todo o tempo, isto significa que se somente nos atermos a falar sobre ela, a comunicação ou motivação em falar em inglês não ocorre.

Na relação aluno/aluno, talvez pela falta de tempo, foi pouco explorada pela professora a prática do uso da estrutura da língua.

Cooperação :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
2- Ok 3- I want five scoops, and you ?	1- Which flavor do you prefer?	4- (RE) Which kind of ice -cream, do you have ? I have popcicle and ice-cream cone ... (pronúncia errada) 5- (TA) I have popcicle 6- (TA) ajuda (RE) 7- (RE) como ? 8- (TA) Popcicle 9- (AL) I 10- (TA) I want...(Ta ajuda Al) 11- (TEACHER) One scoop ? 12-(TA) Yes

Quadro 6- Sorveteria, categoria *Copeeração*.

A cooperação conversacional estimulada pela professora permite que o aluno amplie o seu discurso.

A cooperação estimulada pela professora faz os demais alunos, se envolverem no processo, compartilhando com os colegas.

NEGOCIAÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1-A teacher não traduziu essa, porque vocês já aprenderam lá atrás...	3- (Pa) De sorvete você quer ?	8- (Al) What's your favorite flavour ?
2- Opa!! Lembra que a gente já viu que : "How much", pode significar quanto custa: How much is the ice-cream, ou senão Quanto...?	5- (Ti) Waiter, mas eu prefiro chamar a garçonete. 7- (Ti) Waitress	9- (Di) My favorite flavor is morango. 10- (Re) strawberry 11- (Di) My favorite flavor is strawberry.
4- Ok, aí essa e aquela como a da aula anterior, que a gente tava programando, você elaborando como que a gente poderia se apresentar lá no ice cream parlor, e vocês comentaram que poderia estar chamando quem ? Garçom ou garçonete ...Como é que eu falo garçom ? 6-como eu digo garçonete ?		

Quadro 7- Sorveteria, categoria *Negociação*.

A negociação se faz mais presente quanto mais forem estabelecidas e conhecidas as regras para se atuar em determinado grupo. A professora, como mediadora da aprendizagem, vem a ser agente facilitadora do processo.

É natural que, quanto mais familiarizados os alunos estiverem com o assunto estudado, mais fácil fica para que a comunicação ocorra.

INTENÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- Como é que eu pergunto onde vocês estão ?	2- (Fa) Where are you from ?	13- (Fer) What's the meaning of ice cream parlor ?
3- Eles são da China	4- (Ju) They are from China	14- (Re) Qual o nome da sorveteria?
5- Do you know that the ice-cream is from China ? O que eu disse ?	6- (Pa) Que o sorvete foi inventado na China.	
7- Como eu digo em inglês inventado?	8- (Pa) The ice cream was invented in China.	
9- Where are you from Régis?	10- Eu sou do Brasil.	
11- In English	12- I'm from Brazil.	

Quadro 8 – Sorveteria, categoria *Intenção*.

Pode-se observar que o propósito de levar o aluno a saber o uso da expressão “*Where are you from ?*”, se estende para “*Where are they from*”, não se tratando de um ato mecânico, logo que a conversa entre os participantes começa a se ampliar gera a comunicação, pois o fato deles saberem que o sorvete foi inventado na China e que os proprietários da sorveteria são chineses, permitiu que os participantes dessem respostas

reais, não limitando assim a professora a avaliar somente a estrutura correta das frases pronunciadas, mas o conhecimento deles sobre o assunto.

3.5.-Macro Análise do Tema Halloween

Já que as categorias de *Cooperação*, *Negociação* e *Intenção* se fizeram mais presentes neste tema, para descrevê-lo opto pela apresentação da transcrição de como ocorreu a elaboração do enredo do teatro, no envolvimento entre professora e alunos.

No terceiro encontro:

(Teacher) Vamos começar a aula. Fala sua idéia de novo, (Al)

(Al) É assim, colocar tipos de crianças falando : “*Você sabe que dia é hoje?*” “*Hoje é dia das bruxas*”. Elas comentando sobre o dia das bruxas.

Aí as bruxas aparecem, falam, jogam os doces e vão embora.

(Teacher) É, mas é isso mesmo o que está acontecendo. Logo no começo nós distribuimos as falas para as crianças. Não foi ? Geralmente, nós colocamos o pessoal da 5ª falando.

(Al) Tem que vestir eles como crianças americanas mesmo.

(Teacher) E como elas se vestem ?

(Al) Bem transadas.



(Teacher) Certo. Al, podem se vestir enfeitadas como se fossem a uma festa de Halloween.

(Al) Fantasiadas. Eu assisti a um filme que tinha crianças brincando de dia das bruxas. Aí chegava um e falava: mas bruxa não existe, assim... . Aí as bruxas apareciam e pegavam eles.

(Re) Teacher, eles estavam com os doces que eles tinham pegado, aí as bruxas apareciam, eles jogavam os doces e saíam correndo.

(Teacher) Mas é isso que vai acontecer na peça teatral, não é ? A teacher vai trazer um baldinho escrito trick or treat. A gente pega os tachos lá na cantina, que tal, para fazer a bruxaria...

(Al) Eu vou vir com uma vassoura.

(Teacher) Vamos de novo fazer a leitura da peça, vamos lá ?

(Ma) Professora, eu assisti a um filme que a bruxa tinha que arranjar a criança para elas continuarem jovens. A criança tinha que tomar uma poção pra ela tirar a energia da criança. Aí a gente podia fazer a mesma coisa. A (Al) que vai ser a bruxa, pegaria a criança...

(Al) É. E a gente dava um refrigerante, um suco pra ela.

(Teacher) Ok. Então legal. A gente pode, na hora que você pegar a criança, né, pode ser uma criança combinada.

(Al) Amarra ela numa cadeira.

(Fer) E ela começa a gritar!

(Al) Aí, a gente faz ela beber a poção. Ela finge que não quer beber e de repente bebe !



(Teacher) E aí, tá jóia. E aí, o que vocês fariam ?

(Al) Aquela menina lá dá pra ser a criança, a (Ca)...

(Ca) Eu ?

(Teacher) (Al), deixa eu saber, me fala , o que vocêalaria ?

(Fer) Começaria uma gritaria.

(Ma) Esse filme que elas estão contando é uma lenda que jogaram maldição em uma cidade e soltaram as bruxas lá.

(Al) Ah, tinha um moço bonito e cabeludo que virou gato.

(Ma) Ele foi defender a irmãzinha dele e a bruxa transformou ele num gato. Aí ele teve que ajudar um menino a pegar o livro, fazer a magia e elas morreram.

(Teacher) Vocês tem esse filme ?

(Al) A (Jo) tem.

(Teacher) Então pede pra ela à tarde para a teacher, tá bem ? Aí vamos combinar o seguinte, pega uma garotinha da platéia, pode ser você (aponta pra Ca). Escreve num papel em português o que você vai falar e eu passo pra ela, porque ela vai ficar dizendo no, no, no aí você fala vai ter que beber a poção, alguma coisa assim. E como vai ser o final da história ?

(Al) Aí podia aparecer alguém assim, pegar a gente (elas eram as bruxas), e a gente morrer. Aí um menino desamarra a menina e eles vão embora. Aí passa o (Re) com uma plaquinha escrito "The End".



(Teacher) Ô gente, e se aparecesse, ó, e se aparecesse um priest, um sacerdote, daquele dos druidas, com uma cruz e vocês "tum"(significa morrer).

(Al e Ma) Tum. É.

(Val) Eu tenho a roupa, parece de padre, mas é de coroinha que eu usei na primeira comunhão.

(Teacher) Você tem? O (Val) tem uma roupa de padre. A gente já deu um fim pra história. Ficou combinado? Vai pegar a menina e você fala. Vou colocar essa fala pra (Al) falar. Aí a (Al) vai falar, vai beber a poção... Nisso que tá forçando a menina beber, o (Val) aparece com uma cruz e vocês todos morrem. Topam desse jeito?

(todos) Tá.

(Al) A roupa do Val que fez comunhão é igual de padre.

(Teacher) Perfeito. Aí vocês vão falar assim: priest, padre em inglês. Todo mundo falando priest.

(todos) Priest.

(Teacher) Aí vocês vão. Oh die! Aí aparece o (Re) no final não com uma plaquinha escrita "*The end*", mas "*They died*", vai ficar divertido!

A partir daí o roteiro primeiro que eu havia apresentado para os alunos para que estes tivessem um parâmetro foi reelaborado segundo a participação e opinião dos mesmos (vide em anexo, p.256). Podemos observar que a participação da professora, fez-se presente de

maneira completamente aberta, apenas negociadora e mediadora das opiniões, a ponto de começar a usar o linguajar dos alunos, motivada pelo envolvimento do grupo em suas idéias. Entendida por eles quando diz que em determinado momento eles deveriam “tum” ou seja “cair e morrer”. Não se julgando a dona do poder de informação, solicitando-lhes o filme sobre o Halloween, que os alunos haviam visto e eu não. No entanto, ainda que acatando as idéias propostas pelo grupo, sou eu que organizo o novo roteiro proposto. Ainda que se ouça a voz do aluno, cabe ao professor direcionar o curso da aula, para que haja concretude dos fatos. O aluno anseia por esta atitude do professor, eles precisam de um referencial.

A atitude de cooperar, negociar, repercutiu nas demais categorias, pois o grupo de alunos pertencentes ao projeto me ajudaram a convencer a direção da escola a ampliar o envolvimento de todos os demais alunos na comemoração do Halloween.

No entanto esta comemoração não significava exaltar a cultura americana, o que seria um aspecto negativo, mas aproveitaríamos esta data para apresentar um aspecto da cultura americana comparada com o “*Bonfire*” da Inglaterra e o Carnaval no Brasil, de forma que, a partir deste contexto, nossos alunos pudessem explorar o uso da língua inglesa através de teatro criado por eles, da poesia, da interpretação, músicas, cantando e dançando.



Desta maneira, dividi a escola, no período da manhã, em três equipes por termos todas as séries divididas em A, B e C, a equipe A ficou com a cor orange, a B black e a C purple, caracterizando as cores do Halloween.

Elaborei a gincana do Halloween, que solicitava estas modalidades:

1. teatro (criado pelos alunos ou por outros)
2. poesia em inglês (criados por eles ou por outros)
3. música (dubladas ou cantadas)
4. dança (tinham que dizer o significado da música em inglês, não somente a tradução, antes de dançar).

O evento Halloween teve início às 9h30min após o intervalo para o lanche dos alunos. Um dia antes (Domingo) passei o dia na escola junto com os alunos fazendo a decoração do palco e de uma sala onde ficou a "*Fortune Teller*" (a famosa figura presente nas festas tradicionais). Fizemos a decoração com sacos de lixo preto, bexigas da cor das equipes, espantalhos, abóboras com vela dentro, painéis pintados pelos alunos em papel de metro doado pela escola. Alunos do projeto, em um palco de cimento no pátio da escola, falaram em microfone móvel sobre o significado cultural do Halloween para os americanos, retratando a origem e costumes. Lembraram os ouvintes que, embora a comemoração desta festa fosse em 31 de outubro nos Estados Unidos, nós estávamos no dia 8 de novembro, não comemorando a data



atrasada, mas fazendo uso deste dia para falar de comemorações relevantes de outros países, como a festa (muito semelhante a esta) do Bonfire, na Inglaterra, e o Carnaval, no Brasil.

Em seguida tivemos alunos do projeto da 5ª série falando alguns versos em inglês, que eu passei para eles (*"I like coffee"*, *"Good morning"*, *"My Bonnie"*).

Fiquei surpresa e comovida com a participação de Kevin, aluno da 7ª série não pertencente ao projeto, que me procurou durante uma das aulas do projeto e me mostrou a poesia que ele havia feito sobre o Halloween. Havia alguns (poucos) erros, então corriji. No dia do evento (8 de novembro), consultei o Kevin se ele iria se apresentar. Ele me disse que havia esquecido a poesia em casa. Pedi então que ele fosse buscar, ele me respondeu que sabia a poesia de cor, e reescreveu-a na minha frente. O curioso é que ele a escreveu sem os erros que havia cometido pela primeira vez. Fiquei feliz, pois o aprendizado havia ocorrido a partir de perspectivas de ensino propostas no projeto, fazer com que os alunos aprendessem para mudar a maneira de agir da comunidade que os rodeiam.

Eis a poesia:

Halloween,

Halloween is the day of the witches

Halloween is the day of the mummies

Halloween is the day of the vampires

Halloween is the day of the monsters



The children`s treat is caramelo, candies
Don`t have fear of monsters my friends
Everything is a play of Halloween
Witches in broom, mummies, under the window vampires...
Don`t have fear of monsters my friend
Everything is a play of Halloween!.

Em seguida ele traduziu a poesia. As próximas atrações foram: dublagem, coreografias de alunos pertencentes a todas as séries representantes das equipes: orange, black and purple. No final Ma, Ju, Ca, Al, alunos da 8ª e 5ª séries, que faziam parte do projeto, fizeram uma homenagem às professoras com a música das "Spice Girls": "*Mamma I love you, Mamma my friend*", mostrando que a categoria intenção abordada como característica da Abordagem Comunicativa, se concretizava.

3.5.1- Micro Análise do Tema Halloween

Para este tema foram necessários 5 encontros no mês de outubro dia 26 (2 h), dia 27 (2 h), dia 28 (2 h), e dois encontros em novembro dia 4 (2 h) e dia 8 (2h30min), dia em que ocorreu a festa do Halloween. Totalizando 10h30min.



O primeiro encontro teve o propósito de informar sobre o tema, e apresentar vocábulos e frases referentes a ele, além de sugerir a elaboração de um teatro com o grupo, para ilustrar valores culturais da festa do Halloween, para os Estados Unidos; Bonfire, na Inglaterra; Carnaval no Brasil, inseridos em um evento que englobasse toda a escola.

No segundo encontro, embora eu tivesse proposto um roteiro para a elaboração do teatro, permiti que os alunos o refizessem, contribuindo com novas palavras e frases.

O terceiro encontro se inicia com os alunos sugerindo uma nova direção para o roteiro do teatro e por fim ensaiamos em inglês o que foi proposto por eles.

O quarto encontro foi para ensaiarmos o teatro e fazermos alguns acertos sobre músicas e poesias que seriam apresentadas.

No último encontro ocorre o grande evento que tem como tema Halloween, e permitiu que alunos de 5ª a 8ª séries de toda a escola, participasse através de teatro, música, poesia e dança.



Função :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- O que significa who mesmo, Al ?	2- (Al) Quem	4- (Gra) É igual o who de - Who are you ?
3- Who knows about Halloween ?	8- ies, faries.	5- (Al) I'm Al
7- Tha, please, vai no blackboard. Please escreve aí. Todo mundo olhando para o blackboard. F-A-I-R-Y.(...) Quando o y anteceder uma consoante fica...		6- (Gra) Então....
9- Muito bem		

Quadro 9 – Halloween, categoria *Função*.

Pouco foi explorado o uso da gramática neste contexto, pela professora. As idéias a serem colocadas em prática no evento, tornaram-se mais relevantes, os alunos criaram textos coerentes em inglês, no roteiro da peça de teatro, nas poesias elaboradas e tradução das músicas apresentadas.

Cooperação :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- Vocês dão conta de fazer o chapéu ?	2- (Al) A Fer sabe	3- (Fer) Eu fiz um pequenininho e ainda saiu uma porcaria. Eu não lembro como faz
5-(Ta), uma dica.	6- (Ta) Let's prepare our witchcraft. Ok! Let's prepare our withcraft. É assim ?	4- (Re) A professora de artística sabe.
-Faz uma marquinha no prepare, prepare pra você saber que o pare é mais forte.		7- (Re) Escreve na frente, Ta. Escreve na frente como lê.
		8- (Ca) Ghosts
		9- (Al) Joga energia ,Ca!

Quadro 10 – Halloween, categoria *Cooperação*.

A cooperação tanto de atitudes como conversacional durante a elaboração do teatro se fez muito relevante neste tema. Diante da proposta de desenvolver o tema Halloween com os colegas do projeto para mostrá-lo para um grupo maior (alunos de toda a escola, no período da manhã) motivou-os intensamente tornando-os mais companheiros e exigentes uns com os outros, motivados e entusiasmados.

NEGOCIAÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- Olha, vamos ver uma coisa. A (Ta) vai fazer essa fala assim: "Let's Prepare our witchcraft.. Quem vai Falar yes, yes ? 5- Tá, quem fala leg of cat ?	2- (Fer) A Ma, aí, please give me a finger sou eu. 6- (Al) Eu 7- (Ju) A mouse, eu 8- (Ta) Ai eu falo wing of bat	3- (Ju) Ai eu falo uma aranha e uma criança. 4- A (Al) pergunta: uma criança? 9- Eu é que vou falar esse treco? 10- Eye of alligator?

Quadro 11- Halloween, categoria *Negociação*.

Desde que todos os alunos se propuseram a elaborar a peça de teatro, houve negociação entre professora e alunos e entre aluno/aluno com muita constância, permitindo que o grupo chegasse a um senso comum, tanto em português como em inglês.

INTENÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- Isso. Be careful, e aí...	2- (Re) As bruxas aparecem.	4- (todos) Treat
6- De novo. Today is October 31 st .	3- (Ma,Al,Ta) Trick or treat	5- (Jogam as balas e saem correndo).
		7- Eu quero falar do Halloween.
		Today is October 31 st . It's Halloween.

Quadro 12 – Halloween, categoria *Intenção*.

A famosa expressão “*Trick or Treat*”, tem uma associação com a lenda das bruxas retratadas na comemoração do Halloween. Se não se deseja travessuras, para as bruxas tem que dar gostosuras e escolher “*Treat*” que significa trato, o sair correndo associa-se ao “*be careful*”, dito pela professora quando as bruxas se apresentam.

Os alunos recriaram o roteiro da peça de teatro que eu havia proposto inicialmente, apontando um enredo diferente, assim como novos vocábulos, frases e expressões com significado e coerência.

3.6-Macro Análise do Tema Entrevista com os Estrangeiros

Preparei 56 questões para apresentar aos alunos do projeto, para motivá-los a elaborar outras. As questões elaboradas tinham o



objetivo de fazê-los se expressarem sobre eles mesmos e obterem informações sobre os colegas, sobre os estrangeiros que iriam visitar o grupo.

Iniciei esta aula cumprimentando-os em inglês e introduzindo uma pergunta pessoal: *"How are you ? "*, obtive diferentes respostas de cada um.

Expliquei que iria trazer estrangeiros: dois americanos (Ciro e Jennifer), uma polonesa (Paulina) e um indiano (Pritesh), para que fizessem uma entrevista com eles e que eu propunha um roll de questões que poderiam ser feitas para os estrangeiros, além deles terem a oportunidade de criar outras se quisessem.

Introduzi a questão *"Where are you from ?"* que motivados por seus artistas prediletos introduziram um complemento à resposta *"I'm from..., but I would like to be from..."*.

Surpreendi-me nesta primeira aula, com as inúmeras questões dos alunos sobre a língua inglesa, fazendo analogia e comparando-a com a língua materna :

"Letra de música mesmo. A gente tá lendo uma palavra, aí não tem sentido. A gente tem que acrescentar outra palavra" (Ma).

Desta forma eu os avaliava, conforme os insights que iam adquirindo, pois entender o processo da língua e colocá-lo em uso era o que me interessava que eles fizessem.



"Bom, tem tanta coisa pra gente ver, eu achei que vocês foram tão legais com tantas perguntas hoje. Eu acho que a aula hoje foi pra vocês resolverem uma série de dúvidas"(professora).

A aula seguinte proporcionou-me a apresentação das questões, a partir destas eles elaboraram outras. À medida que eu apresentava as questões em inglês e as traduzia, alunos da 8ª série que tentaram traduzir estas questões em casa, apresentavam suas tentativas com sucesso. Informações sobre valores culturais, apresentadas em sala de aula pela professora, levou os alunos a fazerem mais perguntas.

No terceiro encontro terminamos de distribuir as questões e praticá-las. Os alunos se propuseram a recepcionar os estrangeiros fazendo uma homenagem a eles, desde que eu lhes disse que a Paulina, a polonesa iria tocar violino para eles, eles se ofereceram para dançar capoeira, além de outras danças e cantar para os convidados.

O evento "Entrevista com os Estrangeiros", ofereceu um clima de muita expectativa. Toda a escola, novamente, queria participar, mas desta vez permiti que somente os alunos do projeto participassem para que pudessem questionar, serem questionados, praticando a língua inglesa de forma que pudessem estar mais próximos dos estrangeiros.

Houve negociação conversacional, durante todo o tempo da entrevista. A partir das respostas dos estrangeiros os alunos davam demonstração de admiração e entusiasmo. Eu intervim algumas vezes para saber se estavam entendendo as respostas que eram dadas em



inglês pelos convidados, e, em todas as vezes, obtive sucesso, pois quando havia erro, ao questionar novamente eles acertavam. Diziam que o contexto os levavam à interpretação correta.

Observaram que o inglês falado pelo indiano e pela polonesa eram mais pausados do que o dos americanos, quando pude abordar a questão de sotaque.

Senti um grande progresso com esta discussão, pois tive o depoimento de uma aluna da 8ª série, fora do horário do projeto, de que ela achava que falar inglês era falar igual aos "Mormons", religião que possui um líder americano e envia geralmente missionários americanos para o Brasil, ou seja, falar o português com sotaque de americano. A partir desta imagem sobre a língua inglesa, questionou-me se era inglês a língua falada pelos Back Street Boys, o grupo de músicos pelo qual era apaixonada, embora soubesse que eles eram de Orlando, estado da Flórida, nos Estados Unidos. Questionou-me, ainda se Oklahoma era um país dos Estados Unidos.

Percebi que a língua inglesa começou a ter outro rumo para eles, ou seja, permitir que através dela eles ampliassem o conhecimento de mundo.

No terceiro encontro tive o depoimento de uma aluna sobre o projeto:

*"Aqui todo mundo quer saber, todo mundo quer saber
mais também, cada um pergunta o que quer saber. E*



todo mundo fica, gosta de perguntar pra poder saber.

Acho assim bem mais legal."

Obtive também o depoimento de um policial que ficava de plantão na escola e prestou-nos auxílio ao filmar nosso 3º encontro.

"De 5ª a 8ª o nosso inglês foi muito regulado na pronúncia, né, na fala. A gente aprendeu mais na parte escrita, né. Inclusive hoje eu tive uma experiência que não deixou a desejar. Gostei muito. Espero na próxima filmagem poder ajudá-los, assim vou poder aprender também".

O policial cursou o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, de 1984 a 1987, ou seja com a mesma perspectiva de ensino e aprendizagem da língua inglesa que tiveram os alunos da 8ª série. No entanto, convém lembrar que a LDB que rege como as disciplinas devem perpassar pelo currículo, não são a garantia de que o ensino da língua inglesa será bom. Tivemos as LDBs 4024/61 a 5692/71, que não valorizaram o ensino da língua estrangeira no currículo do aluno. Estamos vivendo o momento da nova LDB 9394/96, de que a língua estrangeira é necessária para a formação do indivíduo, mas ela de nada adiantará em sala de aula, se o professor não tiver domínio do idioma (competência lingüística e comunicativa), objetivos claros do que pretende ensinar e comprometimento com uma educação consciente, crítica e reflexiva.

Nosso último encontro concretizou-se com a esperada entrevista com os estrangeiros, que aconteceu em clima de muita expectativa, mostrando muita desenvoltura dos alunos e convidados.



Para encerrarmos a entrevista com os estrangeiros fomos até o palco da escola e tivemos a seguinte programação:

1° - Paulina, a polonesa, tocou violino para o grupo (os alunos ficaram surpresos, pois este instrumento musical não era comum para eles).

2° - (Ma) e (Ti) iniciaram a dança da capoeira, Paulina havia começado a paraticá-la em um clube da cidade, entrou na roda.

3° - (Fe) prestou homenagem aos estrangeiros cantando a música: *"I'll always love you"* (Witney Houston). Antes de começar a cantar disse aos convidados: *"It's for you"*

4° - (Ta, Ma, Ju e Al) interpretaram a música *"Everybody"* do grupo musical Back Street Boys. "Queijinho", um aluno da 7ª série, subiu ao palco e dançou com as meninas, acompanhando a coreografia, apesar de não ter ensaiado com elas antes.

5° - (Já, Ma, Ju e Al) dublaram e dançaram a música *"Show me"*.

6° - (Al, Ta, Ju e Fer) dançaram uma música das Spice Girls.

7° - Em seguida Fer foi substituída por Ma e dançaram a música *"Stop girl"* também das Spice Girls. (A platéia vibrou dançando e cantando).

8° - "Queijinho", no palco, mostrou sua performance aos estrangeiros, dançando ao som de uma música instrumental, momento em que já, praticamente alunos de todas as outras séries, aplaudiam e dançavam, junto com o colega.



3.6.1-Micro Análise do Tema Entrevista com os Estrangeiros

Tivemos 4 encontros para este tema, no mês de novembro. Estes ocorreram nos dias: 9 (2h), 22 (2h), 25 (2h), 29 (2h30min), dia em que os alunos fizeram a entrevista com os americanos Ciro e Jennifer, a polonesa Paulina e o indiano Pritesh.

A minha intenção, no primeiro encontro, foi explorar as 56 questões que eu havia elaborado em inglês para os alunos fazerem aos estrangeiros, mas a aula mudou de curso. Fiquei surpresa com tantas questões e analogias que os alunos fizeram sobre a língua inglesa, assim como de valores culturais.

Coube ao segundo encontro a prática das questões e distribuição das mesmas, para que todos os alunos envolvidos no projeto participassem. Outras questões foram acrescentadas àquelas que eu já havia proposto.

O terceiro encontro teve um caráter de aula audio-lingual, pois o interesse maior era levar o aluno a pronunciar as frases que lhes haviam sido solicitadas, além de praticar as que eles haviam elaborado.

O quarto encontro permitiu que os sujeitos do projeto praticassem as questões de forma mais natural no contato com os estrangeiros, com reações diversas diante de algumas respostas dos



convidados, além de surgirem novas questões diante do que era respondido.

Ao levantar as quatro categorias: *função, cooperação, negociação e intenção* podemos detectar, neste tema, o seguinte:

FUNÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
2-Muito bem, aí você vai usar aquele verbo to live que você comentou, "I live in Vila Real", não foi o que você respondeu? Então, I'm from S. Paulo, but, que é o mas né, I live in Birigui.	1- Teacher, como fala eu sou de S. Paulo, mas moro em Birigui ?	14- (Fa) Jogador
4- (A professora pede emprestado o "minigame", brinquedo, para o Fagner, que está brincando distraído).	3- I'm from São Paulo, but I live in Birigui.	15- (Ma) Game é jogo. E mini ?
5- Me empresta, vamos ver se tem alguma coisa escrita em inglês. Fighter, você sabe o que significa ?	6- (Fag) Lutador.	16- (Re) Pequeno.
7- É fight significa lutar.	8- (Ma) Street fighters.	21- (Ju) Single é solteiro, por que Quando passa o clip na TV, embaixo tá escrito single.
9- Com er no final, temos teach ensinar e teacher	Lutadores de rua é o nome do filme que irá passar hoje à noite.	Ai aquilo lá significa isso ou é outra coisa?
11- O que é play	10- (todos) Professor	22- (Re) Ah, então porque ele canta sozinho ou o cd dele é um só, ou só tem uma música no c d.
13- E player ?	12- (Re) Jogar é player	
18- Seu é your	17- (Ta) Teacher, é seu ou sua?	
20- Agora se eu digo dele, que é seu ou sua, vai ser his se for dele. E dela você fala her.	19- (Ta) Your	

Quadro 13 – Entrevista com os estrangeiros, categoria *Função*.

Fiquei encantada com a primeira aula deste tema, os alunos questionaram, praticamente durante a aula toda, expressões e

elaboração de frases para supostas perguntas e respostas que seriam dirigidas aos estrangeiros e relatos sobre eles mesmos. Pude perceber que a gramática se faz necessária para que o aluno crie e recrie novas frases na língua alvo, ao mesmo tempo que se faz relevante para o aluno, em determinado tempo do seu aprendizado. Nas primeiras aulas do primeiro tema proposto, eu é que procurava fazê-los observar detalhes gramaticais; no entanto, no último tema desenvolvido, eram eles que me questionavam, para entender o que e como estavam se expressando em inglês, fazendo analogia com o conhecimento que já possuíam na língua materna ou conhecimento do mundo.

Pudemos ratificar assim a fala de Widdowson (1978), que neste estudo já foi apresentada "a partir do domínio da comunicação pode-se atingir o domínio linguístico, mas o contrário não ocorre.

O aluno deve ser motivado na comunicação para entender aspectos linguísticos.



COOPERAÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- Olha, pra aprender tem que se animar. Porque ficar assim, com a cabeça assim, não aprende. Se arruma direitinho, ânimo. Vamos lá!	4- (Dan) Where are you from ?	2- (Ma) Levanta a cabeça, olha pra frente, Dani !
3- Ok. Vamos lá. Where are you from ?		6- (Fag) I'm from Birigui.
5- Where are you from é a pergunta. Como eu respondo ?		8- (Fag) I'm
7- Isso. O (Fag) está ensinando, ensina ela, (Fag)		9- (Dan) I'm
		10- (Fag) from
		11- (Dan) from
		12- (Fag) Birigui
		13- (Dan) Birigui
		14- (Fag) I'm from Birigui.
		15- (Dan) I'm from Birigui.

Quadro 14 – Entrevista com os estrangeiros, categoria *Cooperação*.

Aprender em grupo estimula, motiva o outro. O simples fato do professor mostrar-se ativo em sala de aula permite que ele solicite bom desempenho de seus alunos.

Os aprendizes tendem a copiar os atos do professor ao colocar em prática a aprendizagem. Observamos que quando Fag decide ensinar Dan, ambos alunos da 5ª série, ele soletra palavra por palavra e depois a frase inteira, assim como eu costumava fazer com a classe.

NEGOCIAÇÃO :

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- Where are you from? I'm from Birigui.	2- (Ta) I'm from S. Paulo	9- (Re) Qual você quiser.
Where are you from ?	4- (Al) É, ela nasceu lá.	13- (Al) Não. Fala Flórida
3- São Paulo ?	Que chique.	14- (Ta) Flórida
5- Olha lá. Então a origem da Thaís é São Paulo. Respondeu certinho, I'm from São Paulo.	8- (Ta) Pode ser New York	16- (Al) Because she loves Back Street Boys, teacher.
6- (sobre a questão Where would you like to be ?)	11- Oklahoma	
7- Wich state of the United States ?		
10- New York ?		
12- Oklahoma ?		
15- Why Flórida ?		

Quadro 15 – Entrevista com os estrangeiros, categoria *Negociação*.

A negociação na comunicação se faz por causa e efeito; no entanto, muitas vezes, esperamos respostas convencionais ao que perguntamos, principalmente, se referente a língua estrangeira.

Por exemplo quando eu perguntei para (Ta) de onde ela era, desde que eu expliquei que “*from*” indica origem, ela respondeu de fato onde ela nasceu, eu achei em princípio que ela havia se equivocado na resposta, porém (Al) como tinha esta informação, de que ela havia nascido em São Paulo, imediatamente confirmou a resposta da amiga.

Al teve uma razão ao lembrar a amiga que ela deveria estar em Flórida, a qual concordou sem exitar, porque Ta é apaixonada pelo grupo Back Street Boys, que é da cidade de Orlando, na Flórida.

Podemos observar que as atitudes foram tomadas e aceitas segundo informações compartilhadas e negociadas durante a conversa.

INTENÇÃO

PROFESSOR	ALUNO	ALUNO/ALUNO
1- Al, where are you from ?	2- I'm from Birigui. Mas eu sou de	13- (Ma) Oklahoma é um país dos
3- Onde ?	Tulsa.	Estados Unidos ?
5- Why ?	4-Tulsa.	14- (Al) Estado dos Estados Unidos
7- Então, I would like to be in Tulsa.	6- Because of Hansons	15- (Ma)Então pega o mapa dos E.
9- Tulsa fica onde ?	8- I would like to live in Tulsa.	Unidos.
11- Vou ter que trazer um mapa pra	10- Oklahoma	19-(todos) Risos.
achar essa cidade, na próxima aula	12- Tem um mapa ali.	21- (Al) Where is nem ? Nem
viu.	18- (Ju) I'm from nem	Birigui nem Coroados.
16- A (Al) que gostaria de ser from	27- (Al) Lógico. Of course.	23-(Ma) I'm from Nem.
Tulsa, vai trazer pra gente o mapa		25- (Al) Um pedacinho no meio
Localizado. Ok ?		do nada.
17- Where are you from ?		
20- Where is Nem ?		
22- But what is Nem?		
Where is Nem ?		
24- Onde é o Nem ? Nem		
Coroados, nem Birigui ?		
26- Would you like to be from		
Salvador?		

Quadro 16 – Entrevista com os estrangeiros, categoria *Intenção*.

Podemos observar o quanto a informação estimula a conversação. A busca pela compreensão dos fatos leva emissor e receptor a utilizarem a comunicação.

Segundo Gumperz (1982 *apud* Franzoni 1990, p. 25),

uma abordagem sociolinguística da comunicação deve mostrar como esses traços do discurso contribuem para que os participantes interpretem os motivos e intenções de cada um e mostrar como esses traços são utilizados para manter o envolvimento conversacional.

A categoria Intenção revelou um aprendizado mútuo neste contexto, porque, embora o professor estimule a comunicação, ele não é o único dominador do saber, pois as informações sobre Tulsa, cidade pertencente ao estado de Okalahoma, nos Estados Unidos, e o significado da palavra Nem foram dados pelos alunos à professora. A cidade de Salvador é vista com bons olhos por Al, assim como várias outras cidades foram mencionadas por eles, que desejavam morar lá e mostravam razões para isto. Este fato mostra que a relação entre alunos e professor tem que ser através de trocas. O aluno não é uma tábua rasa, ele traz para a escola todo o seu conhecimento de mundo, que pode não ser o mesmo do professor. Negligenciar este conhecimento apresentado pelo aprendiz pode lesar a relação entre professor e aluno, assim como a construção do conhecimento de ambos.



3.7- Entrevista final com os alunos

A entrevista inicial teve um caráter diagnóstico, com objetivo de investigar o perfil dos sujeitos do projeto; verificar o domínio que possuíam da língua inglesa e interesse que tinham em aprender; conhecer os agentes motivadores que os rodeiam; saber seus anseios em como aprender língua estrangeira, de tal forma que eu pudesse ter direção de como ministrar as aulas do projeto, a fim de que estas os conquistassem.

O intuito da entrevista final, portanto, foi pesquisar se as aulas ministradas no projeto vieram ao encontro com as expectativas dos alunos e verificar o conhecimento que estes adquiriram durante as aulas.

Todos os alunos responderam que gostaram muito de ter participado do projeto, pois tiveram aulas muito diferentes daquelas que antes haviam vivenciado, sendo estas mais adequadas para que aprendessem, não só a se comunicarem, mas a reconhecerem palavras escritas e até mesmo se arriscarem escrevê-las.

Argumentaram que além do enriquecimento do vocabulário, tiveram domínio de frases que não somente memorizadas, mas que saberiam agora aplicá-las, em situações semelhantes : como comprar em lojas, solicitar preços, questionar sobre produtos; além de falar um pouco sobre si mesmos, tentar conhecer melhor os colegas e a professora.



Quanto ao tema Halloween, os alunos da 8ª série disseram que ao interpretar as músicas que dançavam e cantavam, faziam-no de modo que ficasse claro o significado para eles e para os ouvintes, e ficaram surpresos quando permiti que não traduzissem palavra por palavra, que buscassem um significado coerente para música, pois ela ficaria muito mais bonita.

A entrevista final teve como objetivo verificar o domínio da língua inglesa, adquirido pelo desenvolvimento de cada tema do projeto, então a todos os alunos foram oferecidas questões referentes a cada tema e todos eles conseguiram elaborar frases ou dar respostas referentes aos quatro temas abordados, posto que, antes de participarem das aulas, muitos mal conseguiam falar pouquíssimas palavras, porém, próximas ao cotidiano que os rodeiam, como : teacher, hot dog, student, school, tape.

Com relação à preferência dos alunos pelos temas, as opiniões foram diferentes entre eles. No entanto, afirmaram que cada um trouxe uma proposta inovadora, permitindo assim, que todos fossem interessantes.

As questões para os estrangeiros, que cada aluno fez ao estar em contato com os convidados, eram as primeiras lembradas por eles quando me referia a este tema, principalmente porque foram escolhidas por afinidades, que o aprendiz teve sobre o assunto:

"- E você se lembra das perguntas que fez para eles ?"

"- How long are you going to stay here ?"



"- Qual a outra pergunta ?"

"- Do you like to sing ? Do you like Brazilian song ? "

"- Tudo relacionado com a music , né ?"

"- Com certeza, eu gosto muito de music".

"- Que mais ?"

"- What`s your favorite singer ? "

"- What kind of music do you like ? E várias outras, sobre músicas, eu passaria o dia todo perguntando."

Notamos que quanto mais o tema se aproxima da realidade dos alunos mais estimulados eles se sentem para se comunicar.

Uma das alunas que o pai possui uma pizzeria na comunidade, disse que estava no caixa ajudando o pai quando apareceu um estrangeiro americano por lá.

- Ele estava lá na pizzeria, entrou e ele veio pedir informação pra mim. Eu percebi que ele era estrangeiro, eu identifiquei algumas palavras em inglês no que ele dizia. (...) ele estava com o papel lá da pizzeria, aí ele perguntou assim, não sei como ele falou, mas ele quis indicar se era lá o que estava escrito no papel, era lá onde ele estava e eu falei que era, né."

-E você respondeu em inglês?

-Eu respondi yes, yes, só que ele complementou mais alguma coisa só que eu não entendi, aí depois ele falou : "Do you speak English?" aí eu falei "so-so" né, mais ou menos, aí ele continuou falando aí ele falou "ok", eu não consegui traduzir totalmente, aí ele foi embora. Aí eu falei : "pronto a professora tinha que estar aqui."



Com este depoimento me senti duplamente útil. Primeiro, por ela achar que eu iria dar conta do recado se estivesse lá; segundo, porque ela estava transportando conhecimento adquirido em sala de aula para a vida real e se fazendo comunicar com as poucas aulas em que participou no projeto.

Dediquei uma questão na entrevista final para saber como era o relacionamento do aluno com os demais alunos do grupo antes, durante e depois da realização do projeto. Todos se manifestaram dizendo que antes do projeto eram mais ou menos amigos dos alunos pertencentes às mesmas séries, mas que, durante e após o projeto, a relação deles foi se fortalecendo entre os demais colegas, devido às atividades compartilhadas que lhes eram solicitadas por estarem no mesmo "barco", além do que, segundo eles, só amigos é que conversam; inimigos, nem se olham.

Este comportamento foi reflexo muito positivo nos alunos da 5ª série, que possuíam uma relação não muito amigável em sala de aula, mas no decorrer do processo, foi se modificando diante do ato de solidariedade de se auxiliarem mutuamente nas tarefas solicitadas; os alunos da 8ª série, já mais unidos e companheiros entre si, extra-classe davam-lhes exemplos de bom relacionamento.

Na última semana de aula fizemos a brincadeira do amigo secreto com os professores e alunos da 5ª série, cujos alunos mais bagunceiros faziam parte do projeto, e, ao entrar um professor, por ser



rígido com eles, foi vaiado pela classe (eu também era nas primeiras aulas que lecionei nesta sala, mas após ficar amiga dos alunos bagunceiros durante o projeto, eles me aplaudiam quando eu entrava na sala de aula), manifestação comum, que ocorria todos os dias nesta classe quando adentrava um professor de quem eles não gostavam. No entanto me surpreendeu a atitude de um aluno muito mal interpretado pelos professores no início do ano letivo ter solicitado para a sala parar de vaiar o professor dizendo: "Respeita gente, ele é professor, ele é nosso amigo."

Esta atitude fez-me lembrar apontamentos de Vygotsky (1994), afirmando que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são simples resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural, pois ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Este aluno, ao integrar-se ao grupo de alunos pertencentes ao projeto que o respeitou e exigiu dele respeito, mostrou que esta conduta lhe traria causas e conseqüências favoráveis.

Quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro.
(Luria, 1992, p.60)



4° CAPÍTULO : REFLEXÕES SOBRE OS DADOS

4- Reflexões sobre os dados

Apresentei a análise dos dados deste estudo através de uma macro análise de cada tema envolvendo registros coletados, além de aulas gravadas e transcritas, notas de diário e entrevista final, que confirmaram que o objetivo desta pesquisa, ou seja, levar os alunos a se comunicarem em inglês, foi alcançado. Em seguida apresentei uma micro análise de cada tema, mostrando o registro de traços da Abordagem Comunicativa, caracterizados nos discursos e envolvimento no tema abordado pela professora, aluno/professora e aluno/aluno.

Destaquei a entrevista final na análise dos dados porque, além de apresentar o objetivo de avaliar o aluno sobre o conteúdo aprendido, teve o propósito de colher a auto-avaliação do aluno sobre o seu desempenho no projeto e ratificar algumas observações feitas, em notas de diário, sobre o relacionamento entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como obter depoimentos dos alunos sobre o propósito do projeto.

Pretendo agora, trazer ao leitor, a partir de dados já apresentados, a minha apreciação e significados gerais sobre como se manifestou o processo ensino e aprendizagem, através de Ensino Temático, visando a comunicação em inglês, dos alunos da 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, em Projeto de Ensino desenvolvido em uma escola pública de periferia.



Minha apreciação geral sobre os dados desta pesquisa, de forma que estes possam ser colocados em discussão e terem significados para outros professores, sob aspectos favoráveis e desfavoráveis ocorridos durante o processo ensino e aprendizagem e abordados neste estudo, caracterizar-se-á implicações de como ocorreu o ensino no projeto através da palavra *professora* e aprendizagem na palavra *aluno*. Claro que não registrando dicotomia entre as atitudes de ambos, tentando sim inter-relacioná-las.

Convém justificar que a opção pelo termo clássico ensino e aprendizagem (uso do conectivo e) se fez adequado nesta pesquisa para destacar dois dos três focos de análise deste estudo : Ensino (professora) e Aprendizagem (aluno), relacionamento entre os Alunos (aluno/aluno); e não registrar dicotomia entre a ação de ensinar e aprender, aliás eu ressalto que após concluir este estudo, a opção clássica utilizada para definir a relação entre professor e aluno em meu discurso, transformou-se em *Aprendizagem/Ensino*, porque a partir do momento em que me permiti aprender com meus alunos é que pude à eles ensinar. O relacionamento entre os participantes da 5ª e 8ª séries será mostrado através da expressão aluno/aluno.

A partir de cada categoria, ilustrada nos estudos de Franzoni (1990), como sendo traços da Abordagem Comunicativa: *Função, Cooperação, Negociação e Intenção*, apresentarei minhas observações de como se manifestaram em todo o projeto no ensino



(professor), na aprendizagem (aluno), e na relação entre os participantes (aluno/aluno), de forma que permitiram alcançar o propósito desta pesquisa : levar os alunos a se comunicarem na língua inglesa a partir de aulas temáticas.

Em seguida, apresentarei reflexões obtidas no decorrer desta experiência, que muito me enriqueceram e que podem motivar outros professores, assim como informá-los sobre alguns aspectos necessários para que o projeto pedagógico possa se tornar concreto nas escolas em que lecionam.

4.1- Categoria Função

Professora:

Através dos registros coletados de aulas gravadas e transcritas, pude averiguar que, ainda que eu tivesse em mente que deveria ensinar a gramática contextualmente, ela apareceu, nas primeiras aulas do tema "Supermercado", como necessidade tão relevante para a compreensão quanto ao ato de se comunicar na língua alvo. Senti que era difícil desvincular-me das experiências que tive ao longo da vida e durante todo o meu processo de aprendizagem da língua inglesa.

Mostrar a gramática necessária fez com que os alunos ficassem mais acurados ao elaborar a estrutura das frases, embora

algumas vezes perdessem a naturalidade daquilo que tentavam se expressar.

No entanto, quando a gramática surgiu, imprevisivelmente na primeira aula da Entrevista com os Estrangeiros (o último tema proposto no projeto), houve uma mudança de rumo para aula que eu havia preparado, pois os alunos mostraram total interesse em esclarecer dúvidas sobre a língua inglesa e fazer comparações desta com a língua materna, deste modo pude perceber que a gramática se faz mais compreensível quando permitimos que o aluno perceba a sua função. A aula foi muito mais produtiva que a primeira.

A gramática apresentada antes do contexto a ser desenvolvido não estimula o aluno a aprender, no entanto quando este domina o contexto explorado, interage com ele, o aprendiz busca explicações gramaticais para ampliar o ato de se comunicar.

Aluno :

O ensino da gramática coloca o aluno numa condição de submissão e inferioridade ao professor. Os alunos, nos primeiros temas desenvolvidos, ao se familiarizarem com a estrutura gramatical, eram considerados usuários da língua inglesa para a comunicação quando substituíam palavras novas na estrutura apresentada; no entanto, pude perceber que no último tema, eles já podiam recriar e criar novas maneiras de expressão, sem serem miméticos.



Lembrando nesta análise Ausubel (1968), que retrata a função principal do professor mediador como levar o aluno a superar o limite do que já sabe e aquilo que ele precisa saber, antes de poder aprender a tarefa apresentada.

Aqui poderíamos ratificar a fala de Vygotsky (1984), quando este diz que *"aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã"*.

Desta maneira, vale ressaltar a necessidade da clareza de objetivo do professor, ou seja, onde ele quer chegar com o ensino a que se propõe, pois como já vimos Ausubel (1980, apud Moreira & Mansini, 1982, p.9) não estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e mecânica como sendo dicotomia, e sim como um contínuum, ou seja, ainda que de início a comunicação se faça a partir de estruturas mecanizadas, esta pode ser superada, se for clara a abordagem de ensino do professor.

Aluno/Aluno :

O aluno tende a copiar o professor, e/ou o parceiro mais competente. Já que o aprendizado dos alunos não se faz no mesmo ritmo e tempo, é natural que os alunos mais competentes corrijam os menos entendidos, utilizando em sala de aula a mesma postura de correção do professor. Alunos que possuem dificuldade de pronúncia, estrutura de



frases, procuram os colegas que têm mais domínio sobre o assunto para ajudá-los.

Sendo a Abordagem Comunicativa norteadora do processo ensino e aprendizagem deste projeto, pude notar que a mesma propiciou a interação dos participantes do grupo, estimulando a comunicação entre eles. Tendo em vista que para manter a comunicação um aluno depende do outro, a interação entre emissor e receptor (aluno/aluno) se fez com constância.

Os alunos da 8ª série, muitas vezes mais competentes ao levarem a sério o seu desempenho no projeto, levavam os alunos da 5ª série, ora a solicitarem ajuda, ora a vê-los como "modelo a ser seguido", ou seja, os alunos mais capazes se tornavam "pontes" que possibilitavam aos demais atingirem a compreensão.

Ainda que o ensino linguístico se faça entre aluno/aluno, a relação de ensino e aprendizagem se caracteriza em nível de subordinação hierárquica, ou seja, quem sabe e quem não sabe. Isto ratifica o cabedal teórico da Abordagem Comunicativa, que salienta a necessidade da competência linguística para a comunicação, não com papel relevante, pois, se assim fosse, seria difícil estabelecer uma relação de simetria entre os sujeitos envolvidos no ato comunicativo.

Quanto à análise da categoria *Função* para o ensino da língua inglesa, remeto nas palavras de Breen, Candlin & Waters (1979 *apud* Franzoni 1990,p.23), as dificuldades que enfrentei ao lidar com a



gramática em uma perspectiva comunicativa, no contexto ensino e aprendizagem, em que me propus atuar :

Lamentavelmente, um dos problemas que professores e elaboradores de materiais têm que resolver agora surgiu, justamente, da adoção dessa categoria funcional (função). O "problema" consiste em tentar relacionar função e forma de maneira sistemática, quando, no uso linguístico autêntico, as relações sistemáticas ou predizíveis entre atos de fala e enunciados e sua realização gramatical existem muito raramente, a não ser nos atos mais rotineiros ou ritualísticos

4.2- Categoria Cooperação

Professora:

Foi uma atitude consciente da professora estabelecer as regras de participação dos integrantes do projeto, e muito favorável ao desempenho dos alunos no projeto. A cooperação se fez presente quanto às atitudes de comportamento mantidas durante as aulas, de respeito aos colegas, à professora, horários pré-estabelecidos para as aulas, estudo extra-classe, elaboração de materiais complementares às aulas, elaboração de atividades. Além de se fazer presente em âmbito conversacional, permitindo e estimulando o turno do outro.

Para que projetos educacionais se realizem é necessário que o professor tenha consciência e clareza dos objetivos de sua proposta de ensino, para que possa apresentá-la na escola em que atua e convença a direção, coordenação e se possível a dirigente regional, a que ela se submete, de sua viabilidade, pois sem a ajuda de todos muitas vezes o trabalho se inicia, mas não chega ao término. Portanto, não

oferecendo condições de reflexões sobre o desempenho, além de desmotivar o responsável e alunos envolvidos. É preciso fazer que todos creiam em sua concretude.

Aluno:

O aluno, necessita de parâmetros para seguir, mesmo em uma aula que traz um paradigma moderno, mais aberto que a abordagem tradicional, é necessário estabelecer a regra do "jogo".

As regras de participação, comportamento de turnos quanto ao ato de fala, foram discutidas com os alunos, sendo que estas deveriam ser cumpridas, para que eles tivessem mais facilidade em alcançar seus objetivos : se comunicar na língua inglesa. Quando o aluno se esforçava para cumprir o papel que lhe havia sido solicitado, era já considerado por mim progresso da aprendizagem.

Aluno/Aluno:

Os alunos comparavam com constância a relação que se estabeleceu entre eles nas aulas do projeto com aquelas ocorridas em período normal de aula. Segundo eles as do projeto, pelo fato de todos levarem a sério seu trabalho, não dava "brecha" para a bagunça. A partir da primeira aula, as regras de comportamento e atitudes, pré-estabelecidas para o projeto, eram muito mais cobradas entre eles do que por mim. Isto mostra que a partir do momento em que o aluno

descobre que a relação de respeito e a cooperação, em grupo, faz-se necessária para aprender, não é mais preciso fazer imposição desta, a eles.

A abordagem de aprender de alunos mais competentes levou os menos competentes a aprenderem como aprender.

Além da cooperação, através de atitudes e regras sociais dos participantes, abordo nesta categoria a cooperação conversacional que se fez, baseada no contexto em que esta ocorreu, e ratifico, após a análise dos meus dados, o discurso de Gumperz (1982 b *apud* Franzoni 1990, p.24) :

A problemática que nos guia é descobrir o que é necessário para manter a cooperação conversacional (...).A cooperação, porém, envolve a comunicação através do uso das palavras em seus sentidos literais assim como a construção, no tempo, de convenções negociadas e situacionalmente específicas para a interpretação tanto de tarefas discursivas quanto do conhecimento do falante e do ouvinte para levar a termo e interpretar produções linguísticas.

4.3- Categoria Negociação

Professora:

Para que haja a negociação é extremamente necessário que o professor conheça a realidade do aluno. Quanto maior for o filtro afetivo no grupo, professor/alunos, aluno/aluno, maior se fará a negociação entre os envolvidos na comunicação.

Piaget (1978) afirma que todo aluno normal é capaz de bom raciocínio se lhe forem removidos as inibições afetivas, que lhe conferem com frequência um sentido de inferioridade.

Aluno:

A história de vida dos alunos é peculiar a cada um deles. Não podemos generalizar como são os alunos. Ainda que possamos ter um quadro homogêneo dos participantes, este se apresenta com algumas características comuns. No entanto, é necessário criar espaço em sala de aula para cada aluno mostrar suas diferenças. Quanto mais o aluno expõe sua identidade ao grupo, mais fácil e natural ocorre a negociação entre os participantes, referente às formas de se expressar, gírias, maneiras de pensar, conhecimento de mundo, informações e opiniões. Quanto mais familiar for a relação entre os participantes, mais facilmente ocorrerá a negociação entre eles.

Aluno/Aluno:

É comum que a relação entre aluno/aluno seja mais próxima do que a relação entre professor e aluno, principalmente pelo maior tempo que eles dispõem entre si.

Assistir as minhas aulas gravadas, após ministrá-las, assim como anotar minhas observações em diário, permitiu-me ficar atenta em



o quê e como se manifestou a relação entre professora e aluno e entre aluno/aluno. Descobrir suas predileções, seus ídolos, seus preconceitos, o modo de se vestirem e comportarem, fizeram-se necessários para que a negociação entre eu e eles ocorresse.

Por terem a mesma faixa etária, alunos da 8ª série eram fãs de determinados grupos musicais, os da 5ª série apreciavam outros. No entanto, os grupos musicais, ou outros gostos pessoais eram discutidos entre eles, enquanto eu, muitas vezes, me silenciava e obtinha deles informações, sobre assuntos que eram conhecidos por todos eles, menos por mim.

A categoria negociação, registrada no projeto, veio de encontro com a definição de Breen & Candlin (1980 *apud* Franzoni, 1990, p. 24) :

Em qualquer evento comunicativo, os participantes trazem consigo um conhecimento prévio tanto de significados quanto da maneira como esses significados podem se realizar através das convenções da forma linguística e do comportamento. Dado que a comunicação é basicamente interpessoal, essas convenções estão sujeitas a variações enquanto estão sendo usadas (...). Comunicar-se não é simplesmente uma questão de seguir convenções, mas também de negociar através e sobre as convenções em si.

4.4- Categoria Intenção

Professora :

Tornar meu aluno consciente da prática linguística e do contexto em que estava atuando, foi a minha preocupação constante, durante todo o projeto.

Foi a categoria que se tornou mais relevante, pois significava o resultado, ou seja, a caracterização do aprendizado, de forma que eu pudesse avaliar a aprendizagem do meu aluno.

Se na categoria *Função* eu tive alunos preocupados em como usar a língua, na *Cooperação*, a interação do aprendiz com o grupo, criou condições favoráveis para a comunicação. Na categoria *Negociação*, eles se faziam entender nas lacunas deixadas pelo não domínio do idioma, enquanto na categoria *Intenção*, eu pude avaliar o aluno consciente das regras gramaticais e da clareza sobre o assunto tratado, fazendo deste um caminho para expressar suas opiniões, assim como seu conhecimento de mundo na elaboração de questões na língua inglesa, deixando de parafrasear a fala do professor e criando suas próprias falas.

Para May (1993 a, b) a intencionalidade encontra-se no âmago da consciência, é a ponte entre o sujeito e objeto, é a estrutura que dá significado à experiência. A intencionalidade é a capacidade humana de ter intenções, produzindo a estrutura do sentido que nos possibilita ver e compreender o mundo.

Aluno:

A categoria *Intenção* revelou um aluno crítico na situação em que foi colocado.



A aprendizagem atingiu o seu ápice quando o aluno conseguiu fazer uso da língua alvo, espontaneamente, interpretando, participando e questionando no decorrer das aulas do projeto.

Cada aluno foi despertado para engajar-se aos contextos propostos, no entanto quanto mais a situação se aproximava da realidade do aluno, mais ele se sentia motivado a participar. O tema Entrevista com os Estrangeiros, talvez por ser o último tema e eles já estivessem mais familiarizados com o grupo e estruturas da língua alvo fez com que os alunos se expressassem mais naturalmente em inglês.

A desenvoltura dos alunos da 8ª série foi maior durante todo o projeto. No entanto, devemos levar em conta que desde que considero língua não somente em como falar, mas também em o quê falar, é natural que estes alunos por terem mais conhecimento de mundo e expostos a mais informações, devido ao tempo que já freqüentavam a escola, se destacassem mais que os alunos da 5ª série. Desta forma os alunos foram avaliados segundo o progresso de cada um.

Ausubel (1968) explica que os conceitos não-espontâneos, manifestados através de significado categórico generalizado, passam a predominar, somente próximo à adolescência e em indivíduos que passaram por processo de escolarização.

Este autor se refere à fase de formação de conceitos, que é a aquisição espontânea de idéias genéricas por meio da experiência



empírico-concreta, que ocorre na criança em idade pré-escolar ou se deparando com o novo, no caso a aprendizagem da língua estrangeira.

Outra fase seria a de assimilação de conceitos, que é característica da forma pela qual as crianças mais velhas, assim como os adultos adquirem novos conceitos pela relação recepção de seus atributos criteriosais ao relacioná-los com idéias relevantes, já estabelecidas em sua estrutura cognitiva.

Sendo assim os alunos da 8ª série com maior conhecimento da própria língua materna, tanto com relação à conhecimentos lingüísticos como no domínio de seu uso, transferia por assimilação estas práticas para a língua-alvo mais facilmente que os alunos da 5ª série.

Isto justifica que a aprendizagem mecânica é sempre necessária quando um indivíduo adquire informação numa área de conhecimento completamente nova para ele. A aprendizagem mecânica ocorrerá se alguns elementos de conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, surjam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores ainda que pouco elaborados.

Desta forma, ao avaliar o aluno sobre o assunto desenvolvido no projeto, além de respeitar a sua individualidade, procurei observar a sua faixa etária e a série que cursava.



Aluno/Aluno :

Para Gumperz (1982 *apud* Franzoni, 1990, p. 25) :

uma abordagem sociolinguística da comunicação deve mostrar como esses traços do discurso contribuem para que os participantes interpretem os motivos e intenções de cada um e mostrar como esses traços são utilizados para manter o envolvimento conversacional (...).

Para que os alunos pudessem entre eles, de fato se comunicarem em inglês, foi necessário que vencessem algumas etapas da aprendizagem que nesta análise tracei como categorias representantes de características da Abordagem Comunicativa, ou seja, aprender a função da língua, participar do grupo, negociar com o contexto e criar espontaneamente um discurso na língua alvo.

Este processo ratifica novamente a teoria de Ausubel (1968), que não descarta as etapas iniciais de que o aluno necessita dominar para chegar à aprendizagem significativa, assim como o cabedal teórico da Abordagem Comunicativa que utiliza recursos das abordagens tradicionais e cognitivas como primeira instância, ou seja, como ponte para que o aluno seja atuante e crítico do seu próprio contexto.



5º CAPÍTULO : CONSIDERAÇÕES FINAIS

5- Considerações Finais

A análise global das categorias caracterizadas como traços da Abordagem Comunicativa, a partir de aulas temáticas para o ensino da língua inglesa, com o propósito de levar o aluno a se comunicar na língua alvo, revelou que a proposta pode se concretizar positivamente em escola pública, em Projeto de Ensino, independente do nível da clientela e da série em que o aluno se encontra. Nesta pesquisa a verificação foi feita no Ensino Fundamental, mas faço sugestão de que a mesma proposta se aplique no Ensino Médio e em 3º grau .

O Projeto de Ensino aqui apresentado, a partir do entusiasmo dos alunos permitiu que outros professores se empenhassem em outros trabalhos extra-classes, voltados para os alunos. No entanto é necessário que os dirigentes de cada Unidade Escolar, estejam atentos para estabelecerem a linha pedagógica da sua escola e da comunidade que ela representa, para através dela refletir seu processo e resultado. Elaborar o Projeto Pedagógico da escola é um grande desafio, pois muitas escolas apresentam apenas a ementa no papel, às vezes copiada de outras escolas, mas esquecem do perfil e da necessidade de seus próprios alunos. É o que, com frequência, tem ocorrido, com professores atuantes, com trabalhos isolados dentro de uma mesma Instituição.

Como já foi citado, a lei 9394/96 permite no artigo 24, a elaboração de turmas de séries diferentes para pertencerem ao mesmo



grupo, em projetos designados a todas as disciplinas, porém constatee que é melhor desenvolver o projeto com alunos voluntários de diferentes séries, do que partir da escolha do professor, a seleção dos alunos.

Qualquer professor desde que não ultrapasse sua carga horária 40 aulas (Jornada Integral), pode completar o número de aulas que possui com aulas em período diverso ao que o aluno estuda com aulas destinadas ao projeto (estas aulas são remuneradas), que deverá ser apresentado para a direção da escola e enviado à Dirigente Regional, a fim de ser homologado.

Discutir a viabilidade da realização do projeto com os participantes é extremamente útil, principalmente quando se é necessário utilizar lugares pertencentes a comunidade dos alunos. Estes podem auxiliar com contatos. Criar clima de cooperação é principalmente responsabilidade do professor interessado em realizar o projeto. Se possível, convidar os pais e responsáveis pelos participantes envolvidos no projeto, para que estes possam oferecer motivação extra-classe para os alunos. Os alunos, sujeitos desta pesquisa, tiveram a liberdade de trazer colegas, embora não estudassem nesta escola, para assistirem algumas aulas, assim como parentes e irmãos. Criou-se um ambiente de interação durante o projeto, também entre os convidados que assistiram os feitos dos alunos.

Tive dificuldade em estabelecer um horário fixo para as aulas, no período da tarde, pois como a maioria dos alunos, pertencentes



ao projeto, trabalhavam ou em casa ou na vizinhança como babás, ou faziam faxina, limpavam quintal, jardim ou mesmo ajudavam os pais nos afazeres domésticos, muitas vezes o dia da semana que era possível para um encontro, não era possível na semana seguinte, pois o aluno estava fazendo rodizio com alguém de sua casa no trabalho do lar.

Ser flexível e ajustar meus dias e horários livres com os dos alunos foi a solução. Desta maneira eu pude dar seqüência às aulas desenvolvidas, sem que os alunos se ausentassem com freqüência, o que seria muito prejudicial ao andamento da pesquisa.

A própria proposta de aulas temáticas para o ensino da língua inglesa teve como característica a negociação dos temas com os alunos, ou seja, partilhar e negociar informações e possibilidades perpassou do início ao fim do projeto, tendo como base o princípio pedagógico de que qualquer ensino deve ser construído baseado na experiência prévia do aluno.

A Abordagem Comunicativa, norteadora deste estudo, contribuiu com sua teoria a que eu me ativesse às etapas de aprendizado, que os alunos foram vencendo até conseguirem se comunicar espontaneamente, fazendo-me avançar à medida que os alunos mostravam concretude quanto ao meu propósito, levá-los a se comunicarem em inglês.

A visão sociointeracional em que foi inserida a Abordagem Comunicativa permitiu que eu analisasse a aprendizagem do aluno não



de forma estanque, ou como informação em tábua rasa, mas relacionada ao contexto, podendo o aprendiz aceitá-la ou não, assim como transformá-la e interagir com seus princípios ou modificá-los perante o comportamento do outro colega (mais competente ou não), envolvido no processo ensino e aprendizagem.

Dentro dessa visão, pude verificar que tanto o ensino quanto a aprendizagem, durante o projeto, se fizeram mediante a interação entre a cultura de aprender dos alunos e do professor.

Para que esta interação ocorresse houve necessariamente a tomada de consciência crítica do ato de ensinar reflexivo, elaborado e reelaborado a partir das aulas gravadas e transcritas, notas de diário, questionário inicial que deram abertura a um maior contato entre os participantes, avaliação reflexiva e específica de cada aluno, ou seja, o progresso de cada um foi avaliado individualmente e relacionado com o grupo, respeitando-se as particularidades do aprendiz.

O questionário final deu um resultado de ratificação das avaliações constantes, feitas no decorrer do projeto, sendo possível obter-se uma auto-avaliação do aluno sobre sua participação. Todos evoluíram, pois deixaram a característica de lembrar palavras em inglês, quando lhes era solicitado relatar o que haviam aprendido no projeto, para citarem funções da língua, através de frases contextuais e intencionais.

A relação entre alunos mais competentes com os menos competentes mostrou-se extremamente satisfatória. Os mais velhos



serviram de guias para os mais novos, uma vez que o aluno está acostumado a seguir o líder mais experiente, no entanto, o contato com os alunos mais novos permitiram aos mais competentes explorarem a capacidade de cooperar e negociar na comunicação, assim como colocar em prática o conhecimento lingüístico.

Trazer alunos de diferentes idades para o projeto, no entanto com o mesmo nível de conhecimento, permitiu uma representação mais real para o cotidiano do aluno, porque tendenciosamente em nossas vidas compreendemos melhor pessoas com o mesmo nível intelectual ou mais baixo e não pessoas que se pareçam fisicamente conosco.

Concluiu-se que a perspectiva de se ensinar a língua estrangeira *para e na* comunicação, oferece bons resultados em projeto elaborado extra-classe, pois constatou-se inviável esta proposta em sala de aula numerosa, mas satisfatório e possível, no primeiro caso, tanto para alunos que cursavam o último ano do Ensino Fundamental e que enfrentavam dificuldades em expressar-se no idioma em estudo, como para alunos que iniciavam a aprendizagem da língua inglesa, ainda que vindos de classe de aceleração.

Comprovei, nesta pesquisa, que o professor precisa ter o domínio das quatro habilidades da língua estrangeira (falar, ouvir, ler e escrever), para melhor atender as necessidades do aluno. Ainda que o professor iniciante não se julgue preparado para lidar com as quatro habilidades em sala de aula e opte por desenvolver a habilidade da leitura

com seus alunos, resguardado pelos PCNS da língua estrangeira, que estimula a prática desta habilidade por melhor se adaptar as necessidades do aluno e as condições de aprendizagem nas escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático), a leitura em sala de aula deve vir com fins de criticidade e não como um meio para acomodar professores despreparados e condições ruins de aprendizado.

O professor de língua estrangeira deve acompanhar o seu próprio progresso de aprendizagem, para que assim possa exigir dos seus alunos. Ao dominar as quatro habilidades, o professor pode optar por aquela que melhor atenda às necessidades dos seus alunos.

Convém lembrar que o professor que se propõe a ensinar comunicativamente, tem por dever dominar a língua alvo, ou pelo menos poder explorar, em inglês, os contextos propostos, uma vez que esta proposta de ensino não é uma receita, mas propõe que se trabalhe a partir de um tema com sugestões inusitadas, que o aluno traz para a aula.

Assim, através deste projeto concretizei a possibilidade de uma ação pedagógica, permitida pela LDB 9394/96, com o princípio claro baseado na Abordagem Comunicativa, fazer a língua estrangeira ser uma forma do aluno alterar o seu meio, o outro e a si próprio ao receber e interagir com informações inseridas em uma visão sociointeracional de ensino.



Bibliografia

ALMEIDA, A. M. F. P. M. - Avaliação da Aprendizagem e seus instrumentos. Avaliação. EBN 1414-4577, ano 2, v. 2, n. 2 (4), Campinas, Jun. 1997.

_____. Uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem em um curso de licenciatura em agrônomo. Dissertação, São Paulo, 1992.

_____. O significado de projeto pedagógico. In: *Conrado Figueiredo*, J. 1993. São Paulo: Anais... O projeto pedagógico de um curso está sendo construído por você? São Paulo: Pro-Reitoria de Graduação, UNESP, 1993, p. 99-114.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Alguns fundamentos de Poética Comunicativa de Linguagem. Letras, v. 13, n. 1 e 2, p. 19-30, 1981.

_____. O Ensino de Línguas para a Comunicação. Ed. Papirus, Campinas, 1981.

_____. *Questões curriculares do Ensino de Línguas*. Ed. Papirus, Campinas, 1983.

_____. *Construção de um curso para um Ensino Comunicativo de Línguas*. In: *Revista de Línguas*, vol. 12, Apêndice, Campinas, 1981, 1982.

_____. *Curso Fundamentos Básicos para o Ensino de Português Língua Segunda*. Ed. Papirus, Campinas, 1987.

ALMEIDA FILHO, J. C. P., Baghin, D. C. M. & Lemos, L. R. A Formação Auto-Gestiva do Professor de Língua Estrangeira. *Boletim Técnico e Científico do Campus Neoclássico*, Araraquá, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia do Ensino Escolar*. Ed. Papirus, Campinas, SP, 1993.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Intertexto, 1980.

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: A Cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

6. BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- ALMEIDA, A. M. F. P. M. - *Avaliação da Aprendizagem e seus desdobramentos*. Avaliação ISSN 1414-4077, ano 2, v. 2, n°. 2 (4), Campinas, jun. 1997.
- _____. *Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso de ciências agrônômicas*. Didática, São Paulo, 1992.
- _____. O significado de projeto pedagógico. In: Circuito Prograd,3, 1995. São Paulo. Anais ... o projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo:Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.p.69-74.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Alguns significados de Ensino Comunicativo de Línguas*. Letras, v. 10, n°. 1 e 2, p. 19-30, 1991.
- _____. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Ed. Pontes, Campinas, 1991b.
- _____. *Dimensões comunicativas do Ensino de Línguas*. Ed. Pontes, Campinas, 1993.
- _____. Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas. In: Contexturas n°. 2:43-52, Apliesp, Campinas, SP, 1994.
- _____. (org). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Ed. Pontes. Campinas 1997.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P., Baghin, D.C.M., & Caldas, L.R. *A Formação Auto Sustentada do Professor de Língua Estrangeira*. Seção Teacher's Update do Apliesp Newsletter, junho/ 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Ed. Papirus, Campinas, SP, 1995.
- AUSUBEL, D. P.,NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: A Cognitive view*. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.



- AUSUBEL, D. P. & Robinson, F.G. *School learning: An Introduction to educational psychology*. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1969.
- BAGHIN, D.C.M. *A Motivação para Aprender Língua Estrangeira (Inglês) em contexto de Ensino Interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1993.
- BARDIN, L. *L'Analyse de Contenu*. Ed. Presses Universitaires de France, Paris, França, 1977.
- BLOOM, B. S., HASTING, J. T., MADUS, G. F. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Iraquel, 1975.
- BRANDÃO, C. R. (org.) *Pesquisa Participante*, Ed. Brasiliense, São Paulo, 1980
- BREEN, M. , CANDLIN, C., WATERS, A. *Communicative material design. Some basic principles*. RELC Journal , vol. 10, nº. 2 , 1979
- BREEN, M. , CANDLIN, C. *The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching*. Applied Linguistics, vol. 1, nº. 1, 1980.
- BREEN, M. P. Candlin, C. e Waters, A. *Produção de Materiais Comunicativos: Alguns Princípios Básicos*. Trabalhos em Lingüística Aplicada nº. 32: 39-52, Campinas – Unicamp, São Paulo, Jul./Dez., 1998.
- BOURDIEU, P. (coord.) *A Miséria do Mundo*. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1997.
- _____. A economia das trocas lingüísticas. In: Sociologia. São Paulo : Edit. Ática, 1983.cap.5,p.156-183 (Tradução de Léconomie des Échanges linguistiques.Langue Française,34, maio 1977.Traduzido por Paula Monteiro)
- CANALE, M & Swain. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Language Teaching and Testing*. In Applied Linguistics, vol 1, nº. 1, 1980.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R. (eds.) Language and Communication New York: Longman Group Ltd, 1983.
- CARNEIRO, M.A . *LDB fácil : Leitura Crítico-Compreensiva Artigo a Artigo*. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1997.
- CARROLL, B.J. *Testing communicative performance*. Oxford Pergamon Press, 1982.



- CELANI, M.A. A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. Artigo apresentado na mesa-redonda "*Ideologia e Ensino de Língua Estrangeira*", no Congresso Internacional Discurso e Ideologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 14 a 18 de setembro de 1987.
- CELANI, M.A.A. (org.) Ensino das línguas estrangeiras : olhando para o futuro. In: Ensino de Segunda língua: redescobrimos as origens. São Paulo: EDUC, 1997.
- CHAGAS, R. VALMIR C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- CHOMSKY, N. "*Linguistic Theory*" in *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*". Apud Prator, 1976.
- COLÓQUIO sobre programas de classes de aceleração. Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa - (Série Debates; 7). São Paulo, 1998.
- CONSOLO D. A. *O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública*. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp, 1990.
- _____. Crenças de alunos e professora (inter) agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. In: Trabalhos em lingüística Aplicada, nº. 29, p. 21-36, Campinas, jan/jun.1997.
- COOL, C. "Estrutura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". In: Infância y Aprendizaje. Madrid, Siglo XXI, 1984, 27128, 119 -138.
- COREY, M.I.L.S. "Alfabetização: Um estudo de caso - Experiências bem sucedidas de professores da região de Campinas". Dissertação de mestrado. Campinas, Unicamp, 1989.
- CUNHA, M. I. *O Bom professor e sua prática*. Ed. Papirus, 6ª edição, Campinas, SP, 1992.
- CURY, C. R. J. - "*Reforma Universitária na nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional?*" Cadernos de Pesquisa, no. 101, julho 1997.

- DABEN, A. I. L. de F. *Trabalho Escolar e Conselho de Classe*. Papirus Editora, Campinas, SP, 1995.
- DANIELS, H. (org). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Editora Papirus. Campinas, 1995.
- DEMO, P. "*Avaliação Qualitativa*". Editora Cortez. 2ª ed. São Paulo, 1988.
- DENZIN, N.K. The many Faces of Emotionality. In: Ellis, C. & M.G. Flahert (Eds): Investigating Subjectivity. Newbury Park, California : Sage Publications, Inc, 1992.
- DEPRESBITERIS, Lea. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. EPU, São Paulo 1989.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1979.
- DIMENSTEIN, G. *Aprendiz do futuro*. Cidadania hoje e amanhã. Ed. Ática, São Paulo, 1998.
- DOMINGUES, M.H.M.S. *A Escola de 1º grau: Passagem da 4ª para a 5ª série*. Ed. Coleção Teses Universitárias, Educ, Ed. da PUC SP, 1988.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Ed. Oxford University Press, Oxford, 1985.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching In: M. Wittroch (org.), Handbook of Research in Teaching. Ed. Macmillan, Nova York, 1986.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: Research in Teaching and Learning. Vol. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
- FRANZONI, P.H. *Um Percurso Crítico do Conceito de Comunicação em L.A.* Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (16): 21-28, jul/dez 1990.
- FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da "Comunicação Autêntica". Uma reflexão em Lingüística Aplicada*. Dissertação de mestrado. Unicamp, 1991.
- FREIRE, M. *Primavera Madalena*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/ Secretaria Municipal de Educação/ Divisão de Educação Escolar, 1989. (mimeo)
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Ed. Paz e Terra, SP 1970.



GILBERT, G. N. *Being interview: A role analysis. Social science information*. London and Beverly Hills, v.19,n°.2, 1980.

GUMPERZ, J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

_____. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologia Qualitativa na Sociologia*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1992.

HALLIDAY, M. L. K., MCINTOSH, A. e P. Strevens. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London. Longman, Green and CO. Ltda., 1966.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. *Etnography: Principles in Practice*. London : Routledge, 1983.

HITCHCOCK, G. Hughes, D. *Research and the Teacher*. London: Routledge, 1989.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Ed. Cortez, Porto Alegre, RS, 1994.

_____. *Avaliação: Mito & Desafio uma perspectiva construtivista*. Editora Mediação. Porto Alegre, 1997.

HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach* Ed. University of Pensylvania Press, Philadelphia, 1974.

JAKOBOVITS, L. "Authentic language teaching through cultural stimulation in the classroom". *Bulletin de l'ACLA/ Bulletin of the CAAL*, vol.4, 167, 1982.

JOHNSON, K. *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

_____. *The Relationship between Teacher'Beliefs and Practices during Literacy Instruction for Non-native Speakers of English*. *Journal of Reading Behavior*, 1992.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Ed. Pergamon, Oxford, 1982.



- _____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, New York, New York, 1981.
- _____. *The Input Hypothesis*. Ed Longman, New York, 1985.
- LEFFA V.J. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. In: Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa, n.º. 4 – 1998-1999: 13-24.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Ed. Loyola, São Paulo, 1985.
- _____. *Tendências pedagógicas dos professores das escolas públicas de São Paulo*. Tese de Mestrado, PUC-SP, 1982.
- LITTLEWOOD, W. *Creative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LUCK, J & CARNEIRO, D. G. *Desenvolvimento afetivo na escola; promoção, medida e avaliação*. Petrópolis Vozes, 1983.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Editora Cortez. São Paulo, 1998.
- LUDKE, E. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU, São Paulo, 1986.
- LÜDKE, Menga. MEDIANO, Z (coords). *Avaliação na Escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1992.
- MAGER, R. F. *Medindo os objetivos educacionais*. Globo. Porto Alegre, 1977.
- MAIA, E. Oyafuso, A. *Plano escolar. Caminho para autonomia*. Editora CTE. São Paulo, 1998.
- MARTINS, J. *Uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem: em exemplo*. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1987: 2p. (mimeo).
- _____. *Avaliação: seus meios e fins*. Educação e Avaliação, São Paulo, V. I, p 84-95, Jul. 1980.
- MAY, R. *Erros e repressão – amor e vontade*. Petrópolis, Vozes, 1973 (b).



- _____. *Psicologia e dilema humano*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1973
(a).
- MEY, J.L. *Poet and Peasant: A Pragmatic Comedy in Five Acts*. Journal of Pragmatics II, (North-Holand), 1987.
- MINICK, N. – "Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment". In: C. S. Lidz (ed), Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential. Nova York, Guilford Press, 1987.
- MIRANDA, M. G. de. *Trabalho, educação e construtivismo: a redefinição de Inteligência em tempos de mudanças tecnológicas*. Educação e Sociedade, ano XVI, n°. 51, agosto, 1995, p. 324-337.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do processo*. Ed. E.P.V.,
- MOACYR, P. *A Instrução e o Império*. 1: 1823-1835. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1936.
- _____. *A Instrução e a República*. 1:1890-1892. Reforma Benjamin Constant. MEC/Inep. Rio de Janeiro.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Ed. Mercado de Letras, Campinas, S.P., 1998.
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Ed. Artes médicas. Porto Alegre, 1996.
- MOREIRA, A. F. & Silva, T.T. (org) *Currículo, Cultura e Sociedade*. Ed. Cortez, São Paulo, SP, 1994.
- MOREIRA, M. A. & Mansini, E. F. S. *Aprendizagem Significativa, a teoria de David Ausubel*. Ed. Maraes Ltda, São Paulo, 1982.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, Língua Estrangeira. Brasília, 1996.
- OLIVEIRA, M. Kohl. *Piaget e Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. Editora Ática. São Paulo, 1997.
- PIAGET, J. *A formação do Símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

- PRABHU, N. P. *There is no Best Method – Why?*, Tesol Quarterly, vol 2412, 1990.
- PRATOR, O. H. *"In Search of a Method"*. English Teaching Forum, vol.14, n°. 1, jan.
- RAPHAEL, H.S. *Avaliação Escolar, em busca de sua compreensão*. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1998.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1998.
- SANTOS, J. B. C. *A aula de Língua Estrangeira (inglês) modulada pelo Livro Didático*. Dissertação de mestrado, Unicamp, 1993.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação : trajetória, limites e perspectivas*. Ed. Autores Associados, Campinas, SP, 1997.
- SCRIVEN, M. "Perspectivas e procedimentos de avaliação". In: BASTOS, L. & PAIXÃO, L.,orgs. *Avaliação Educacional II*. Vozes, Petrópolis, 1978.
- SERRANO, G. P. *Investigacion cualitativa*. Retos e Interrogantes. I. Métodos. Madri, Editorial La Muralha, 1994.
- SILVA, M. H. G. F. D. *Passagem sem rito, as 5^{as}. Séries e seus professores*. Ed. Papirus, Campinas, São Paulo, 1997.
- SOARES, M. B. *Avaliação educacional e clientela escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- SOUZA, C. P. (org). *Avaliação do rendimento escolar*. Papirus, Campinas 1991.
- SOUZA, S.M.Z.L. Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? In: *Idéias (25)*, São Paulo: SE/FDE, 1995.
- SPRADLEY J.P. *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980.
- SPRADLEY, J. P., Mc Curdy, D, W. *The cultural experience ethnograph in complex society*. Kingsport: Kingsport Press, 1972.
- STUFFLEBEAM, D. et al. *Educational evaluation and decision making*. Peacock, Itaska, 1974.



- THIOELEN, M. "Notas sobre o debate sobre a pesquisa-ação." In: Serviço Social e Sociedade. Ano IV, São Paulo, Cortez, dez, 1982.
- TYLER, R. W. "Avaliando experiências de aprendizagem". In: GOLDBERG, M. A. A. & SOUZA, C. P. orgs. Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios. EPU, São Paulo, p. 35-37, 1982.
- TYLER, R. W. *"Princípios básicos de currículo e ensino"*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- VALE, J.M.F. *Considerações a respeito do aluno de aproveitamento insuficiente no início da escolarização básica*. Didática, São Paulo, v.15, p 59-70, 1979.
- VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman, 1988.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- _____. *The Psychology of Art*. Cambridge, Mass. The M.I.T. Press, 1971.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- VASCONCELOS, Celso do S. *Avaliação, concepção dialética-libertadora do processo de Avaliação Escolar*. Cadernos Pedagógicos do Libertad – vol. 3. 1993.
- WIDDOWSON, H. *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press.
- _____. *O Ensino de Língua para a Comunicação*. Ed. Pontes, Campinas, SP, 1991.
- _____. *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978.
- WIDDOWSON, H. (1972): "The teaching of English as Communication". In: BRUMFIT & JOHNSON (EDS.) (1979): The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press
- WILKINS, D. *National Syllabuses*. Oxford University Press, 1976.
- WOOD, D. *How children think and learn*. Oxford, Brasil Blackwell, 1988.
- WRAGG E. C. *An Introduction to Classroom Observation*. Ed Rowledge, London and New York, 1980.



7. Apêndices

7.1. Apêndice A - Entrevista Inicial

As perguntas orientadoras para iniciar a pesquisa para identificar a perfil dos alunos são:

- a- Os alunos acham importante aprender inglês?
- b- Os alunos têm consciência das palavras em inglês que conhecem?
- c- O aluno é motivado a aprender inglês no meio que está envolvido?
- d- A maneira como ele aprende na sala de aula influencia a sua aprendizagem em inglês?
- e- Como ele gostaria de aprender inglês?

Guia de entrevista

1- What's your name?

*verificar o entendimento da questão, desde que esta é uma das frases que se usa no diálogo de sala de aula, na apresentação entre professor e aluno. Verificação de conteúdo mínimo.

2- O que representa aprender inglês para você?

*verificar se o aluno tem uma ideia de que se aprende uma língua estrangeira, e se ele sabe o que é aprender desde que este tenha algum objetivo ou seja, despertado para tal. Avaliar a importância que ele dá a aprendizagem de uma segunda língua.

3- Você conhece alguém que sabe falar inglês?

*verificar se o aluno conhece as pessoas que possam influenciar em aprender uma segunda língua, pois seria uma fonte que poderia influenciar em seu interesse.

4- Você já teve contato com algum estrangeiro?

*verificar oportunidade de contato com a língua inglesa.

5- Você já teve contato com algum livro em inglês?

*verificar oportunidade de contato com a língua inglesa.

6- Quais são as palavras que você conhece em inglês?

*verificar domínio de comunicação.

7- Você sabe cantar ou falar alguma frase em inglês?

*verificar domínio de comunicação.

8- A aprendizagem da língua inglesa é fácil ou difícil?

7. Apêndices

7.1. Apêndice A - Entrevista Inicial

As perguntas norteadoras para minha pesquisa para identificar o perfil dos alunos são :

- a- Os alunos acham importante aprender inglês?
- b- Os alunos tem consciência das palavras em inglês que os rodeiam ?
- c- O aluno é motivado a aprender inglês no meio que está envolvido ?
- d- A maneira como ele aprendeu ou está aprendendo inglês na escola contribuiu para ele se comunicar em inglês?
- e- Como ele gostaria de aprender inglês ?

Roteiro da entrevista

1-What's your name ?

*verificar o entendimento da questão , desde que esta é uma das frases que perpassa em diálogos todo início de ano , na apresentação entre professor e aluno.Verificação de conteúdo mínimo.

2- O que representa aprender inglês para você?

*verificar se o aluno tem consciência da finalidade de se aprender uma língua estrangeira, pois a mesma pode motivá-lo a aprender desde que este tenha algum objetivo, ou seja, despertado para tal. Avaliar a importância que ele dá a aprendizagem de uma segunda língua.

3- Você conhece alguém que sabe falar inglês?

*verificar se o meio em que o aluno convive as pessoas se interessam em aprender uma segunda língua, pois seria esta uma fonte que poderia influenciar em seu interesse.

4- Você já teve contato com algum estrangeiro?

* verificar oportunidade de contato com a língua inglesa.

5- Você já teve contato com algum livro em inglês?

* verificar oportunidade de contato com a língua inglesa.

6- Quais são as palavras que você conhece em inglês?

* verificar domínio de comunicação.

7- Você sabe cantar ou falar alguma frase em inglês?

*verificar domínio de comunicação.

8- A aprendizagem da língua inglesa é fácil ou difícil?



*verificar a avaliação da aprendizagem.

9- Como você gostaria de aprender inglês ?

*detectar meios facilitadores para se ensinar.

Convém lembrar que a entrevista foi um dos instrumentos que utilizarei em minha pesquisa. Outros instrumentos, como o diário , que tem como registro minhas observações e anotações após cada aula ministrada (meus sentimentos como educadora) , a análise de protocolo das aulas gravadas em vídeo e transcritas para avaliar se haverá aprendizado dos alunos sobre os temas propostos a partir de métodos comunicativos, e o questionário final, para o aluno se auto avaliar quanto, ao processo de aprendizagem.

Categorias levantadas

- 1- Importância em aprender inglês
- 2- Oportunidade de contato com a segunda língua
- 3- Reconhecimento de palavras em inglês no meio em que vive
- 4- Domínio da língua
- 5- Como o aluno gostaria de aprender inglês?

Clo (veio de classe de aceleração 5^a C)

__What's your name ?

__My name is Clo.

__Clo , o que significa aprender inglês para você ?

__É muito importante , principalmente porque meus irmão não tiveram a oportunidade de aprender...

__Quantos irmãos você tem ?

__Você conhece alguém que sabe falar em inglês ?

__Só você.

__Onde você já viu o inglês escrito ou falado ?

__Só na escola.

__Fala para mim que palavras ou frase que você sabe falar em inglês.

__As da aula hoje de manhã, my birthday is in October .

__E o do seu pai ?

__Meu pai ? Eu não sei .

__Não ? Por que não ?

__Morreu, quando eu tinha ... era bebê , eu tinha sete meis .

__Você tem mais irmãos ?

__Tenho.

__Quantos ?

__Ao todo que eu conheço daqui são quatro , agora aqueles que eu ainda não conheço, não sei .

__Os quatro que você conhece são mais novos que você ?

__São mais velhos, eu sou o caçula.

__Você tem mais irmão por parte de mãe, sua mãe casou-se novamente?

__Não tenho mais irmãos por parte de pai.

__Por quê ?

__Porque ele tinha umas quatro muié , foi largando e casando com outra .

__Então quantos irmãos sua mãe fala que tem mais por aí ?

__Que eu conheço são quatro, mais dois que mora lá em casa, são seis.

__Quem mora com você são brothers ou sisters?

__Um brother e uma sister.

__Quando que é o birthday do seu brother o seu é in October, o meu é in November e o do seu brother ?

__E não sei .

__E da sua sister ?

__Também não sei , a gente não comemora, só lembra no dia quem faz e depois esquece, as veis eu esqueço até do meu.

__E o da sua mother ?

__Não sei também não ela morreu quando eu tinha 9 anos.

__Com quem então você mora ?

__Com meu irmão, com meu brother.

__Com seu brother ?

__É e minha sister que já está casada, mora junto também .

__E o seu brother é solteiro.

__Não ele é casado também e mora junto, e já tem três filhos, e o filho do meu irmão tem uma filha

__Então você é tio, uncle ?

__Sou de quatro. Fora os que eu não conheço.

__My God !Sobrinha em inglês eu falo nephew.

__Nephew.

__E sobrinha eu falo niece.

__Niece.

__Quantos nephews você tem ?

__Two.

__E quantas nieces?

__Three.

__Você sabe cantar alguma musiquinha ?

__Good morning my dear teacher, good morning how are you? , I am so very happy to say hello to you e os numerais one , two, three , four , five , six, seven , eight, nine, ten .

__Muito bem.

__Você acha que aprender inglês é fácil ou difícil?

__Fácil , não é difícil, não. Tem que prestar atenção

__Você gostaria de aprender inglês de que maneira?

___ Indo pra lá, mas acho que teria medo, ia passa fome lá porque nem sei falá.

___ Você gostaria de aprender a se comunicar em inglês.

___ Eu acho importante. Arranjaria emprego bom.

___ Então está bem, obrigada pela entrevista.

Re (8^a B)

___ No projeto agora, estão participando alunos da 8^a. A e 8^a. B. Você é da 8^a. A ou 8^a. B?

___ 8^a. B.

___ What's your name?

___ My name is Re.

___ O que representa aprender inglês para você?

___ Gosto muito.

___ Por quê?

___ Ah, não sei acho interessante, se pudesse morava lá nos Estados Unidos.

___ Por que você acha interessante aprender inglês?

___ Ah, uma língua diferente, não sei.

___ O que significa pra vida da gente aprender inglês?

___ Ah, eu acho que é para ter contato com outras pessoas, com internet, com tudo essas coisa.

___ Onde mais você entra em contato com o inglês ?

___ Na MTV americana.

___ Você conhece alguém que sabe falar inglês?

___ Sim.

___ Quem?

___ A professora Telma.

___ Quem mais?

___ Mais ninguém.

___ Você não tem amigos, ninguém mais em contato?

___ Não.

___ Você já esteve em contato com algum estrangeiro?

___ Também não.

___ Você já esteve em contato com livros, com quantos livros em inglês?

___ Nenhum.

___ Nenhum? Nunca na escola usou nenhum livro?

___ Não.

___ Quais as palavras que você conhece em inglês?

___ Ah, variadas, assim por exemplo, apple.

___ O que que é apple?

___ Maçã.

___ Uhm, que mais?

___ Orange.

___ Orange. Que mais?

___ I'd by myself crazy.

- ___ O que que é isto?
- ___ Isto está me levando a loucura.
- ___ Muito bem, o que que é isto, é letra de música?
- ___ Ahã, dos N'SINC
- ___ O que mais?
- ___ Let's go.
- ___ O que que é let's go?
- ___ Vamos.
- ___ Que mais?
- ___ Blue, azul, brown, marrom, é red eu acho que é vermelho.
- ___ Que mais, pode ir falando?
- ___ Table, é mesa, se eu não me engano.
- ___ Ah!!
- ___ Você sabe falar alguma frase em inglês?
- ___ Ééééé!!
- ___ Você já falou, você sabe cantar alguma música?
- ___ Sei.
- ___ Qual?
- ___ É dos Backstreet Boys, I want it that way.
- ___ Sabe cantar?
- ___ Ah, mais ou menos.
- ___ Só um pedacinho, vai?
- ___ (Ele canta um trecho da música)
- ___ Muito bem, muito bem!! Como é que chama essa música?
- ___ I want it that way.
- ___ Ok, vou procurar escutá-la, para ver se você cantou direitinho! A aprendizagem da língua inglesa é fácil ou é difícil?
- ___ Ah, eu acho que é fácil.
- ___ Você disse que gosta de aprender inglês?
- ___ Muito.
- ___ Como que você gostaria de aprender inglês?
- ___ Ah, tendo aula, não sei, conhecê outros países que fala a língua inglesa, né?
- ___ Mas por exemplo, aqui na escola, como que você gostaria de aprender de inglês?
- ___ Ah, tê mais aula, né, de inglesis, mais umas cinco aula, na média por semana.
- ___ Mas você acha essas que nós temos aqui, poucas?
- ___ Acho.
- ___ Você já estudou em alguma escola particular?
- ___ Nunca.
- ___ E por que você não estuda?
- ___ É o dinheiro, né?
- ___ Então me diga uma coisa, se a escola oferecesse projeto pra você estar aperfeiçoando a língua, você faria?
- ___ Faria.



2.2. A prática 5 – Material necessário ao professor

___ Você disse que nunca viu um livro de inglês aqui na escola, né? E me diga uma coisa, tudo isso que você falou, você aprendeu aqui na escola ou com amigos ou fora da escola?

___ É mais assim, é, olhando no dicionário, é assistindo MTV que passa variadas, assim é, letras de música, músicas, várias coisas.

___ Aí você constata que você aprendeu mais fora da escola ou mais dentro da escola?

___ Ambos, né?

___ Se complementaram?

___ É, o que eu aprendo aqui eu tento aperfeiçoar.

___ Muito bem, muito obrigada Re.

___ Nada.

Fryer – feijão

Frozen food – comida congelada

Bread – pão

Chicken roasted on the spit – frangassado no espeto

Cheese – queijo

Milk – leite

Eggs – ovos

Meat – carne

Fish – peixe

Fruit – fruta

Lemons – limões

Pears – peras

Figs – figos

Bananas – bananas

Pineapple – abacaxi

Cherry – cereja

Apples – maçãs

Watermelons – melancias

Oranges – laranjas

Melon – melão

Strawberries – morangos

Onions – cebolas

Grapes – uvas

Peaches – pêssegos

Courgette – abobrinha

Brussels sprouts – couros de Bruxelas

Aubergines – berinjola

Tomatoes – tomates

Carrots – cenouras

Peas – ervilhas

Beans – feijões

Lettuce – alface

7.2. Apêndice B – Material apresentado aos alunos

Aula Temática : *Supermercado*

Shelf – prateleira
Drinks – bebidas
Soft drink – refrigerante
Tinned food – comida enlatada
Vegetables – vegetais
Groceries – comestíveis
Detergents – detergentes
Trolley – carrinho de mão
Basket – cesto
Freezer – freezer
Frozen foods – comida congelada
Bread- pão
Chicken roasted on the spit – frango assado no espeto
Cheese – queijo
Milk – leite
Eggs – ovos
Meat – carne
Fish – peixe
Fruit – fruta
Lemons – limões
Pears – peras
Figs – figos
Bananas – bananas
Pineapple – abacaxi
Cherry – cereja
Apples – maçãs
Watermelons – melancias
Oranges – laranjas
Melons – melões
Strawberries – morangos
Dates – tâmaras
Grapes – uvas
Peaches – pêssegos
Courgettes – abobrinha
Brussels sprouts – couves de Bruxelas
Aubergines – berinjela
Tomatoes – tomates
Carrots – cenouras
Peas – ervilhas
Beans – feijões
Lettuce – alface



Cabbage – repolho
 Peppers – pimentas
 Spinach – espinafre
 Cucumbers – pepino
 Potatoes – batatas
 Mushrooms – cogumelos
 String-beans- vagem
 Garlic – alho
 Onion – cebola
 Olives – azeitona
 Manager – gerente
 Supply of fruit and vegetables – caixas de frutas e vegetais
 Cahier – caixa
 Cash desk – mesa do caixa
 Cash-register – caixa registradora
 Receipt – recibo

Lesson

Customers must take a trolley when they enter the supermarket.
 After shopping, they go to the queue at the cash-desk to pay.

Who is the manager ?
 Who is the.....
 Who is the.....

Where is the manager ?

What do you want ?
 I want tinned foods.
 I'd like.....

Where can I find tinned food ?

What do you want ?

 I'd like.....

Where can I find.....?

They're on the other side of this shelf. Do outro lado
 They're on this shelf. Nesta
 It is in front of you. Na frente de
 It is behind you. Atrás de
 It is on that shelf. Naquela
 It is near you. Perto de

This is – este é, esta é
 That is – aquele é, aquela é



Those are – aqueles são, aquelas são
 These are – estes são, estas são

How much is the pear ?
 the.....?
 How much is the.....?
 the.....?

How much is

How much is

It is one real.

They are two reais.

Things that I found in the supermarket:
 I found in the supermarket.....

Things that I didn't find in the supermarket:
 I didn't find in the supermarket :

I would like to find in the supermarket:



Aula temática: Sorveteria

Ice cream Parlor

- 1- What's your favorite flavour ? Qual é o seu sabor favorito ?
- 2- Which flavour do you prefer ? Qual é o sabor que você prefere ?
- 3- Which flavour do you want ? Qual o sabor que você quer ?
- 4- I wantscoops of ice cream. Eu querobolas de sorvete.
- 5- How much is the ice cream ?
- 6- I want chocolate ice cream.
- 7- Could you give me an ice cream please ? Você poderia me dar um sorvete por favor?
- 8- Yes of course .
- 9- How much ice cream do you want ? Quanto de sorvete você quer ?
- 10- Would you like topping ? Você gostaria de cobertura ?
- 11- Which kind of ice cream do you have ? Quais os tipos de sorvete você tem?
- 12- I have popcicle and ice cream cone. Eu tenho picolé e sorvete de massa.
- 13- We have only ice cream. Nós temos somente sorvete de massa.
- 14- Did you enjoy the ice cream ? Você gostou do sorvete?
- 15- Yes , I did .It was delicious.Sim , eu gostei. Estava delicioso.
- 16- Are you enjoying the ice cream ? Você está gostando do sorvete?
- 17- Yes , I am . It is marvelous !Sim,eu estou. Ele é maravilhoso.
- 18- Very good !Muito bom.
- 19- So-so. It is ok! Mais ou menos. Está jóia.
- 20- Which flavour did you prefer ? Que sabor você prefere ?
- 21- I prefer.....Eu prefiro.....
- 22- Which is the name of **this** ice cream parlor? Qual é o nome desta sorveteria?
- 23- Who is the owner? Quem é o proprietário?

Flavours

- 1- guava- goiaba
- 2- pistache- pistachio
- 3- peach- pêsego
- 4- lemon- limão
- 5- chocolate- chocolate
- 6- flakes -flocos
- 7- white chocolate- chocolate branco
- 8- strawberry- morango
- 9- pineapple- abacaxi
- 10- plum- ameixa
- 11- tutti fruit- tutti fruti
- 12- coconut- côco

- 13-prestígio-prestige
- 14-burned coconut-côco queimado
- 15-cherry-cereja
- 16-sweet of milk-doce de leite

Caldas-SAUCE

- 1-caramelo-caramel
- 2-kiuwi-
- 3-leite condensado-
- 4-morango-strawberry
- 5-chocolate-chocolate
- 6- doces-sweets
- 7- cereais-cereals

Acessories :

- 1-Caneca-mug
- 2-quardanapo-napkin
- 3-canudinho-straw
- 4-taça-cup
- 5-plástico- plastic copo de plástico-plastic cup
- 6-vidro- glass
- 7-casquinha- ice cream cone
- 8-prato-plate
- 9-colher-spoon
- 10-pazinha-popcicle

Extras:

- 1-boneca-doll
- 2-marmelada- quince jam
- 3-tape-tape
- 4-bolinhas de gude-marbles
- 5-lembrancinhas-souvenirs
- 6-bolsa de mão-purse
- 7-presilha-pin
- 8-carteira-wallet



Aula Temática : *Halloween* (dia das bruxas)

Teatro

- Ghosts, witches ... fantasmas, bruxas.
- Wizards... bruxos
- goblins... duendes
- Fairies... fadas
- vampires.... vampiros
- Spirits.... espíritos
- Monsters.... monstros
- Jack o'lanterns.
- Do you know what day is today ? Você sabe que dia é hoje ?
- Today is October 31st. Hoje é 31 de outubro
- It's Halloween. É halloween
- Yes, the ghosts, witches and goblins day. Sim , o dia dos fantasmas , bruxas e duendes .
- Oh, do you believe in that ? Você acredita nisso ?
- Of course ! Claro.
- They come and say TRICK or TREAT . Eles vêm e dizem TRICK or TREAT.
- If you choose TREAT... Se você escolher TREAT...
- It is ok ! You need to give sweets to them....Está legal! Você precisa dar balas para eles...
- But if you choose TRICK ... Mas se você escolher TRICK....
- They will trick a lot with you... Eles irão trapacear com você...
- Be careful ! Cuidado !
- (As bruxas aparecem)
- TRICK OR TREAT ! Travessura ou trato
- TREAT... Trato
- Risos
- Ok . Let's prepare our witchcraft.... Ok agora vamos fazer nossa bruxaria...
- Yes, yes.... Sim, sim...
- Please give me a finger.... Por favor me dê um dedo...
- And a human head..... E uma cabeça humana...
- A leg of cat... Uma perna de gato...
- A mouse... Um rato...
- Spider...and a child... Uma aranha... e uma criança....
- A child? Uma criança ?
- Yes, let's take one there.

Tema :Entrevista com os Estrangeiros

- 1-What is your name? Qual é o seu nome?
- 2-What is your surname? Qual é o seu sobrenome?
- 3-What is your first name? Qual é o seu 1º nome?
- 4-Are you married or single? Você é casada ou solteira?
- 5-What is your father's name? Qual é o nome do seu pai?
- 6-What is your mother's name? Qual é o nome da sua mãe?
- 7-Do you have brothers and sisters? Você tem irmãos e irmãs ?
- 8-Do you have children? Você tem filhos ?
- 9-What is your occupation? Qual é a sua profissão?
- 10-Where do you live? Onde você mora ?
- 11-What is your city? Qual é a sua cidade ?
- 12-What is your state? Qual é o seu estado?
- 13-What is your country? Qual é o seu país?
- 14-How is your country? Como é o seu país?
- 15-Are you enjoying Brazil? Você está gostando do Brasil?
- 16-How many cities did you visit here? Quantas cidades você conheceu aqui?
- 17-How tall are you? Qual é a sua altura?
- 18-How weight are you? Qual é o seu peso?
- 19-What is your favorite color? Qual é a sua cor favorita?
- 20-How old are you? Quantos anos você tem ?
- 21-Do you have a boyfriend? Você tem namorado?
- 22-Do you have a girlfriend? Você tem namorada?
- 23-What are you missing most? Do que você está sentindo mais falta?
- 24-How long are you going to stay here? Quanto tempo você vai ficar aqui?
- 25-Do you think people in U.S.A . are different from us? Você acha que as p.USA d. nós?
- 26-What are they like? Como eles são?
- 27-What the teenagers do during weekends?O que os adolesc. Fazem no fim de semana?
- 28-Do you go to the disco? Você vai a boate?
- 29-Tell us about the difference of the school here and U.S.A . ? Diferença
- 30-Did you like Brazilian food? Você gosta de comida Brasileira?
- 31-Do you think your food is better than ours? Você acha que sua comida é melhor que a nossa?
- 32-Do you drink in your country? Você bebe em seu país?
- 33-What do you think about teenagers who have permission to drink under 21? O que você acha sobre adolescente que tem permissão para beber ?
- 34-What is the best city in your country? Qual é a melhor cidade em seu país ?
- 35-Tell about drugs inU.S.A . Fale-nos sobre droga nos USA
- 36-Tell us about the government system in your country.Fale-nos sobre o sistema de governo em seu país.
- 37-Do you agree with abortion ? Você concorda com aborto?
- 38-Do you root for a special team?Você torce para algum time em especial?
- 39-Do you like Brazilian schools? Do you study in a private or in a public school , here ?
Você gosta das escolas brasileiras? Você estuda em escola particular ou escola pública, aqui?

7.3 Apêndice C - Transcrição de áudio

- 40-What are the differences between private and public school in your country ?
Qual a diferença entre escola pública e particular em seu país?
- 41-Are things like clothes, food, cheaper than in U.S.A. ?
São coisas como roupas , comida, mais baratas que nos USA ?
- 42-Do you work in a part-time job? Você trabalha meio período?
- 43-Do you think Brazilian people are polite? Você acha os brasileiros educados?
- 44-How long have you been here? Quanto tempo você está aqui?
- 45-Why did you come to Brazil? Porque você veio p/a o Brasil?
- 46-What kind of dance do you like? Que tipo de dança você gosta?
- 47-What kind of music do you like? Que tipo de música você gosta ?
- 48-What is your favorite singer? Qual é o seu cantor favorito?
- 49-Do you like to sing? Você gosta de cantar ?
- 50-Do you like Brazilian music? Você gosta de música brasileira?
- 51-Do you like Madonna? What is the Americans' opinion about her?
Você gosta da Madona? Qual a opinião dos americanos sobre ela?
- 52-Do people listen to Brazilian songs in U.S.A. ?
As pessoas ouvem músicas brasileiras nos USA ?
- 53-Have you heard about Carnival before coming here?
Você já ouviu falar sobre o Carnaval antes de vir para cá ?
- 54-Did you study Portuguese before coming here?
Você estudou português antes de vir para cá?
- 55-Do you have many friends? Você tem muitos amigos ?
- 56-Give us your address. Dê-nos o seu endereço
- 57- Give us your e-mail .

7.3. Apêndice C -Transcrição de aulas

Transcrição do tema Supermercado

(4º encontro, dia 30 de setembro, no supermercado)

(Chegamos no supermercado São Gabriel. O gerente já estava na entrada).

(Teacher) Please everybody here organize one queue, he is the owner of supermercado São Gabriel. Please everybody needs to take the list of products. First of all let's make a review of the name of the products.

(Eu mostro novamente as fichas em inglês eles lêem e em seguida traduzem). Eu interrompo durante a leitura das palavras e digo.

(Teacher) Please you Re, Tha, Al, Na (8ª série) you need to stay close to the students, the small students (5ª série)

Ok (eles intercalam se entre os alunos da 5ª)

Durante a revisão das palavras eu chamo a atenção do Clo, pergunto lhe o significado de apple, ele responde que é cereja, Re (8ª) o corrige e diz que é maçã. Eu solicito ao Clo participação e respeito ele concorda que fará e peço ao Re para ficar do lado dele e assim ele faz. Após ler as palavras eu digo:

(Teacher) Please we need to respect the place, because the manager was so nice with us. Be careful with the products that we are going to look for now you are going to take your baskets and trolleys. The trolleys are outside of the supermarket and the baskets are inside the supermarket. Now let's take the baskets and trolleys (eu mostro com a mão) If you don't have enough trolley or baskets 2 people take one trolley or basket, ok?

(Teacher) Ok, let's go.

(Re) Where's the trolley?

(Teacher) It is outside.

Please each 2 take one (mostrei com gestos). Ok wait a moment. Let's go, let's take the trolleys or baskets. Ok Re do you have a trolley or a basket ?

(Re) A trolley.

(Teacher) You and Fer?

(Re) Yes.

(Teacher) What do you have ? Basket?

(Ma) I have basket .

(Tha) We have trolley.

(Ju) We have basket.

(Teacher) And you what do you have?

(Fa and Ti , 5ª série) – I have trolley, I have trolley

(Teacher) Oh, very well! What do you have ?

(Pa) We have a trolley.

(Mau) I have trolley.

(E assim vão respondendo os demais. Eu começo a distribuir a lista de produtos que eles devem procurar no supermercado)

(Teacher) Please wait a minute.

(Re) teacher, teacher, teacher

(Teacher) Please Re don't call me now, wait a minute, please!

(Eles iniciam a busca)

(Mau)Teacher, where's the potato?

(Teacher)I think that is there.

(Mai)Teacher I found the cucumber .

(Teacher) Did you find the carrots ?

(Ma) I didn't find.

(Teacher) What did you find?

(Ti) I found chocolates

(Ma)Teacher, I didn't find fig.

(Teacher) Ok.

(Mai) Teacher, teacher, I din't find the courgette.

(Teacher) No, problem.

(Entre outros comentários sobre o fato deles acharem ou não acharem os produtos ou perguntarem onde este se encontravam, como se dizia determinada palavra em inglês, usando a expressão : "How do you say in English"? Eu percebi que faziam isto entre eles também. Por exemplo quando Fa chamou por mim , ele disse professora, a Ma disse a ele : "Professora não, teacher ! "

(Tha) Teacher, let's go.

Ok, on the line, on the line.

(Teacher) Let's go (Eu vou para o caixa)

(Teacher) Please ask to me:

(Ju) – Who is he?

(Teacher) He is the cashier. The cashier receives the money from people. Did you understand?

(Tha) What is this?

Pay attention this is a cash desk, this the cash register. Let's going to repeat, he is the cashier, this is the cash register, this cash desk. I am the teacher.

(Alunos) I am the student.

(Coordenadora) I am the coordinator of the school.

(Re) How much are the peach and oranges?

(Teacher) 4 reais

(Fer) Very well but I didn't find strawberry, peanut and tinned food.

(Teacher) Very good.

(Mau) How much are the apples and milk. Eu perguntei em inglês para o verdadeiro "cashier" do supermercado e ele respondeu me que era 2 reais e eu respondi para (Fernanda da 5ª série)

(Teacher) Two reais

(Ca)How expensive!

(Teacher)Oh, I think it is cheap, oh, oh

(Mar) – I didn't find cauliflower and I didn't find lettuce.

(Do) How much is the courgette?

- (Teacher) One real.
- (Mi) But I didn't find cabbage.
- (Teacher) No problem.
- (Gra) – How much are the apples, and the cabbage ?
- (Teacher) Three reais.
- (Fer) Teacher how do you say arroz in English ?
- (Teacher) Rice.
- (Fer mostra as bananas) Teacher What's the name of this fruit?
- (Clo) Banana.
- (Fer) Good. How much?
- (Re) How much are the bananas?
- (Teacher) 1 real.
- (Dani) How much are the chocolate ?
- (Gra) How much are the chocolate and soft drink?
- (Teacher) It's two reais. Please, please. Show me the products.
- (Du) How much is the cherry?
- (Teacher) Cherry? Where is the cherry? This is a beer. Look at here cherry is cereja, it isn't cerveja.
- (Du) Oh!
- Ok it's two real.
- (Re) And the frozen food, lemons, and these fruits (apples and pineapples)?
- (Teacher) Five reais.
- (Re) One, two, three, four, five
- (Teacher) Oh, thank you very much. Bye, bye
- (Li) How much are the onion, the tomatoes and carrots and garlic?
- (Teacher) Five reais.
- (Li) Ok.
- (Teacher) Pergunta pra mim quanto é o garlic ?
- (Le) How much is the garlic ?
- (Teacher) How much is the fish?
- (Le) How much is the fish, garlic, chocolate, milk, sugar and soft drink ?
- (Teacher) It's about eight reais.
- (Le) Here, one, two, three, four, five, six.
- (Teacher) Ok , you need to pay me more two reais. I'm going to put it in your count. You can pay me tomorrow, ok?
- (Le) Ok.
- (Pa) How much are the meat, pears, the lemon and bananas?
- (Teacher) It's eight reais.
- (De) How much are the potatoes, the cheese, the cabbage and bread.
- (Teacher) Please three reais for me. Oh, yes, yes, all right
- (Ju) How much are the bananas and cucumbers
- (Teacher) Three reais. Thank you very much.
- (Tha) I didn't find ice cream and milkshake.
- (Teacher) Oh my God so you need to go to other supermarket because here we don't have, I'm so sorry.

(Al) I didn't find potatoes.

(Al) I found eggs and peppers and cheese.

(Teacher) Ok, two reais.

(Na) How much is the bear ?

(Teacher) Bear ?

(Na) Yes, one beer.

(Teacher) Ok, one real.

(Ma) How much are the mushrooms and rice ?

(Teacher) Three reais

(Tha) How cheep !

(Teacher) Cheep, yes it isn't expensive. Ok, every body paid for me. Now let's thanks the manager. Repeat : Thank you very much.

(Todos) Thank you very much.

(Teacher) Say to him. Please to meet you.

(Todos) Please to meet you.

(Teacher) Please to meet you, manager.

(Todos) Please to meet you, manager.

(Teacher) Thank you manager.

(Todos) Thank you manager.

(Faço em seguida revisão de palavras como eu digo em inglês gerente, balcão, máquina registradora, caixa (eles dizem todas as palavras corretamente em inglês).

(Clo) Oh my God!

(Teacher) Oh my God, We need to go. Thank you very much.

(Todos) Thank you very much.

(Teacher) Good bye.

(Todos) Good bye.

A coordenadora olha para o gerente e diz : "Thank you and excuse me".

(Teacher) Thank you and I'm sorry.

(Clo) Thank you and I'm sorry.

Transcrição de aula do tema Sorveteria

(1º encontro-dia 5 de outubro)

(Teacher) ...O.K., hoje nós vamos contar com a ajuda, What's your name? Qual é o seu nome?

(Ra) Raissa (a garota que está filmando)

(Teacher) Raissa, então ajuda aqui a teacher. Pode sentar. Raissa tá jóia? Tá vendo a gente?

(Ra) Tô.

(Teacher) Então tá. O.K., olha, let's go. Now let's speak English. Our class has just begun, We have some students that didn't come today...

(interrupção)

(Re) Begun!?!

(Teacher) Hum..., yes began, the past perfect of begin. What's the meaning of begin?

(Todos) Begin!?!

(Teacher) Begin: começar, has just begun: acabou de começar. Our class has just begun.. O.K. We have here Al, Tha, Ju,... present please!

(Ju) Present

(Teacher) Ma

(Re) I'm here (Re ajuda Ma)

(Ma) Present

(Teacher) Re

(Re) I'm here

(Teacher) Fer

(Fer) Present

(Teacher) Dani, Gra, Fa, Ti, Va, Ca, Dei, Mau O.K., We don't have all the students today, but the intention today is to practice, we are going to practice words, O.K.? And so when more students come you are going to help me to teach them, O.K. Tha? Like that day, when I ask: "Please, what is this?", I was showing... (interrupção)

(Tha) A cabbage, in the supermarket.

(Teacher) Yes... a cabbage, and when nobody knew the vegetable that I was showing Tha said: "Cabbage", but we are human beings (seres humanos) we are human beings. We always forget some words, we forget... Let's going to make a review about words that we learned... How do you say: Quanto custa?

(Todos) ...

(Teacher) Será que é só eu que falo?... Pay attention!! Vamos ver se é só eu mesmo...

(Re) Everybody

(Teacher) Everybody.. Ah.. Quanto custa in English?

(Re) How much.

(Todos) How much.

(Teacher) O que eu falei até agora.. A Al falou: "Só ela sabe o que ela está falando.."

(Todos) Hum... ah.. vixi!!

(Teacher) O que vocês acham que eu falei?

(Re) Tá tudo escrito aqui.

(Al) Pra gente relembrar o que foi falado no supermercado nas aulas passadas.

(Teacher) Very good!! When I told about cabbage..(interrupção)

(Re) Repolho

(Teacher) Yes.. What did I say? O que eu disse quando eu falei do cabbage?

(Tha) What is this? O que é isto ?

(Teacher) E que aconteceu onde?

(Tha) No supermercado.

(Todos) No supermercado.

(Teacher) Observa que quando a gente sabe o contexto fica fácil a gente fazer a tradução. What did I tell about the students? ... O que eu falei dos estudantes?

(Ma) Não percebi!

(Teacher) Falei daqueles que estão presentes e falei também dos que faltaram, então observa que pelo contexto fica fácil de entender, ou vocês acham que não?

(Ma) É.. pelo contexto..., mas se a senhora falar assim, a gente fica cafufo.

(Todos) Hahahahahahahahaha

(Tha) Mais ou menos.

(Fer) Professora!

(Teacher) Yes, teacher.

(Fer) E quando os americanos vierem aqui, .. conversarem..., se a gente fosse comunicar com eles, e aí eles começarem a falar e a gente não entender nada... Eles vão ensinar?

(Teacher) Of course! Como você diz aquela frase que você me perguntou no supermarket: " Professora, como é que fala em inglês."

(Todos) Teacher, how do you say in English?

(Re) Repeat, please.

(Teacher) O.K. Teacher how do you say in English. Very good, Fer!!...Ou ainda repeat, please! Então é assim que a gente vai se entendendo. Agora , eu falando algumas frases em português e vocês vão falando em inglês para mim, relembrando da aula passada, tá?

(Ju) Oh, my God!!

(Teacher) Como é que eu falo assim: Quem é ele?

(Tha) Who is he?

(Teacher) O que é isto?

(Tha) What is this?

(Teacher) What is this!! Very good!!

(Ju) Só ela?!

(Tha) Ah..eu lembro eu falo..

(Re) É fala uma palavra para cada um falar.



(Teacher) Tá vendo, é esse esforço da Tha, que eu me refiro, eu falei que eu tô devendo um livro para a Tha e para o Re, que esse pessoal que vocês estão vendo que estão se destacando merece, eu tô devendo pra vocês pra próxima aula e eu vou exigir mais de vocês também,...aí vocês, os demais, vão ganhar também, se se esforçarem espero dar um livrinho para cada um que faz parte do projeto.

(Ma) Livro do que?

(Teacher) Um livro em inglês.

(Al) Hahahahahahaha

(Teacher) Mas, fácil, com pequenas histórias, pra vocês tentarem fazer leituras.. (interrupção)

(Ju) Aí... que legal!!!!

(Teacher) Very good! She said: "Very good". All right..., and then, we are going to practice.

(Re) Ah..bom!

(Teacher) How do you say "abobrinha" in English?

(Re) Abobrinha?!?

(Ma) É.. o...ah... é aquela...

(Fer) Courgette

(Teacher) Courgette!!! Fer, very good!!!

(Todos) Ah!!...

(Teacher) O.K. Let's go... Hum..., beringela?

(Todos) Aubergine

(Teacher) Espinafre?

(Todos) Spinach

(Teacher) Frango assado no espeto?

(Todos) Chicken on the spit

(Teacher) Chicken...

(Todos) ...on the spit

(Teacher) O.K... How do you say: caixa de frutas e vegetais?

(Todos) Supply of fruits and vegetables.

(Teacher) O.K. let's go.. How do you say in English, not in Portuguese, o.k.

(Fer) How do you say in English caixa?

(Teacher) Box.

(Fer) Não o homem que fica no caixa do supermercado ?

(Teacher) Cashier.E máquina registradora?

(Todos) Cash register.

(Teacher) Ah... Como eu digo assim: eu não encontrei. Eu não encontrei abobrinha?

(Todos) I didn't find courgette.

(Teacher) I din't find courgette.

(Todos) I didn't find courget.

(Al) I din't find courgette.

(Teacher) O.K. quanto custa a laranja?

(Todos) How much is the orange?



(Teacher) Onde está a maçã?

(Ju) Where...

(Teacher) Where is the apple? O.k.? Where is the apple?

(Todos) Where is the apple?

(Al) Where is the...(é o nome de uma música).. Aquela música do...

(Teacher) Very good!! Where is the...

(Al) Não consigo lembrar o resto.

(Teacher) O.K. very good!! Now please, pay attention. Now we are going to the ice cream parlor. Repeat!

(Todos) Ice cream parlor

(Teacher) Ice cream parlor

(Fer) Como se fala: espere um pouco?

(Teacher) Oh.. wait a minute

(Fer) Oh.. wait a minute

(Teacher) O.K... ice cream parlor

(Todos) Ice cream parlor

(Teacher) What's your favorite flavor?

(Todos) What's your favorite... ah...

(Teacher) What's your favorite flavor?

(Todos) What's your.... hahahahahahaha

(Teacher) What's

(Todos) What's

(Teacher) Your favorite

(Todos) Your favorite

(Teacher) Flavor

(Todos) Flavor

(Teacher) Me fala uma coisa, vocês acharam que depois, lembra de quando nós lemos aquela primeira lista imensa do vocabulário sobre o supermercado. Quantas palavras foram mais ou menos?

(Eles dizem) 102...104...70...164

(Teacher) Fora as frases que nós aprendemos extras que vocês sugeriram. Agora me diga, no geral, quantas palavras vocês aprenderam que foi novidade lá no supermercado?

(Todos) É.. hum..., todas, 64.

(Re) Na média umas 62.

(Al) Depois do bird (menina pronuncia errado)

(Todos) hahahahahahaha

(Teacher) Não entendi.

(Re) Passarinho!

(Teacher) Ah!! Bird. Beard. Você sabe o que é beard?

(Re) Urso

(Teacher) Urso é bear, e beard é barba. Se falar que viram beard, vocês viram uma barba.

(Todos) Hahahahahahaha

(Teacher) Tem que tomar cuidado com a pronúncia. Todo mundo falando bird.

(Todos) Bird.

(Teacher) Raissa, tá dando para filmar direitinho??

(Ra) Tá.

(Teacher) Então vamos lá, let's go! Now, just repeat please, now, we are going to observe, now we are going to read, read, read, and so, it's going to be familiar to you, and so we are going to go to the ice cream parlor.

(Ma) What's parlor does mean?

(Teacher) Sorveteria. What's your favorite flavor ?

(Ma) Qual o seu sabor favorito?? Porque favorito em inglês vem antes do flavor?... (interrupção)

(Todos) É.. é verdade!!

(Ma) Por que as vezes vem antes?

(Teacher) Favorito ele começa a ser uma qualidade, quando eu falo em sorvete, sorvete é um substantivo não é?

(Todos) É!

(Teacher) Por exemplo, o seu sorvete favorito é chocolate, então eu digo chocolate ice-cream.

(Todos) Chocolate ice-cream.

(Teacher) Chocolate ice-cream.

(Tha) Eu sempre falo ice-cream chocolate, mas é chocolate ice-cream, por isso que você me corrigia.

(Teacher) O adjetivo em inglês é sempre na frente do substantivo. Então é a qualidade, ok ?

(Al) Ah... não entendi papaya.

(Teacher) Nós colocamos papaya naquela lista?

(Todos) Não!

(Teacher) Não!?

(Ma) Aonde tem papaya?

(Teacher) Vamos acrescentar então papaya.

(Ma) O que é papaya?

(Todos) Mamão

(Al) Aquele sorvete fez sucesso né, Tha ?

(Tha) É..

(Teacher) Papaya..

(Ju) Como se escreve papaya?

(Re) P – A – P – A – Y – A

(Teacher) O.K. Let's go.. What's your favorite flavor?

(Todos) What's your favorite flavor?

(Teacher) Again

(Todos) What's your favorite flavor?

(Re) Flavor?

(Teacher) Flavor. Repeat flavor.

(Todos) Flavor.

(Teacher) Tha, what's your favorite flavor?

(Thaís) What's your favorite flavor?

(Teacher) My favorite flavor is plum.

- (Re) Plum!? Cadê??
- (Teacher) Number ten
- (Al) Ameixa.
- (Teacher) Yes! My favorite.
- (Al) My favorite.
- (Teacher) I'm going to help you, ok? My favorite flavor...
- (Al) My favorite flavor...
- (Al) My favorite flavor is papaya and banana.
- (Teacher) What's your favorite flavor?
- (Ju) My favorite (menina pronuncia errado)
- (Teacher) My favorite.
- (Ju) My favorite
- (Teacher) Flavor
- (Ju) Flavor
- (Teacher) is...
- (Ju) is chocolate
- (Ma) My flavor is strawberry.
- (Teacher) Ask to her: what's your favorite flavor?
- (Ma) What's your favorite flavor?
- (Tha) My?!?
- (Teacher) My favorite flavor...
- (Tha) My favorite flavor is chocolate and banana.
- (Teacher) Ok, my favorite flavor is flakes. What's your favorite flavor?
- (Re) My favorite flavor is whi... (aluno não sabe como pronunciar)
- (Teacher) White chocolate
- (Re) White chocolate
- (Teacher) Yes, chocolate branco. Ask to Fer, Re.
- (Re) What's your favorite flavor?
- (Fer) My favorite flavor is... doce de leite, como é que fala???
- (Teacher) Doce de leite!? É.. ah..., sweet of milk.
- (Fer) Sweet of milk.
- (Teacher) Sweet of milk.
- (Fer) Sweet of milk.
- (Teacher) Ok, Fer, ask your favorite flavor.
- (Re) Pergunta, pergunta!
- (Fer) What's your favorite flavor?
- (Al) My favorite flavor is banana.
- (Teacher) Ok, please repeat: favorite.
- (Todos) Favorite
- (Teacher) Favorite
- (Todos) Favorite
- (Ma) A gente fala favorite (aluna pronuncia errado), mas não é, né!? É favorite.
- (Teacher) Favorite
- (Ma) A... (não entendi o nome da pessoa) a que tava aqui, ela falou que a irmã tinha um trabalho.. um negócio lá em inglês, e perguntou assim em



inglês, qual é sua cor favorita, né!? Aí ele respondeu assim: My color favorite.

(Teacher) Ele inverteu: my favorite color.

(Ma) É preta.

(Teacher) Is black

(Todos) Hahahahahaha

(Al) My favorite color is preto!!

(Todos) Hahahahahaha

(Teacher) My God! Please Tha, could you help? Close the door..., there is a noise very loud outside. Ok! Thank you very much!! Oh,... just, just close, don't need to lock.. just close. Ah!! It's so better!! Ok, let's go, let's go.. Ask to her: what's your favorite flavor?

(A) I can't...(menina quer se explicar em português)

(Teacher) In English, In English... What's your favorite flavor?

(Al) What's your favorite flavor?

(Ju) My favorite (aluna pronuncia errado)

(Teacher) My favorite...

(Ju) My favorite...

(Teacher) Flavor

(Ju) Flavor is chocolate

(Teacher) Ok!

(Tha) É o mais fácil!!

(Teacher) Ok.

(Ju) What's

(Teacher) Your

(Ju) Your favorite flavor?

(Ma) É.. My favorite flavor is pineapple.

(Teacher) Is pineapple, very good!! Let's go, which flavor do you prefer? Let's go, which flavor do you prefer?

(Teacher) Which flavor do you prefer?

(Todos) Which flavor do you prefer?

(Teacher) Which flavor do you prefer?

(Todos) Which flavor do you prefer?

(Teacher) Which flavor do you want?

(Todos) Which flavor do you want?

(Teacher) Ok, what's your favorite flavor, você tem várias opções, qual é o seu favorito, agora se eu tô lá com algumas opções... (a professora é interrompida – chegada de um aluno) Oi!!! Come, come, yes! Come here! I'm so happy that you come, come here, yes!! Here, here, have another one!!

(Al) Aqui, aqui

(Ju) Dá para mim esse boné!

(Teacher) All right, very good! We are going to learn now about ice cream parlor. Repeat: ice cream parlor.

(Todos) Ice cream parlor.

(Teacher) Sorveteria em inglês: ice cream parlor, ice cream parlor.

(Todos) Ice cream parlor.
 (Teacher) Ice cream parlor.
 (Todos) Ice cream parlor.
 (Teacher) Tudo isso é sorveteria em inglês, ice cream parlor.
 (Todos) Ice cream parlor.
 (Teacher) Primeira pergunta que nós aprendemos é: What's your favorite flavor?
 (Todos) What's your favorite flavor?
 (Teacher) What's your favorite flavor?
 (Todos) What's your favorite flavor?
 (Teacher) Tha, você observa que cada vez que você pratica, você vai aprendendo mais?
 (Tha) Cada vez que você fala, mais você aprende!
 (Teacher) Porque a primeira vez que a gente fala, a gente fica meio enroscadinho, né!? Depois o ouvido começa a se acostumar.. (a professora é interrompida)
 (Tha) Aquele negócio de vegetables... (aluna dá um exemplo)
 (Teacher) Yes, supply of fruit and vegetables, it was hard at first time! Ok, let's go!!
 (Re) Teacher, uma perguntinha o que é isso aqui?
 (Teacher) I'm going to explain, I'm going to explain.. let's go! What's your favorite flavor?
 (Todos) What's your favorite flavor?
 (Teacher) What's your favorite flavor?
 (Todos) What's your favorite flavor?
 (Teacher) Flavor
 (Todos) Flavor
 (Teacher) What's your favorite flavor? My favorite flavor is banana. What's your favorite flavor?
 (Thi) Banana
 (Teacher) Banana! My favorite flavor is banana, repeat: my
 (Thi) My
 (Teacher) Favorite
 (Thi) Favorite
 (Teacher) Flavor
 (Thi) Flavor
 (Teacher) Is banana
 (Thi) Is banana
 (Teacher) What's your favorite flavor? My
 (Ma) My
 (Teacher) Favorite
 (Ma) Favorite
 (Teacher) Flavor
 (Ma) Flavor
 (Teacher) Is banana
 (Ma) Is banana

(Teacher) My favorite flavor is banana.

(Ma) My favorite flavor is banana.

(Teacher) Ok, o que significa: What's your favorite flavor, Thi? Thiago, what's your favorite flavor? O que significa? Olha alí, do lado. Qual é o seu sabor favorito. Eu falei que o meu era banana, o seu realmente é banana?

(Thi) É

(Teacher) De sorvete é o que você prefere?!? Então quando a gente for na sorveteria, vou comprar um de banana para você, tudo bem??

(Thi) Sim.

(Teacher) Hahaha, olha..., a Tha disse que o dela é de chocolate!

(Al) O meu é de papaya!

(Teacher) And yours? What's your favorite flavor?

(Ju) My favorite flavor is chocolate.

(Teacher) What's your favorite flavor, Fernanda?

(Fer) Cherry

(Teacher) Cherry!! What's your favorite flavor?

(Ju) My favorite flavor is banana

(Teacher) What's your favorite flavor?

(Ma) My favorite flavor is banana

(Teacher) What's your favorite flavor?

(Ma) My favorite flavor is chocolate.

(Teacher) Chocolate!! What's your favorite flavor? My.. (a professora ajuda aluno)

(Ti) My

(Teacher) Favorite

(Thi) Favorite

(Teacher) Flavor

(Thi) Flavor

(Teacher) Is

(Thi) Is

(Teacher) Banana!?!.. Are you sure?? Você gosta mesmo?? Let's go.. What's your favorite flavor?

(Tha) My favorite flavor is chocolate (aluna pronuncia errado)

(Teacher) Is chocolate

(Tha) .. chocolate branco. (aluna quer saber como o pronuncia em inglês)

(Teacher) White chocolate.

(Tha) White chocolate.

(Teacher) Good!! Let's go!.. Hum..., which flavor do you prefer?

(Todos) Which flavor do you prefer?

(Teacher) Which flavor do you prefer?

(Todos) Which flavor do you prefer?

(Teacher) Depois eu falo no geral.. Al qual é o seu sorvere favorito?.. Aí eu falo com What's...: What's your favorite flavor?

(Todos) What's your favorite flavor?

(Teacher) Mas, se eu tô no ice cream parlor, que é o que mesmo??



(Todos) Sorveteria

(Teacher) Aí... presta atenção.. Psiu!! O que eu vou falar, eu vou perguntar.. Which flavor do you prefer? Repeat!

(Todos) Which flavor do you prefer?

(Teacher) Aí, quando eu tenho opções de escolha, não é aquele que você quer, mas qual o específico desses que eu tenho para lhe oferecer que você quer, eu pergunto com Which. Quando eu falo assim: Qual é o seu nome? Eu falo: what's your name? Porque você pode falar qualquer nome do mundo. Taí os filhos do Pepeu Gomes e da Baby Conçuelo, né!? Aqueles nomes estranhos.

(Ju) liiii.. eu conheço um nome bem estranho!

(Teacher) Então, é aí que tá.. psiu!! Please!! Agora quando eu estou em dúvida eu não sei se esse nome é Gedeã ou Paula, eu vou perguntar: Which is your name, Gedeã or Paula? Quando eu pergunto com Which, Thiago, é porque eu quero saber entre um e outro, ou entre um e outros, mas que eu mesma estou escalando, entenderam?? Agora quando eu pergunto com What, pode ser qualquer nome do mundo, entenderam a diferença?? Por exemplo: Fernanda se eu falo para você assim,.. é.. eu te mostro a borracha e a caneta eu vou perguntar: What do you prefer? Ou vou perguntar: Which do you prefer?

(Fer) Which

(Teacher) Por que Fer?

(Fer) Porque é você que dá opções de escolha.

(Teacher) Isso mesmo!! Muito bem definido!! Quando eu dou opções de escolha, eu pergunto: "Which do you prefer", quando eu falo de maneira geral, certo? Tô fora da sorveteria então eu Ti, eu pergunto: "What do you prefer", certo? Ti se eu mostro para você o dicionário e a pasta, eu vou perguntar: What do you prefer? Ou which do you prefer?

(Tiago) Which

(Thi) (aluno não sabe responder)

(Teacher) Porque eu tô mostrando para você um ou outro não é?? Agora quando eu falo assim, quando eu falo assim: qual você quer? Qual dos livros você quer? Eu vou perguntar com which ou com what?

(Todos) What.

(Teacher) Mas, se eu entro aqui dentro da biblioteca, como eu falo biblioteca em inglês? Library.. todo mundo falando library!

(Todos) Library

(Teacher) Mas, se eu entro aqui dentro da biblioteca eu vou perguntar o quê? Which do you prefer, porque? Porque eu estou, como a Fernanda disse, eu estou colocando as preferências, entendeu Thiago? Então vamos lá gente.. Which flavor do you want?

(Todos) Which flavor do you want?

(Teacher) Então, which flavor do you prefer? Qual é o sabor.. arrume aí.. sabor, tá?? Qual é o sabor que você prefere, e which flavor do you want, que é which flavor do you want?

(Todos) Qual é o sabor que você quer?



(Teacher) Qual é o sabor que você quer.. , eu quero ah.. por exemplo, eu vou falar quantas bolas de sorvete eu quero tá? I want five scoops of ice cream.

(Todos) Voti!!! Hahahahahaha

(Re) Nossa!!

(Al) Oh, my God!!!

(Teacher) Ok, and you? And you? How much ice cream do you want? Quanto de sorvete você quer? How much ice cream do you want?

(Al) Como é que eu falo duas bolas?

(Teacher) Two scoops, repeat: two scoops!

(Al) Two scoops.

(Ju) Two scoops.

(Ma) Two scoops.

(Teacher) Two scoops.

(Thi) O que significa two scoops?

(Teacher) Two scoops: duas bolas

(Thi) Two scoops.

(Tha) Two scoops.

(Mai) Two scoops.

(Teacher) I want five scoops.. it's so hot today!!

(Todos) Oh , um God!!

(Re) I want four scoops.

(Teacher) Four scoops.

(Fer) Two scoops.

(Teacher) Ok, I can answer: five scoops, two scoops, or I want five scoops of ice cream.. Let's go!!

(Todos) I want two scoops of ice cream.

(Teacher) Ok, repeat: how much scoops do you want? I want.. (a professora ajuda a aluna)

(Ju) I want two scoops of ice cream.

(Teacher) Of ice cream

(Ju) Of ice cream

(Al) Professora!!

(Teacher) How much scoops do you want? Aline?

(Al) I want two scoops.. (aluna não sabe como continuar a frase)

(Teacher) Of

(Al) Of ice cream.

(Teacher) Ok, how much scoops do you want?

(Fer) I want two scoops of ice cream.

(Teacher) How much scoops do you want?

(Re) I want four scoops of ice cream.

(Teacher) How much scoops do you want?

(Mai) I want two scoops of ice cream.

(Tha) I want two scoops of ice cream.

(Teacher) How much scoops do you want?

(Thi) I want.. (aluno tenta falar)



- (Teacher) I want two.
 (Thi) Two
 (Teacher) Scoops.
 (Thi) Scoops.
 (Teacher) Of
 (Thi) Of
 (Teacher) Ice cream
 (Thi) Ice cream
 (Teacher) How many scoops? Two scoops? Yes!?! Ok, let's go.. How much is the ice cream?
 (Todos) How much is the ice cream?
 (Teacher) How much is the ice cream?
 (Todos) How much is the ice cream?
 (Teacher) A teacher não traduziu essa, porque vocês já aprenderam lá atrás.. (a professora é interrompida por Reginaldo)
 (Re).. quanto custa o sorvete?
 (Teacher) O que é que é mesmo?
 (Todos) Quanto custa o sorvete?
 (Teacher) Ok, I want chocolate ice cream
 (Todos) I want chocolate ice cream.
 (Teacher) What's your favorite flavor?.. (a professora é interrompida)
 (Tha) Eu quero sorvete de chocolate.
 (Teacher) Então perceba, se eu pergunto.. Vocês escreveram a tradução de: "I want chocolate ice cream"?
 (Re) Huh, huh
 (Teacher) É isso aí.. I want é eu quero, então observa que a gente não precisa ficar, concorda? Ficar anotando toda a tradução, porque hein!? Porque a gente vai anotando, a gente vai usando e a gente vai decorando, você viu que quando você usou aquela expressão: "Who is he?" a partir do momento que a gente usa a gente começa a se familiarizar, é ou não é?? Então let's go! Se eu pergunto aqui.. ó.. What's your favorite flavor? O que significa What's your favorite flavor?
 (Todos) Qual é o seu sabor favorito.
 (Teacher) Eu posso responder: I want ice cream ou my favorite flavor is ice cream, eu não posso ter opção de respostas.
 (Al) Aqui não tem as respostas das três primeiras, né??
 (Teacher) Não.. eu fiz de propósito..
 (Re) Olha só!!!
 (Teacher) Sabe porquê?? Porque vocês já sabem!
 (Todos) Hahahahahaha
 (Fer) As três primeiras não têm resposta!!
 (Tha) Qual o seu sabor favorito..?
 (Re) São as nossas respostas!!
 (Fer) Ah.. sim!!
 (Re) My favorite flavor is...

(Teacher) Raissa, deixa ela filmar um pouquinho, dá uma viradinha aí.. Isso!! Ok, Pode sentar, tá?

(Ra) Mas, essas daqui não aparecem..!!

(Todos) Ahhh!!!!

(Ju e Ma) Nós não vamos ligar!!

(Teacher) Let's go, let's go.. please!! Filma quem está falando, ok. Let's go now.. Could you give me an ice cream please?

(Todos) Could you give me an ice cream please?

(Teacher) Could you give me an ice cream please?

(Todos) Could you give me an ice cream please?

(Teacher) Poderia até ser colocado uma vírgula, Could you give me an ice cream please?

(Todos) Could you give me, an ice cream please?

(Teacher) Você poderia me dar o quê?

(Todos) Um sorvete por favor.

(Teacher) Isso! Could you give me an ice cream please?

(Todos) Could you give me an ice cream please?

(Teacher) Observa que eu coloquei an ice cream, se eu pedisse você poderia me dar uma caneta por favor.. eu diria o quê? Could you give me a pen? Por que a pen e pro ice cream eu coloquei an ice cream?

(Ma) Porque a palavra é iniciada por uma vogal.

(Teacher) Isso!! Começa pro vogal..

(Re)... Which kind of ice cream do you have? I have Popsicle and ice-cream cone... (pronuncia errada).

(Tha) I have Popsicle. (Thaís ajuda Reginaldo)

(Re) Como??

(Tha) Popsicle.

(Re) I have Popsicle and ice-cream cone. Did you enjoy the ice cream?

(Tha) Yes, I did. It was delicious.

(Re) Are you enjoying the ice cream?

(Tha) Yes, I am.

(Teacher) O.K. finish, and now we are going to go on our class.. They have time to prepare and to see the papers that I gave to them before.

(Al) Oh, my God!!

(Teacher) Let's go now.. (interrupção)

(Al) Eu não aprendi esta lista inteirinha!

(Tha) Eu também não, vamos falar de coisas que a gente já aprendeu.

(Teacher) All right Tha I saw that you are dreaming, flying!

(Todos) Flying!! Hahahahahaha

(Teacher) Like a bird, not like beard, like a bird, not like a beard.

(Todos) Like a bird!! Hahahahahaha

(Teacher) Let's go, we don't have much time, today we didn't practice, we just need to speak in English, please Re go there..(a professora muda Re de lugar)

(Re) O.K.

(Teacher) All right, Tha, come here. O.K. Al go there.

(Tha) Essa cor branca é da Aline.
 (Teacher) White color.
 (Re) Ahn!??
 (Teacher) White color, let's go. What's your favorite flavor?
 (Todos) What's your favorite flavor?
 (Teacher) What's your favorite flavor?
 (Re) My favorite flavor is chocolate
 (Teacher) What's your favorite flavor?
 (Ma) My favorite flavor is strawberry
 (Teacher) What's your favorite flavor? My favorite flavor.
 (Thi) My favorite flavor
 (Teacher) Is
 (Thi) Is
 (Mai) Chocolate
 (Thi) Is chocolate
 (Teacher) Yes, chocolate!? Chocolate or banana?
 (Thi) Os dois.
 (Teacher) Eu já saquei! Chocolate and banana!
 (Thi) É!
 (Teacher) Very good!!
 (Todos) Hahahahaha
 (Teacher) Psiu... We need to listen our friends. What's your favorite flavor?
 (Mai) What is.
 (Teacher) Your favorite flavor.
 (Mai) Your favorite flavor.
 (Teacher) My favorite flavor is.
 (Mai) My favorite flavor is.
 (Teacher) Is chocolate, everybody. My favorite flavor.
 (Todos) My favorite flavor.
 (Teacher) Which flavor do you prefer?
 (Todos) Which flavor do you prefer?
 (Teacher) Which flavor do you want?
 (Todos) Which flavor do you want?
 (Teacher) I want two scoops of ice cream.
 (Todos) I want two scoops of ice cream.
 (Teacher) How many scoops of ice cream do you want?
 (Al) I want two scoops of ice cream.
 (Teacher) O.K. How scoops of ice cream do you want? How many scoops of ice cream?
 (Thi) I want two scoops.
 (Teacher) Two scoops? Just two? How many scoops?
 (Thi) Two.
 (Teacher) Two scoops. O.K. How much is the ice cream? How much is the ice cream Aline? How much do you think? Expensive or cheap?
 (Al) Cheap.
 (Teacher) About, about?



(Tha) É.. about.

(Teacher) One real, or two reais?

(Todos) One!

(Teacher) One o.k.!

(Al) Não!! Tem lugar que é cinquenta centavos.

(Teacher) Oh, fifty cents, fifty cents. I'm going to give two scoops of ice cream to you. If we go to the ice-cream parlor. O.K.? Let's go. I want chocolate ice cream.

(Todos) I want chocolate ice cream.

(Teacher) Could you give me an ice cream please?

(Todos) Could you give me an ice cream please?

(Teacher) Could you give me an ice cream please?

(Todos) Could you give me an ice cream please?

(Teacher) Could you give me an ice cream please?

(Todos) Could you give me an ice cream please?

(Teacher) Yes, of course.

(Todos) Yes, of course.

(Teacher) Yes, of course.

(Todos) Yes, of course.

(Teacher) How much.

(Todos) How much is the ice-cream.. do you want (alunos pronunciam errado)

(Teacher) Oh, no. How much ice cream do you want?

(Todos) How much ice cream do you want?

(Teacher) How much ice cream do you want?

(Todos) How much ice cream do you want?

(Teacher) How much ice cream do you want?

(Ju) How much ice cream do you want?

(Teacher) I want two scoops of ice cream. Repeat please.

(Ju) I want two scoops

(Teacher) Of ice cream

(Ju) Of ice cream

(Teacher) How much ice cream do you want?

(Al) How much ice cream do you want?

(Teacher) I want five scoops. And you?

(Al) I

(Tha) Want (Thaís ajuda Aline)

(Teacher) One Scoop?

(Al) Yes.

(Teacher) Just one?

(Al): Yes

(Teacher) O.K. Which kind of ice-cream... oh... sorry... ten... Would you like topping?

(Todos) Would you like topping?

(Teacher) Topping

(Todos) Topping.

(Teacher) Cobertura? Como é que eu falo?

(Todos) Topping.

(Teacher) Porque fica no topo do sorvete. O.K.?

(Todos) Hahahahahaha

(Teacher) Would you like topping?

(Todos) Would you like topping?

(Teacher) Would you like topping?

(Todos) Would you like topping?

(Teacher) Would like.. Sempre quando tiver pergunta com "Would you like".. é uma forma bem educada de tratamento.. Então: Você gostaria.. que a gente usa também o futuro do pretérito no português para passar essa idéia de polidez, né? Para ser educado.. Você poderia abrir a porta para mim? Would you open the door? Como eu falaria assim: "Você poderia fechar a porta para mim?"

(Ma) Would you

(Teacher) Would you.. open é abrir, e fechar.. close. Let's go. Would you close the door?

(Todos) Would you close the door?

(Teacher) Let's go. Mariana and Juliana. Would you close the door?

(Ma and Ju) Would you close the door?

(Teacher) Very good!! Hum.. would you speak loud please?

(Todos) Would you speak loud please?

(Teacher) Falem alto por favor, ok?

(Todos) Hahahahahaha

(Teacher) Would you speak loud please, ok? Would you like topping?

(Todos) Would you like topping?

(Teacher) Which kind of ice-cream do you have?

(Todos) Which kind of ice-cream do you have?

(Teacher) Which kind of ice-cream do you have?

(Todos) Which kind of ice-cream do you have?

(Teacher) Which kind of ice-cream do you have?

(Todos) Which kind of ice-cream do you have?

(Teacher) Which kind of ice-cream do you have?

(Todos) Which kind of ice-cream do you have?

(Teacher) Which kind of ice-cream do you have?

(Todos) Which kind of ice-cream do you have?

(Teacher) I have Popsicle and ice-cream cone. Repeat.

(Todos) I have Popsicle and ice-cream cone.

(Teacher) I have Popsicle

(Todos) I have Popsicle

(Teacher) Popsicle

(Todos) Popsicle

(Teacher) And ice-cream cone.

(Todos) And ice-cream cone.

(Teacher) Então Popsicle é picolé e ice-cream cone é sorvete de casquinha... Na verdade eu confirmei com um americano, e ele disse que

lá eles não falam picolé. Para falar eles dizem sempre é.. ah.. Por exemplo: Picolé é Popsicle.. Repeat: Popsicle.

(Todos) Popsicle.

(Teacher) Cobertura, como é que eu falo?

(Todos) Topping.

(Teacher) Topping. Então, Popsicle seria o picolé e na verdade eles não falam ice-cream cone, sorvete de massa, que a gente fala sorvete de massa, eles só falam ice cream. Repeat: ice cream.

(Todos) Ice cream.

(Teacher) Quando eles querem falar sorvete de massa eles só falam ice cream.

(Todos) Ice cream.

(Teacher) Isso.. de novo.

(Todos) Ice cream.

(Teacher) E como é que eu falo picolé?

(Todos) Popsicle

(Teacher) Popsicle

(Todos) Popsicle

(Teacher) De novo

(Todos) Popsicle

(Teacher) We have only ice cream

(Todos) We have only ice cream

(Teacher) Que significa que eu tenho apenas sorvete de?

(Todos) Massa.

(Teacher) O.K. Did you enjoy the ice cream?

(Todos) Did you enjoy the ice cream?

(Teacher) Que significa enjoy?

(Todos) Gostou

(Teacher) Isso. Did... lembra que o did significa passado. Toda vez que tiver esse did aí tá indicando o que?

(Todos) Passado

(Teacher) Passado.. então did you enjoy the ice cream.

(Todos) Did you enjoy the ice cream?

(Teacher) Did you enjoy the ice cream?

(Todos) Did you enjoy the ice cream?

(Teacher) Se eu pergunto com did, observa que eu respondo com did.. Yes, I did.

(Todos) Yes, I did.

(Teacher) Sim, eu gostei. Sim, eu gostei. Yes, I did.

(Todos) Yes, I did.

(Teacher) It was delicious.

(Todos) It was delicious.

(Teacher) Agora vocês vão aprender a fazer o comentário: It was delicious.

(Todos) It was delicious.

(Teacher) Ah.. Are you enjoying the ice cream?



(Todos) Are you enjoying the ice cream?

(Teacher) Are you enjoying the ice cream?

(Todos) Are you enjoying the ice cream?

(Teacher) Então, você está gostando. Olha a diferença. Qual a diferença da quatorze para a dezesseis?

(Ma) O ing.

(Teacher) Isso! E qual a diferença entre um e outro: com o ing e sem o ing.

(Todos) Presente.

(Teacher) Isso, presente que está acontecendo, não é? Presente continuos, não é? Muito bem!! Então o did, ele disse o que? Se você..

(Todos) Gostou.

(Teacher) Então é depois de você o que? Ter experimentado o sorvete, não é? Agora quando eu pergunto você está..

(Re) Enjoying.. gostando.

(Teacher) Isso! Você está.....enjoying the ice cream. Você está experimentando o sorvete. Então durante o que? Durante o período que a pessoa está...

(Re) Comendo.

(Teacher) Comendo, chupando o sorvete, chupando, lá eles usam o verbo to eat, tá? Então, presta atenção! Deixa eu grifar aqui para o Ti que é o corajoso da turma que veio hoje. Quando tiver o ing Ti, é porque está acontecendo, tá? E quando estiver com o did é porque já aconteceu, tá bom? Então.. Sim, eu gostei, sim eu estou gostando. Então, de novo gente. Yes, I did.

(Todos) Yes, I did.

(Teacher) It was delicious.

(Todos) It was delicious.

(Teacher) Are you enjoying the ice-cream? Repeat: are you enjoying the ice-cream?

(Todos) Are you enjoying the ice-cream?

(Teacher) Yes, I am.

(Todos) Yes, I am.

(Teacher) It's marvelous.

(Todos) It's marvelous.

(Teacher) It was delicious.

(Todos) It was delicious.

(Teacher) It is marvelous.

(Todos) It is marvelous.

(Teacher) O.K. very good! Então se eu pergunto com are you, o are não é o verbo to be? O are não é o verbo to be?

(Todos) É.

(Teacher) Então eu também estou respondendo com o verbo to be: Yes, I am. Você está gostando? Sim, eu..

(Todos) Estou

(Teacher) Estou. Let's go. Very good!



(Todos) Very good.

(Teacher) Repeat: very good.

(Todos) Very good.

(Teacher) Marvelous.

(Todos) Marvelous.

(Teacher) Delicious.

(Todos) Delicious.

(Teacher) Very good.

(Todos) Very good.

(Re) So-so

(Teacher) So-so

(Todos) So-so

(Teacher) So-so é o que? Mais ou menos.

(Todos) Mais ou menos.

(Teacher) Então nós temos que observar isso: fazendo a pergunta à você, depois que você, depois que você estiver experimentado o sorvete.. Did you enjoy the ice-cream? Você gostou? Yes, I did. Se você estiver chupando o sorvete e perguntar: Are you enjoying the ice-cream? Yes, I am.

(Todos) Yes, I am

(Ju) Yes, I am!?

(Teacher) Yes, I am.. Se tiver chupando o sorvete, sim eu estou, Yes I am, e se já chupou, que que é que eu vou perguntar.. que que eu vou responder? Yes, I did, ok?

(Tha) Yes, I did. Yes, I am.

(Teacher) Está maravilhoso. Como é que eu falo?

(Todos) Yes, it's marvelous.

(Teacher) It's marvelous.

(Todos) It's marvelous.

(Teacher) Yes, it's marvelous.

(Todos) Yes, it's marvelous.

(Teacher) Ah.. so-so

(Todos) So-so

(Teacher) Significa o que?

(Todos) Mais ou menos.

(Teacher) Ah. Está uma delícia.. It is?

(Todos) It is delicious.

(Teacher) It is delicious. It is ok. Ah.. Que sabor você preferiu? Which flavor did you prefer? Repeat.

(Todos) Which flavor did you prefer?

(Teacher) Então eu pergunto para você: Did you like the ice-cream? Você fala: "Yes I did". Which flavor did you prefer? Eu perguntei e você já chupou o sorvete.. você já o devorou.. certo, então.. Which flavor.. Did you like ice-cream? Did you enjoy the ice-cream? Like e enjoy é a mesma coisa.. Você pode optar: Did you like the ice-cream? Did you enjoy the ice-cream? Repeat: Did you like the ice-cream?



- (Todos) Did you like the ice-cream?
 (Teacher) Yes, I did.
 (Todos) Yes, I did.
 (Teacher) Which flavor did you prefer?
 (Todos) Which flavor did you prefer?
 (Teacher) Which flavor did you prefer?
 (Todos) Which flavor did you prefer?
 (Teacher) Which flavor did you prefer?
 (Todos) Which flavor did you prefer?
 (Teacher) I prefer
 (Todos) I prefer
 (Teacher) I preferred
 (Todos) I preferred.
 (Teacher) Eu preferi. Por que tem esse ed aí no final?
 (Todos) Porque é passado.
 (Teacher) Isso... porque é passado. Então esse ed indica que o verbo está no passado.. que passado é?? Regular ou irregular?
 (Re) Irregular... regular.. irregular?!?
 (Teacher) Regular. A característica do passado regular é a terminação ed. Então vamos lá.. Which is the name of this ice-cream parlor?
 (Todos) Which is the name of this ice-cream parlor?
 (Teacher) Which is the name of this ice-cream parlor?
 (Todos) Which is the name of this ice-cream parlor?
 (Teacher) Which is the name of this ice-cream parlor?
 (Todos) Which is the name of this ice-cream parlor?
 (Teacher) Do you know some ice-cream parlor in this area? Você conhece alguma ice-cream parlor aqui por perto?
 (Re) Yes
 (Teacher) Say to me
 (Re) Sorveteria Gelada
 (Teacher) Very good! Sorveteria Gelada.. Gelada ice-cream parlor. Ok. Which is the name of this ice-cream parlor?
 (Todos) What is the name of this ice-cream parlor?
 (Teacher) Ice-cream parlor. Gelada.. é isso?! Gelado? Gelada?
 (Re) Gelada.
 (Teacher) What is the name of the ice-cream parlor?
 (Re) Delícia Gelada.
 (Teacher) O.K. Delícia Gelada. Ok. Who is the owner? Repeat.
 (Todos) Who is the owner?
 (Teacher) Who is the manager? Significa quem é o gerente e who is the owner?
 (Todos) Who is the owner? Quem é o proprietário.
 (Teacher) Who is the owner? Do you know the owner?
 (Re) Eu não sei.
 (Teacher) You don't know. I don't know. Como eu respondo eu não sei? I don't know.

(Tha) I don't know.

(Teacher) O.K. I don't know. O que significa I don't know? Eu não sei.. De novo.. I don't know.

(Todos) I don't know.

(Teacher) O.K. Let's go. Eu vou falar algumas frases em português e vocês vão passar para o inglês para mim tá? Qual é o seu sabor favorito?

(Todos) What's your favorite flavor?

(Teacher) Qual é o sabor que você prefere?

(Todos) Which flavor do you prefer?

(Teacher) Qual o sabor que você quer?

(Todos) Which flavor do you want?

(Teacher) Eu quero cinco bolas de sorvete.

(Todos) I want five scoops of ice-cream.

(Teacher) Quanto de sorvete.. é ah.. How much is.. Quanto custa o sorvete?

(Todos) How much is the ice-cream?

(Teacher) Eu quero sorvete de chocolate.

(Todos) I want chocolate ice-cream.

(Teacher) Você poderia me dar um sorvete por favor?

(Todos) Could you give me an ice-cream please?

(Teacher) Antes do please tem uma vírgula, tá?

(Re) Como é que se fala?

(Teacher) An ice, an ice-cream. Junta a palavrinha, an ice, an ice.

(Tha) Could you give me an ice-cream please?

(Teacher) Sim, naturalmente.

(Todos) Yes, of course.

(Teacher) Quanto de sorvete você quer?

(Todos) How much ice-cream do you want?

(Telma) Você gostaria de cobertura?

(Todos) Would you like topping?

(Teacher) Quais os tipos de sorvete você tem?

(Todos) Which kind of ice-cream do you have? (alunos pronunciam kind errado)

(Teacher) Kind of ice-cream.. kind!

(Todos) Kind of ice-cream do you have.

(Teacher) Eu tenho picolé e sorvete de massa.

(Todos) I have popcicle and ice-cream cone.

(Teacher) Nós temos somente sorvete de massa.

(Todos) We have.. we have only ice-cream.

(Teacher) Somente é only, tá? We have only ice cream.

(Todos) We have only ice-cream.

(Teacher) Você gostou do sorvete?

(Todos) Did you enjoy the ice-cream?

(Teacher) Sim, eu gostei.

(Todos) Yes, I did

(Teacher) Estava delicioso



- (Todos) It was delicious.
(Teacher) Você está gostando do sorvete?
(Todos) Are you enjoying the ice-cream?
(Teacher) Sim, eu estou
(Todos) Yes, I am.
(Teacher) Ele é maravilhoso
(Todos) It is marvelous.
(Teacher) Muito bom
(Todos) Very good.
(Teacher) Mais ou menos
(Todos) So-so
(Teacher) Está bom.
(Todos) It's ok.
(Teacher) Que sabor você prefere?
(Todos) Which flavor did you prefer?
(Teacher) Que sabor você preferiu.. por que eu coloquei o did aí? Eu preferi de cereja.
(Todos) I preferred cherry
(Teacher) Isso! I preferred cherry
(Todos) I preferred cherry
(Teacher) Qual o nome do.., desta sorveteria?
(Todos) What is the name of this ice-cream parlor?
(Teacher) Se eu quisesse saber o nome daquela sorveteria que é Delícia Gelada, né? Então: what is the name of ?
(Todos) That?
(Teacher) Isso! This para coisas que estão perto e that para coisas que estão distante. Muito bem!! Quem é o proprietário?
(Todos) Who is the owner?
(Teacher) O.K. Então vamos lá.. flavor, repeat, flavors.
(Todos) Flavors
(Teacher) Guava
(Todos) Guava
(Teacher) Olha.. é uma fruta nova, hein!?
(Todos) Goiaba.
(Teacher) Guava, repeat.
(Todos) Guava
(Teacher) Pistachio
(Todos) Pistachio
(Re) O que é pistachio?
(Teacher) Pistache, aquele sorvete verde, geralmente com nozes. Peach.
(Todos) Peach.
(Teacher) Peach é novo?
(Todos) Não.
(Ma) Oh, professora, quando a senhora falou a palavra peach ela estava peaches no papel por quê?



(Teacher) É que estava no plural.. e quando termina por ch no plural acrescentamos o es. Assim como watch que no plural fica...

(Re) Watches.

(Teacher) E limão como é que eu digo em inglês?

(Todos) Lemon.

(Teacher) No plural.

(Todos) Lemons.

(Teacher) Chocolate

(Todos) Chocolate

(Teacher) Flocos

(Todos) Flakes

(Teacher) Flakes

(Todos) Flakes

(Teacher) Flakes

(Todos) Flakes

(Teacher) Chocolate branco

(Todos) White chocolate.

(Teacher) White chocolate.

(Todos) White chocolate.

(Teacher) Tem a palavrinha branco, porque é cor branco, então white chocolate.

(Todos) White chocolate.

(Teacher) Strawberry

(Todos) Strawberry

(Teacher) Strawberry, também, strawberry, tira o y depois do y tinha uma consoante colocava o i no lugar de y e acrescentava ies, né? Pineapple.

(Todos) Pineapple.

(Teacher) Pineapple é novidade?

(Todos) Não.

(Teacher): Plum

(Todos) Plum

(Teacher) É novidade?

(Todos) É

(Teacher) Então ameixa, então nós temos guava

(Todos) Guava

(Telma) And plum, yes? Guava and plum.

(Re) White chocolate

(Teacher) White chocolate. Very good! Tutti-fruit

(Todos) Tutti-fruit.

(Teacher) Então, nós falamos tutti-fruta, né? Tutti-fruit que a gente já usa no inglês, tutti.

(Todos) Tutti

(Teacher) Coconut

(Todos) Coconut

(Teacher) Coconut

(Todos) Coconut



- (Teacher) Prestige
 (Todos) Prestige
 (Teacher) Burned coconut
 (Todos) Burned coconut
 (Teacher) Olha aí, Thaís. É coco queimado mas primeiro vem a qualidade, né? Burned coconut sempre é assim, repeat.
 (Todos) Burned coconut.
 (Teacher) Isso! Igual comida congelada, como se fala comida congelada?
 (Todos) Frozen food.
 (Al) ... (não entendemos) é comida enlatada.
 (Teacher) Very good! Frozen food comida congelada, e.. (não entendemos) é comida enlatada, very good!! Ah.. Cherry.
 (Todos) Cherry
 (Teacher) Sweet of milk.
 (Todos) Sweet of milk.
 (Teacher) Dizem que lá não tem o doce condensado, eu perguntei para um americano ele falou: "Ah.. não tem", mas eu vou me certificar disso. Mas, se fosse o doce de leite ao pé da letra, falaria o doce que é sweet e milk, né? Que é doce de leite, né? Sweet of milk, repeat.
 (Todos) Sweet of milk.
 (Teacher) Papaya
 (Todos) Papaya
 (Teacher) Very good, papaya, mamão, não tem no de vocês..
 (interrupção)
 (Mai) Tem
 (Teacher) Tem? Já colocaram.. repeat, papaya.
 (Todos) Papaya
 (Teacher) Todos vocês já falaram mamão papaya, né?
 (Todos) É.
 (Teacher) Na verdade a gente fala mamão.
 (Re e Tha) É mamão.
 (Teacher) Caldas eu falo sauces
 (Todos) Sauces
 (Teacher) Como é que eu falo cobertura?
 (Todos) Topping.
 (Teacher) Lembra que fica no topo. Topping.
 (Todos) Topping
 (Teacher) Como é que eu falo seu sabor favorito?
 (Todos) É.. ah...
 (Re) Flavor.
 (Teacher) Isso!
 (Tha) What's ah....
 (Re) Sabor favorito?
 (Tha) What's flavor
 (Teacher) Yes, flavor sabor, yes, então favorite..?
 (Todos) Flavor.

(Teacher) Tudo bem! Caldas, como é que eu digo? Sauces. Sauces.
(Todos) Sauces.
(Teacher) Sauces.
(Todos) Sauces.
(Teacher) Caramelo eu digo caramel
(Todos) Caramel
(Teacher) Caramel
(Todos) Caramel
(Teacher) Kiwi
(Todos) Kiwi
(Teacher) Kiwi é uma fruta nova, mas é kiuwi mesmo.
(Re) Normal??
(Teacher) É.. vou me certificar, mas o americano que eu conversei falou que é kiuwi mesmo. Eu falei para ele várias frutas que termina por berry, strawberry, que é típico das regiões frias..
(Re) (não entendemos)
(Teacher) Por favor, não quer que eu responda.. (interrupção)
(Todos) Hahahahahaha
(Teacher) Então vamos lá, strawberry
(Todos) Strawberry
(Teacher) Chocolate
(Todos) Chocolate
(Teacher) Doce, como é que eu falo?.. Sweet, sweet, de novo.
(Todos) Sweet.
(Teacher) E doce de leite?
(Todos) Sweet of milk.
(Teacher) Accessories
(Todos) Accessories.
(Teacher) Caneca eu falo mug
(Todos) Mug
(Teacher) Cereals, repeat, cereals.
(Todos) Cereals.
(Teacher) É muito bom nos Estados Unidos, eles colocam no leite de manhã, eles colocam tudo com milk.
(Todos) (conversa paralela)
(Teacher) O.K., vamos lá, cereals.
(Todos) Cereals.
(Teacher) Accessories.
(Todos) Accessories.
(Teacher) Mug
(Todos) Mug
(Teacher) Guardanapo, napkin.
(Todos) Napkin
(Teacher) Napkin
(Todos) Napkin
(Teacher) E canudinho straw.



- (Todos) Straw
(Teacher) Caneca como é que eu falo??
(Todos) Mug
(Teacher) Canudinho?
(Todos) Straw
(Teacher) Plástico?
(Todos) Plastic
(Teacher) Vidro?
(Todos) Glass.
(Teacher) Casquinha?
(Todos) Ice-cream cone.
(Teacher) Ice-cream cone, na verdade, casquinha é cone, sorvete na casquinha que é ice-cream cone, repeat: ice-cream cone.
(Todos) Ice-cream cone.
(Teacher) Ice-cream cone.
(Todos) Ice-cream cone.
(Teacher) Plate
(Todos) Plate
(Teacher) Que é prato, né? E.. colher é spoon.
(Todos) Spoon
(Teacher) Popsicle
(Todos) Popsicle
(Teacher) Popsicle de novo, a gente estudou é o que?
(Al) Picolé
(Teacher) Picolé, muito bem!!
(Tha) Por que?
(Teacher) Porque é o sorvete no palito.
(Tha) Ah.. tá certo, é verdade!!
(Teacher) Isso.
(Ju) Não entendi.
(Teacher) Aí é que tá, eu ia chegar lá, nessa sorveteria, tem tipo de uma lojinha de conveniência, você tem por exemplo, doll, ah...tem um ursinho que eu não coloquei aqui que se fala teddy bear. É a sorveteria de uma família de chineses que se mudaram para Birigüi recentemente. Sabiam que o sorvete foi inventado na China ?
(Todos) Ah é ?
(Teacher) É poderemos explorar informação com os proprietários da sorveteria , poi são chineses.
(Re) Professora, ficaria legal se tivesse palavrinha com acento em inglês.
(Teacher) Não tem acento.
(Re) Nenhum?
(Teacher) Nenhum.
(Ma) Professora, em Português a gente tem que identificar: isso tem acento, isso não tem.. Em inglês não tem nenhuma palavrinha, né?
(Teacher) Nenhuma palavrinha com acento. Ok mais uma palavrinha que a gente vai encontrar na sorveteria, bolinha de gude.

(Todos) Bolinha de gude.

(Teacher) Tape seria fita, né? A gente fez, olha como nós importamos a palavra tape, vamos comer um hot dog, você nem precisa traduzir que é um cachorro quente, e quando você fala tape acontece a mesma coisa, você não tem um tape, ah.. estragou meu tape.. não é? A fita então, vamos lá.. bolinha de gude.

(Todos) Bolinha de gude.

(Teacher) Marbles

(Todos) Marbles

(Teacher) Marbles

(Todos) Marbles

(Teacher) Oh, tinha tanta lembrancinha lá gente, que eu resovi chamar o que tinha além do sorvete lá de souvenirs.

(Todos) Souvenirs

(Teacher) Ou accessories para estes extras que vamos encontrar lá.

(Al) Professora, em sorveteria tem soft drink?

(Teacher) Very good, tem mesmo!! Eu não coloquei aqui, tem soft drink lá! Bem lembrado, olha very good.. Então vamos lá, bolsa de mão é aquela bolsinha de carterinha de mulher.. Purse.

(Todos) Purse.

(Teacher) Porque tem a minha que é de carregar aqui, oh.. carregar aqui no ombro essa daqui, oh.. que é o que? Bag, repeat, bag.

(Todos) Bag

(Teacher) Bag

(Todos) Bag

(Teacher) Bag

(Todos) Bag

(Teacher) E a bolsa de mão: purse.

(Todos) Purse

(Teacher) Purse

(Todos) Purse

(Teacher) Ah.. presilha que eu vi uma presilha um brochinho que eles chamam de pin

(Todos) Pin

(Teacher) Pin

(Todos) Pin

(Teacher) Carteira de homem: wallet

(Todos) Wallet

(Teacher) Wallet

(Todos) Wallet

(Teacher) Gente, essa aula tá puxada, hein!? Vocês aprenderam bastante coisa, foi ou não foi?

(Todos) Foi.

(Re) Tá complicado.

(Teacher) Então, eu vou perguntar, algumas que assim, que vocês devem frizar bastante, tá? E vocês vão falando para mim em inglês, eu não vou



perguntar na ordem não. Vamos ver se vocês se lembram como que fala...

(Re) Nesse daqui ou do outro?

(Teacher) No geral, no geral, nem precisa ficar olhando aí.. Como é que eu falo sabor?

(Todos) Sabor?! Flavor.. (pronúncia errada)

(Teacher) Flavor

(Todos) Flavor

(Teacher) Como é que eu falo cobertura?

(Todos) Topping

(Teacher) Como é que eu falo presilha?

(Todos) Pin.

(Teacher) Como é que eu falo bolinha de gude?

(Todos) E.. ah..

(Teacher) Marbles

(Todos) Marbles

(Teacher) Marbles

(Todos) Marbles

(Teacher) Como é que eu falo chocolate branco?

(Todos) White chocolate.

(Teacher) Goiaba?

(Todos) Guava

(Re) Como??

(Todos) Guava

(Teacher) Guava

(Todos) Guava

(Teacher) Chocolate branco?

(Todos) White chocolate

(Teacher) Como é que eu digo bola de sorvete?

(Todos) Scoops of ice-cream

(Teacher) Very good!! Again

(Todos) Scoops of ice-cream.

(Teacher) Delicioso?

(Todos) Delicious (pronúncia errada)

(Teacher) Delicious

(Todos) Delicious

(Teacher) Ah. mais ou menos?

(Todos) So-so

(Teacher) E se eu quiser falar muito ruim?

(Re) Não tem.

(Teacher) Very bad, tá?

(Re) É tudo igual essas palavras

(Teacher) Very bad

(Todos) Very bad

(Teacher) De novo, very bad

(Todos) Very bad

(Teacher) Que é muito ruim, very bad

(Todos) Very bad

(Teacher) Very bad

(Todos) Very bad

(Teacher) Como é que eu digo: maravilhoso?

(Todos) Marvelous

(Teacher) Como é que eu falo mais ou menos?

(Todos) So-so

(Teacher) Como é que eu digo prato? Prato: plate

(Todos) Plate

(Teacher) Como é que eu falo cereais?

(Todos) Cereals (pronúncia errada)

(Teacher) Cereals

(Todos) Cereals

(Teacher) Côco.. coconut.

(Todos) Coconut

(Teacher) Como é que eu falo marmelada?

(Ma) Quince jam.

(Teacher) Quince jam, very good!! Olha então eu vou fazer o seguinte: nós vamos encerrar nossa aula agora, amanhã , eu vou passar para comprar cartolina, aí eu vou dividir entre vocês para escrever as palavras e frases novas. Podemos marcar outro ensaio para amanhã ?

(Ju) Que horas?

(Teacher) Cinco horas

(Ju) Porque das três às cinco eu tenho crisma

(Teacher) E mais cedo ?

(Ma) Eu trabalho.

(Teacher) A tarde?

(Ma) Da uma às duas.

(Teacher) Da uma às duas?!

(Ju) Para mim dá.

(Re): Professora, semana que vem não tem aula.

(Teacher) Posso marcar na semana sem aula?

(Todos) E.. pode.

(Teacher) Então tá bom, pode ser na 3ª feira a tarde das 14 horas as 16 horas?

(Todos) Pode !!!

(Teacher) Ok , bye, bye !

(Todos) Bye !!!



Transcrição de aula do tema Halloween

(Referente ao 2º encontro dia 27 de outubro, sobre o tema, após termos iniciado a aula com uma seção de "repeat please" das palavras e expressões sugeridas por professor e alunos para o roteiro do teatro)

(Teacher) Agora eu vou dar uma fala pra cada um. É ... Ghosts and witches. Então, Ca, você fala ghosts and witches. Então Ca...

(Fer) Professora, cada um fala três palavras, porque se falar só uma fica chato.

(Teacher) Então, vamos lá. Ghosts and witches

(Todos) Ghosts and witches

(Teacher) Ca. Wizards, devil

(Todos) Wizards, devil.

(Teacher) Ti, tá bom? Ti fala wizards and devil

(Ti) Wizards and devil.

(Teacher) Goblins

(Todos) Goblins

(Teacher) É ...Re, você fala goblins.

(Re) Goblins

(Re) Professora, wizards é o que?

(Teacher) Wizards? Bruxos.

(Re) E devil?

(Teacher) Demônio. Depois, fairies. Fernanda

(Fer) Fairies

(Teacher) Vamos lá, Ma, vampires.

(Ma) Vampires

(Teacher) Ah, Clo...

(Clo) Olha professora, tá chovendo!

(Teacher) Clo, spirits. Fala Clo.

(Clo) Spirits.

(Teacher) Fala sério, menino!

(Clo) Spirits.

(Teacher) Ah, deixa eu falar algo sério. Vocês tem que participar direito. Tem que tomar uma posição de responsabilidade. Vai ter o dia da sorveteira de novo. Vocês estão vendo o pessoal da oitava que estão participando. A Ca (5ª série), a Fe, o Re (8ª série) esse pessoal leva a sério. Eu acho que a gente veio aqui pra aprender. Então, nada, nada, nada vai atrapalhar o nosso teatro e o nosso projeto. Então você tem que se encaixar. Combinado?

(Clodoaldo) Não é só pra aprender? Me deixa quieto.

(Teacher) Oi?

(Clo) Não é só pra aprender, não?

(Teacher) Bagunçando você acha que consegue aprender?

(Clo) Então por que a senhora me levou na secretaria ?Pra eu aprender lá ?

(Teacher) É. Pra aprender a se comunicar direito, a ter respeito pelos colegas e pela professora .Pra aprender a falar. Não tá gostoso o nosso teatrinho ?

(Clo) Eu não tô gostando.

(Teacher) Por quê ?

(Clo) Porque não.

(Teacher) Mas por que não ? Vocês não gostaram ?

(Todos) Gostamos!!

(Ju) Nem na sorveteria eu fui, na primeira vez, porque eu precisei faltar. E eu estou aqui e vou participar.

(Teacher) Exatamente. Ela não foi e agora está aqui. Agora, algo sério. Quem está interessado a aprender uma língua estrangeira tem que ter responsabilidade. Então a gente tem que saber porque aprende e porque não aprende. Então olha pra frente e participa.

(Al) Pergunta se ele quer continuar participando.

(Teacher) Você quer continuar participando ? Você quer continuar participando ?

(Clo) Se alguém continuar me mandando embora, eu não vou não.

(Teacher) Alguém mandou ele embora ?

(Todos) Não!!!

(Teacher) Quer continuar participando ? A palavra participando significa contribuir na aula cooperar com a professora e colegas e não atrapalhar a aula.Então vamos. Então vamos e compenetrado, tá bom ? A gente tá perdendo tempo. Não pode acontecer isso. Tem gente que tem compromisso. Vamos lá. Spirits.

(Todos) Spirits.

(Teacher) Fala spirits.

(Clo) Spirits.

(Teacher) Spirits

(Clo) Spirits

(Teacher) Então escreve aqui Clo. Ah, deixa eu ver. Re, você vai falar monsters. Fala, monsters.

(Re) Monster.

(Teacher) Então vamos lá.Vamos lá. Ghosts.

(Ca)Ghosts.

(Teacher) Ghosts.

(Ca) É pra repetir ?

(Teacher) É . Ghosts.

(Ca) Ghosts.

(Fer) Joga energia!

(Teacher) Wizards. Fala wizards.

(Ti) Wizards.

(Teacher) Então marca aí, Ti. Wizards, tá ? Vamos lá. Ca, ghosts and witches.

(Ca) Ghosts and witches.
 (Teacher) Wizards, devil.
 (Ti) Wizards.
 (Teacher) Wizards.
 (Ti) Wizards.
 (Teacher) Devil
 (Ti) Devil
 (Teacher) Gobblins. Vamos gente, fala com ânimo!
 (Re) Gobblins !
 (Teacher) Fernanda.
 (Fer) Fairies.
 (Teacher) Fairies. Ma.
 (Ma) Vampires.
 (Teacher) Vampires. Clo, spirits.
 (Clo) Spirits.
 (Teacher) Então você vai falar depois da Ma. Re, você vai falar monsters.
 (Re) Monsters.
 (Ju) Professora, e Jack o`lantern, quem vai falar ?
 (Teacher) Jack o`lantern, Ca. Vamos lá, de novo desde o comecinho.
 Shsh... Desde o começo, Ca. Ghosts and witches.
 (Camila) Ghosts and witches.
 (Teacher) Aí, você: wizards, devil.
 (Ti) Wizards, devil.
 (Teacher) Reginaldo.
 (Re) Gobblins.
 (Teacher) Gobblins. Fer.
 (Fer) Fairies.
 (Teacher) Ma.
 (Ma) Vampires.
 (Teacher) Clo, spirits.
 (Clo) Spirits.
 (Teacher) Re.
 (Re) Monsters.
 (Teacher) Camila.
 (Ca) Jack o`lantern.
 (Teacher) Jack o`lantern.
 (Ca) Jack o`lantern.
 (Teacher) Continuando. Presta atenção. Presta atenção. Re, pergunta
 aí. Do you know what day is today ?
 (Re) Do you know what day is today ?
 (Teacher) Agora a Tha..
 (Tha) Não.
 (Al) Deixa eu falar. It's Halloween!
 (Teacher) Ok! Today is October 31st.
 (Al) It's Halloween!
 (Teacher) De novo: today is October 31st.



- (Al) Eu quero falar do Halloween. Today is October 31st. It's Halloween.
 (Teacher) 31st.
 (Al) 31st.
 (Teacher) It's Halloween.
 (Al) It's Halloween
 (Teacher) Então você vai falar 2, tá bom ? Então, de novo, vamos lá.
 Começando pela Camila.
 (Ca) Do começo ?
 (Al) É.
 (Teacher) Ghosts
 (Ca) Ghosts
 (Teacher) Witches
 (Ca) Witches
 (Teacher) Wizards, devil.
 (Ti) Wizards, devil.
 (Re) Goblins.
 (Fer) Fairies.
 (Ma) Vampires.
 (Clo) Spirits.
 (Teacher) Isso! Re.
 (Re) Monsters
 (Teacher) Ca
 (Ju) Rápido. Jack o'lantern
 (Ca) Jack o'lantern
 (Re) Do you know what day is today ?
 (Al) Today is October 31st.
 (Fer) Yes.
 (Teacher) Você vai ser bruxa!
 (Fer) E eu professora ?
 (Teacher) Você vai ser fada, Fer.
 (Jul) Quantas bruxas vai ter ? Eu quero ser.
 (Ma) Ah, eu falei primeiro.
 (Teacher) Vamos lá, Fer. Yes.
 (Fer) Yes.
 (Teacher) The ghosts.
 (Fer) The ghosts
 (Teacher) Witches
 (Fer) Witches and goblins day. É isso ...
 (Teacher) É isso, Fer. Tha, oh do you believe in that ?
 (Tha) Do you believe in that ?
 (Teacher) Fer, aí você responde pra ela: of course.
 (Fer) Of course.
 (Teacher) Re, você fala assim: they come and say trick or treat.
 (Re) They come and say trick or treat.
 (Teacher) Aí, a Al fala assim: if you choose treat.
 (Al) If you choose treat.

(Teacher) Aí, a Ma vai falar: it's okay!...Não!... . A Ca fala it's ok.

(Ca) It's ok!

(Teacher) A Ma vai falar But if you choose trick.

(Ma) But if you... como?

(Teacher) But if you.

(Ma) But if you.

(Teacher) Choose

(Ma) Choose

(Teacher) Trick

(Ma) Trick

(Teacher) Então, mas se você escolhe travessura...

(Fer) Professora, a senhora pulou a parte dela. Não é só it's okay. É you need to give sweets to them.

(Teacher) Dá pra falar tudo isso

(Fer) Deixa ela falar isso e a Ju fala o de baixo.

(Teacher) A Ca fala it's ok. E a Ju depois que ela, que a Ca falar It's ok, a Ju fala assim: you need to give sweets to them. Tá bom ? Depois vai ser assim. They will trick a lot with you.

(Fer) Onde tá ?

(Teacher) Aí, a Tha fala assim: they will trick a lot with you.

(Tha) They will trick a lot...

(Fer) With you

(Teacher) With you. Aí a Fer vai falar assim: Be careful!

(Fer) Be careful!

(Teacher) Aí vai ser assim. Ma, Tha, Fer, Al e Ju.

(Ju) É, as bruxas. Há! Há! Há! Há! Há!

(Fer) Peraí gente!! Vamos falar aqui. As bruxas aparecem, a gente fala travessuras ou trato, a gente escolhe o trato, e depois a gente ri.

(Teacher) Aí pra dar a ênfase de que vocês são as witches, vocês pegam o chapéu. Vocês dão conta de fazer o chapéu ?

(Al) A Fer sabe.

(Fer) Eu fiz um pequenininho e ainda saiu uma porcaria. Eu não lembro como faz.

(Re) A professora de artística sabe.

(Fer) A cartolina é de 40 centavos.

(Teacher) Quando a gente vai estar podendo marcar o ensaio ?

(Todos) Amanhã.

(Teacher) Que horas ? Pode ser das 14h às 16hh ?

(Alguns respondem) É, tá bom...pra mim tá bom.

(Teacher) Então amanhã, às 14h.

(Fer) Vai, as bruxas aparecem.

(bruxas) Trick or treat. Treat.

(Todas que fazem o papel das bruxas) Há! Há! Há!

(Teacher) Tha!

(Tha) Ok! Let's prepare!

(Teacher) Prepare.

- (Tha) Our witchcraft
 (Teacher) Witchcraft
 (Fer) Please, give me a finger
 (Teacher) Let's prepare our witchcraft
 (Tha) Witchcraft. Let's prepare our witch craft.
 (Teacher) Gente, vamos lá!
 (Fer) Vamos começar tudo de novo.
 (Re) Vai, as bruxas aparecem.
 (bruxas) Trick or treat. Treat
 (Teacher) De novo Tha, vamos lá.
 (Tha) Ok. Let's go. Let's prepare our witchcraft
 (Teacher) Aí... De novo vai...Let's prepare.
 (Tha) Ok. Let's go. Let's prepare our witchcraft
 (Teacher) Aí...Olha a disciplina que tem essa menina, gente. Isso eu quero que vocês vejam. Assim consegue. Então vamos de novo.
 (Tha) Let's prepare.
 (Teacher) Tha, uma dica.
 (Tha) Let's prepare our witch craft. Ok! Let's prepare our witchcraft. É assim ?
 (Teacher) Faz uma marquinha no prepare, prepare pra você saber que o pare é mais forte.
 (Re) Escreve na frente, Tha. Escreve na frente como lê.
 (Fer) Vai Ma
 (Tha) Peraí. Let's prepare our witchcraft.
 (Ma) Ah, agora eu não quero falar. Yes, yes.
 (Fer) Please, give me a finger. Please give me a finger.
 (Ma) And a human head.
 (Al) A leg of cat.
 (Teacher) A mouse.
 (Ju) A mouse.
 (Fer) Agora é aqui ó, aqui wing of bat.
 (Tha) Wing of bat
 (Ma) Onde ?
 (Fer) Aqui ó, aquelas palavras ali da lousa.
 (Tha) Porque depois do rato vem aquelas palavras.
 (Teacher) Depois, cockroach
 (Ju) Cock o quê ?
 (Teacher) Cockroach.
 (Ju) Cockroach.
 (Teacher) Deixa uma pra Ma falar. Ah, mão. Agora são só a bruxas, né! Aí vocês tão de folga. Muito bem.
 (AS MENINAS QUE FAZEM AS BRUXAS COMEÇAM A CONVERSAR E NÃO DÁ PARA ENTENDER NADA).
 (Teacher) Olha, vamos ver uma coisa. A Tha vai fazer essa fala assim: Let's prepare our witch craft. Quem vai falar yes, yes ?
 (Fer) A Ma. Aí, please give me a finger sou eu.

- (Al) Professora, eu tenho que ir embora.
 (Teacher) Tá, rapidinho. Só me dá quem vai falar o que.
 (Ma) Yes, yes sou eu. Depois please, give me a finger é a Fer.
 (Tha) Eu marquei. Primeiro é eu, depois a Ma, a Fer.
 (Ju) A Ma de novo.
 (Tha) A Al.
 (Teacher) A leg of cat
 (Fer) Ju você fala um rato e depois a gente começa essas palavras da lousa. Aí vamos colocar aqui, ó.
 (Teacher) Peraí, quem fala a leg of cat ?
 (Al) Eu.
 (Teacher) A Al. Tá, quem fala a mouse ?
 (Ju) A mouse, eu.
 (Teacher) Ju. Aí começam as palavras da lousa.
 (Tha) Aí eu falo wing of bat
 (Teacher) Devil, quem vai falar devil ? Ah, não, desculpa. Tá. wing of bat, quem vai falar ?
 (Ma) A spider and a child é no final.
 (Fernanda) É a Ju.
 (Teacher) Ta, então espera aí. Quem fala essa daqui, ó. Wing of bat.
 (Thaís) Eu,
 (Teacher) Tha.
 (Tha) Depois vem a Ma.
 (Teacher) O que ela vai falar ?
 (Thaís) Barata, né!?!
 (Teacher) Quem vai falar ?
 (Fer) A Ma. Depois eu vou falar sangue.
 (Teacher) Quem vai falar blood ?
 (Al) A Fer.
 (Teacher) Quem vai falar sapo ?
 (Ju) Eu.
 (Teacher) Ju Snake vai falar ?
 (Al) Eu.
 (Teacher) Aline. Poison quem fala ?
 (Tha) Eu.
 (Teacher) Tha?
 (Tha) É.
 (Al) Eu falo nail daí vocês vem, puxam minha unha postiça e eu falo: Oh, my unha.
 (Tha) Oh, my nail.
 (Teacher) Oh my nail. Quem vai falar nail então gente ?
 (Tha e Fer) A Al.
 (Fer) Na hora que falar my nail...
 (Tha) A Al fala minha unha. A gente pega a unha dela e dá risada.
 (Fer) A gente pega a unha dela, dá risada e mostra.
 (Teacher) Quem vai falar brain ? Brain, quem vai falar ?



(Ju) Eu não; a Fer.
 (Teacher) Fer.
 (Fer) Eu vou falar o cérebro
 (Teacher) Eye of alligator
 (Ju) A Ma
 (Tha) É a Ju.
 (Ju) Eu não, é a Ma.
 (Ma) Eu que vou falar esse treco ?
 (Ju) Eye of alligator ?
 (Teacher) Ma?
 (Tha) Eye of alligator. Então você vai falar a unha então.
 (Teacher) Quem fala unha ?
 (Ju) Eu vou falar corvo ?
 (Fer) Aí você fala língua.
 (Tha) Eu falo língua.
 (Ju) Aí eu falo uma aranha e uma criança. A Al pergunta: uma criança ?
 (Fer) ...e eu yes, let's take one there.
 (Tha) E a spider ?
 (Ju) Eu. Eu falo a spider.
 (Tha) Ju. Tá.
 (Teacher) Quem vai falar raven, corpo ?
 (Ju) Eu.
 (Teacher) Ju. E quem vai falar língua ?
 (Tha) Eu, Tha.
 (Teacher) Tha. Quem vai falar a spider and a tongue ?
 (Al) A Juliana!
 (Teacher) Ju ?
 (Ju) É.
 (Teacher) E a child ? Al.
 (Fer) Yes, let's take one there.
 (Teacher) Isso. Vamos ensaiar desde o começo ?
 (Fer) Vamos ensaiar de pé, agora, professora ?
 (Teacher) Querem ensaiar em pé agora ?
 (TODOS FAZEM BARULHO)
 (Teacher) Aí é ghosts and witches. A spider and a child.
 (Fer) Aqui é ...
 (Teacher) Be careful.
 (Fer) Cuidado.
 (Ca) Professora, é ghosts e witches ?
 (Teacher) Witches.
 (Ca) Witches.
 (Teacher) Isso!
 (Fer) As bruxas de costas!
 (Teacher) Isso, legal, perfeito. Vamos lá, gente! Vocês ficam aqui no meio. Vamos lá! Oh, Má, Má. Ma.
 (Re) Ma.

(Al) Professora, a gente vai ensaiar agora e eu tenho que ir embora.

(Teacher) Tá. Ma.

(Re) Ma!!

(Teacher) Ma. O que você tem ? O que ela tem ? Vamos lá! Fica lá no meio. Primeiro começa com vocês. Olha gente, a fala de todo mundo, vamos repassar desde o começo. Vocês sentam ali, Sentam ali. Senta lá. Eu vou ajudando.

(Al) Vamos lá. Vamos lá.

(Teacher) Olha, one two, three. Ca.

(Ca) Ghosts, witches.

(Teacher) Ti. Wizards, devil.

(Ti) Wizards, devil.

(Re) Goblins.

(Fer) Fairies.

(Ma) Vampires.

(Teacher) Clo, fala spirits.

(Clo) Spirits.

(Teacher) Isso. Re.

(Re) Monsters.

(Ti) É eu que falo, não é ?

(Teacher) Então vamos! ... vai, desde o comecinho... esta parte.

Atenção, já!

(Ca) Ghosts, witches.

(Teacher) Vai!

(Ca) Ghosts, witches.

(Teacher) Shsh... Ti, wizards, devil.

(Ti) Wizards, devil.

(Re) Goblins.

(Fer) Fairies.

(Teacher) Fairies.

(Fer) Fairies.

(Ma) Vampires.

(Clo) Spirits.

(Teacher) Spirits.

(Re) Monsters.

(Re) Jack o`lanterns. Do you know what day is today ?

(Al) Today is October 31st.

(Teacher) October 31st. Ela também participa daqui.

(Fer) Eu também participo, mas a gente fica de costas.

(Teacher) Ah, tá.

(Fer) As bruxas vão ficar todas de costas, vão virar o rosto só na hora de ler.

(Teacher) Você então fala a sua fala, mas de costas. Então, vamos lá. Fer, se virar nessa parte e falar It's Halloween e virar de costas de novo, fica bom.

(Tha) It's Halloween.

(Teacher) Isso, legal! De novo, vamos lá! Ca.
 (Ca) Ghosts, witches.
 (Teacher) Ghosts.
 (Ca) Ghosts.
 (Teacher) Witches.
 (Ca) Witches.
 (Teacher) Então, de novo. Ghosts.
 (Ca) Ghosts.
 (Teacher) Witches.
 (Ca) Witches.
 (Teacher) Ti. Wizards, devil.
 (Re) Goblins.
 (Fer) Fairies.
 (Ma) Vampires.
 (Clo) Spirits.
 (Re) Monsters.
 (Re) Jack o'lanterns. Do you know what day is today ?
 (Al) Today is October 31st. It's Halloween.
 (Fer) Yes, the ghosts, witches and goblins day.
 (Ju) É a Ma agora.
 (Teacher) Não, é a Tha.
 (Tha) Oh, do you believe in that ?
 (Fer) Of course. Quem é agora ?
 (Teacher) Re.
 (Re) They come and say trick or treat.
 (Al) Treat.
 (Teacher) Não Al, if you choose treat.
 (Al) Ah, if you choose treat.
 (Teacher) Treat. Fala Ca, it's ok.
 (Ca) It's ok..
 (Jul) You need to give sweets to them.
 (Teacher) Ma. But if you choose trick .
 (Tha) They will...
 (Teacher) Não, a Ma primeiro.
 (Tha) Ela tá de cabeça baixa.
 (Teacher) Oh, Ma. Então tá, eu falo a parte da Ma agora. But if uou choose trick .
 (Tha) They will trick a lot with you.
 (Fer) Be careful.
 (Tha) With you?
 (Teacher) Isso. Be careful, e aí...
 (Re) As bruxas aparecem.
 (As Bruxas) Trick or treat.
 (O Restante) Treat. (JOGAM A BALA E SAEM CORRENDO).
 (Teacher) Perfeito Ma. Jóia! Agora deixem só as bruxas aqui. Vai. Oh, Let's quem vai falar ? Fernanda ?



(Tha) Ok! Let's prepare!
 (Teacher) Prepare.
 (Tha) Our witchcraft.
 (Teacher) Witchcraft.
 (Tha) Witchcraft.
 (Ju) É a Mariana agora.
 (Teacher) Yes, yes.
 (Fer) Please, give me a finger.
 (Ju) A Ma
 (Teacher) And a human head.
 (Ju) Al.
 (Al) A leg of cat.
 (Ju) A mouse.
 (Tha) Wing of bat.
 (Ju) A Ma.
 (Teacher) Cockroach. Fer, blood.
 (Fer) Blood.
 (Ju) É eu, professora. Como fala ?
 (Teacher) Frog.
 (Ju) Frog.
 (Al) Snake.
 (Teacher) Poison.
 (Tha) Poison.
 (Teacher) Ma, nail. Não, Al, né !?
 (Ju) É a Ma, professora.
 (Teacher) Tá. Ma, nail.
 (As bruxas treinam o riso)
 (Teacher) Fer, brain.
 (Fer) Brain.
 (Tha) Ma.
 (Teacher) Eye of alligator
 (Ju) Ai, esse eu esqueci.
 (Teacher) Raven.
 (Ju) Raven.
 (Tha) Tongue.
 (Teacher) Isso. Tongue.
 (Ju) A spider and
 (Teacher) A child.
 (Ju) Child.
 (Al) A child ?
 (Fer) Yes, let's take one there.



Transcrição de aula do tema Entrevista com os Estrangeiros

(4º encontro- 29 de novembro, dia da entrevista com os estrangeiros)

(Teacher) Please, sit here. Clo, go there. Please, Clo, your question.

(Clo) What is your name ?

(Teacher) Entra, você vai perder, já começou.

(Ciro) My name is Ciro. (americano)

(Todos os demais falam o nome) .

(Telma) Ciro, Paulínia (polonesa), Jennifer (americana) and Pritesh (indiano). Como eu falo prazer em conhecê-los ? Nice to meet you.

Repeat.

(todos) Nice to meet you.

(Teacher) Ou senão please to meet you.

(todos) Please to meet you.

(Teacher) Everybody. Please to meet you.

(todos) Please to meet you.

(Teacher) Onde está o Va?

(Tha) Não veio.

(Teacher) Ok. Ma, Ma.

(Ma) Are you married or single?

(Teacher) Are you married or single ?

(Ciro) Am I married? No, I am single.

(Teacher) Everybody is single. What is the meaning of single ?

(Ma) Casado?

(Teacher) What is the meaning of married ?

(todos) Casado!

(Teacher) Single.

(todos) Solteiro.

(Teacher) Ok. Go on, Re.

(Re) Do you have brothers and sisters ?

(Paulina) I have two brothers and one sister. One sister.

(Teacher) Just one sister, ok? What is the meaning of sister ?

(todos) Irmã.

(Paulina) Here in Brazil I have two sisters and in Poland two brothers and one sister.

(Teacher) Mau, prossiga.

(Mau) Teacher, ela falou que aqui tem 2 irmãs e lá 2 irmãos ?

(Teacher) Isso. Porque ela falou irmãs? No intercâmbio, quando eles vêm pra cá eles chamam de pai, mãe, a família que os está hospedando. E Irmãos se a família tiver filhos. Go on.

(Mau) Ahh !

(Jennifer) I have one brother and two sisters.

(Teacher) One brother and two sisters.. Muito bem. Go on.

(Pritesh) In Brazil, I have 2 sisters and one brother and in my country one brother.

(Dani) What is your country ?



(Jeniffer) What?

(Teacher) What is your country? What is your country ?

(Dani) What is your country ?

(Jeniffer) United States.

(Telma) United States. And the state?

(Ma) Which is your state?

(Jeniffer) Califórnia.

(Teacher) All right. Please, pay attention! He, Dani. Now. Dani.

(Dani) How is your country ?

(Teacher) Ok! Please.

(Ciro) The United States is a wonderful country and now is very cold there.

(Teacher) What is the meaning of wonderful ? Wonderful. Você já escreveu no blackboard. O que é wonderful ? Lindo. E está cold there. What is the meaning of cold?

(todos) Frio.

(Teacher) Isso. Quando aqui é Summer, lá é Winter. Quando aqui é Spring, primavera, lá é Autumn. As estações são trocadas. Quando nós estamos no verão, lá é frio. Ok? Lá é cold.

(Ma) Teacher, pergunta pra eles o que eles acham do ...

(Teacher) Peraí, tem as questões dos colegas depois você pergunta . Let's go on.

(Paulina) In Poland is the same

(Teacher) Ok! Prestem bastante atenção! Conforme eles vão falando vocês vão entendendo. Então vocês já sabem o que é, tá ? Na Polônia is the same é a mesma coisa. Vamos lá! Jeniffer.

(Jeniffer) There, in USA is cold. Cold

(Teacher) Cold?

(Pritesh) In India, is always Summer.

(Teacher) Don't you like Summer?

(Pritesh) No!

(Os alunos acham graça e riem)

(Teacher) Mau your question. How...

(Maui) How...

(Teacher) How old are you ?

(Mau) How old are you ?

(Ciro) I'm 23.

(Teacher) Twenty-three. Please, pay attention. Qual é a idade dele , Ma?

(Ma) Vinte e dois.

(Teacher) Three.

(Ma) Vinte e três.

(Paulina) I'm eighteen.

(Teacher) Eighteen.

(todos)Dezoito.

(Teacher) Jennifer...



- (Jennifer) I'm seventeen.
(Teacher) Seventeen. Que idade é ?
(Todos) Dezessete...seventeen...
(Teacher) Ca, seventeen.
(Ca) Dezessete.
(Teacher) Ok. Olha lá. Al your question.
(Al) Do you have girlfriend?
(Pritesh) No, in Brazil no, but in India, yes.
(Ciro) Yes, I have.
(Teacher) Here and there?
(Ciro) No, just here.
(Teacher) Ca!
(Ca) How many cities do you know here?
(Jennifer) Many cities.
(Teacher) Say one.
(Jennifer) Piracicaba.
(Teacher) Ok? More questions?
(Gra) How long are you going to stay here?
(Ciro) Four months.
(Teacher) O que ele disse ?
(Ca) 4 meses ?
(Teacher) Isso. Ok! Pergunta pra Paulínea, Dei.
(Dei) Do you have a boyfriend?
(Paulina) Yes.
(Teacher) Here and there?
(Paulina) No. Just here.
(Teacher) Just here in Brazil. Re.
(Tha) Teacher...
(Re) What are you missing most?
(Pritesh) My family and my friends.
(Teacher) O que ele disse?
(Re) Minha família e meus amigos.
(Teacher) Ok. Tha, your question.
(Tha) Do you think people in USA are different from us?
(Paulina) I think the Brazilians are more friendly.
(Teacher) Os brasileiros são mais simpáticos. Ok? Ju.
(Ju) Eu? How are the boys and girls there?
(Paulina) Here, the people are completely different. Here, the people are more beautiful.
(Ma) Ela falou que as pessoas daqui são mais bonitas!
(Teacher) Ma.
(Ma) What the teenagers do during weekend in your country?
(Jennifer) They go to the cinema, parties, clubs, movies.
(Ma) Do you go to the disco?
(Pritesh) Yes, I do.
(Teacher) Jef.



(Jef) Tell us about the difference of the school here and USA.

(Pritesh) The schools here are more criative, experts.

(Teacher) Do you think?

(Pritesh) Yes, the students are more superior. Difficult answer.

(Teacher) Olha, ele acha que as escolas daqui são mais criativas do que na Índia.

Vocês americanos também acham ?

(Ciro) No, I prefer there, because we have more practical classes than here.

(Jennifer) I think so.

(Teacher) Olha lá , os americanos aqui presentes acham que nos Estados Unidos é melhor a escola. Por terem mais aulas práticas. Então, vamos lá. Agora Re.

(Re) What do you think about the teenagers who have permission to drink under 21?

(Paulina) I didn't understand.

(Re) What do you think about the teenagers who have permission to drink under 21?

(Ciro) In USA we drink at the parties.

(Teacher) Olha, nos EUA é proibido , mas nas festinhas eles bebem. Igual brasileiro, não pode mas bebe. Você bebe Clo?

(Clo) Não.

(Teacher) Very good. Ti, your question. Bem alto. What is the best city in your country ?

(Ti) What is the best city in your country ?

(Teacher) Bem alto, pra eles escutarem!

(Ti) What is the best city in your country?

(Ciro) The best city in my country is Atlanta city. It's my favorite.

(Teacher) A cidade que ele mais gosta é a cidade de Atlanta. Escutou Ti?

(Ti) Onde foi as Olimpíadas.

(Ciro) Yes, in 1996.

(Teacher) Pergunta pra Paulina qual a melhor cidade do país dela. Faz a mesma pergunta pra Paulina.

(Ti)) What is the best city in your country ?

(Teacher) What is the best city in your country?

(Ti) What is the best city in your country?

(Paulina) I like my city , in Poland.

(Ma) Ela falou que gosta, porquê? Why?

(Paulina) Because there are a lot of city to visit there.

(Ma) Do you agree with abortion?

(Teacher) Repete.

(Ma) Do you agree with abortion?

(Teacher) Do you agree with abortion?

(Jennifer) No, I don't. In United States it is permitted, but my religian don't permite.



- (Teacher) Ok ?
- (Ma) Lá é permitido, mas a religião dela não permite. Which is your religion?
- (Jennifer) I'm mormon.
- (Tha) Teacher.
- (Teacher) Ok. Paulina.
- (Paulina) I think depends of the situation.
- (Teacher) Depende da situação. Ok. Pa.
- (Fa) Do you root for a special team ?
- (Teacher) O que você perguntou ?
- (Fa) Se eles torcem pra algum time especial.
- (Teacher) Isso! Very good.
- (Ciro) Palmeiras
- (Teacher) And you Paulina ?
- (Paulina) I don't have a especial team. But my boyfriend roots for Corinthians, so...
- (Teacher) O namorado dela torce pro Corinthians, então..
- (Pritesh) São Paulo.
- (Teacher) Ok. Ju, your question.
- (Ju) Do people listen Brazilian songs in USA ?
- (Ciro) Yes, some musics are famous.
- (Ju) Ele falou que sim, algumas músicas são famosas.
- (Teacher) Fag.
- (Fag) Do you think Brazilian people are polite?
- (Paulina) Very polite.
- (Teacher) Muito educadas. Very polite. Jeniffer!
- (Jeniffer) They are very polite.
- (Teacher) Yes? Eu acho que é por sermos bastante comunicativos. Somos extremamente abertos, queremos ter amigos. E com isso a gente acaba até invadindo o espaço do outro. Ti, another question. How long have you been here?
- (Ti) How long have you been here?
- (Ciro) Three months.
- (Teacher) Three o quê? Meses, né! O que você perguntou pra ele? Quantos meses ele está aqui? Three meses. Ca, please. Não, Clo. Aquela que você deixou pro final? Cadê? Não tá escrito aí?
- (Clo) Do you want to get marry and have children?
- (Paulina) Yes, and have my children in Brazil.
- (Ma) Uau !
- (Paulina) Yes. And I would like to have my children in Brazil.
- (Teacher) Jeniffer...
- (Jeniffer) Yes.
- (Teacher) In Brazil too?
- (Jeniffer) Maybe.
- (Teacher) Olha aí talvez.
- (Fe) Do you like to sing?



(Paulina) I love to sing.

(Fe) Sing.

(Paulina) Beija-flor...(canta o refrão da música em português, os alunos aplaudem)

(Fer) Jeniffer, and you ?

(Jeniffer) Yes, I do.

(Re) Teacher, ela parece a Poliana da Terra Nostra!

(Ma) Are you enjoying Brazil ?

(Paulina) I love Brazil! I prefer to live in Brazil.

(todos) Ooh!!!

(Teacher) Ok.

(Ma) Por que você prefere morar no Brasil ?

(Teacher) Why do you prefer...

(Ma) Why do you prefer to "laive" in Brazil ?

(Teacher) to live.

(Ma) Why do you prefer to live in Brazil ?

(Paulina) Because, here, I am very, very happy. There is energy, I have many friends. I love Brazil. People here are so nice. I am volunteer here, but if I could choose I would come here again. (Esta função de expressar uma possibilidade foi usada em sala de aula, quando os alunos diziam "I live in Birigüi but I would like to live in São Paulo", por exemplo e foi reconhecida pela aluna Ca da 5ª série, dizendo igual nós falávamos na sala né teacher)

(Teacher) Ma...

(Mariana) Ela disse que aqui ela gosta muito das pessoas, que as pessoas são simpáticas, que ela ama o Brasil.

(Teacher) Muito bem. Ju, mais uma.

(Ju) Do you know Hanson ?

(Ciro) No, I don't.

(Ju) Do you know Leonardo di Caprio ?

(Ciro) No, I don't.

(Al) Did you heard about Carnival before coming here.

(Ciro) Yes, I do. Because my father lived here some time ago.

(Al) What ?

(Ciro) It is very good. Marvelous .I saw Carnival in movies.

(Al) Did you enjoy it ? (Ela elaborou a questão)

(Teacher) Isto.

(Fer) Do you know how to dance samba ?

(Paulina) I know.

(todos) Ooh!!

(Teacher) Fe...

(Fer) What's your favorite singer ?

(Ciro) I like Bon Jovi.

(Tha) Do you like Brazilian music ?

(Paulina) I like Brazilian music . And I like Rita Lee very much.

(Tha) Teacher, é mais fácil entender a Paulina que os outros estrangeiros.

(Teacher) Observem que para a Paulina (Polônia) e para o Pritesh (Índia) a língua inglesa também é a segunda língua. Para o Ciro e a Jennifer é a língua materna. A Paulina e o Pritesh falam pausadamente, transferem o ritmo da língua materna para a língua estrangeira. Os americanos usam um ritmo de entonação mais rápido. Fica mais difícil de acompanharmos. A Paulina por exemplo disse que na Polônia existem palavras parecidas com o Português, mas que também existem outras que aqui tem um significado e lá outro. Conta Paulina.

(Paulina) Por exemplo, suco aqui é para beber, na Polônia suco significa vagabundo.

(todos) Há! Há!

(Teacher) Portanto, na Polônia se você for em barzinho e pedir suco, você pede um vagabundo.

(todos) Há! Há! Há!

(Paulina) Mas tem outras palavras que são idênticas e tem o mesmo significado como pijama, apartamento, sorveteria, chocolate.

(Fe) Do you like Madonna?

(Paulina) When I was a child I liked, but exactly now. I don't.

(Teacher) Então...

(Fe) Quando ela era criança ela gostava, agora não.

(Teacher) And you Pritesh?

(Pritesh) I prefer Raimundos.

(todos) Eeeh!! (Batem palmas porque é um grupo brasileiro, que provavelmente gostam também).

(Tha) Do you know a famous artist?

(Ciro) Only in, some shows.

(Ths) Who?

(Ciro) Iron Made, Madonna, some of them. And some stars of basketball.

(Tha) Basketball?

(Ciro) Yes.

(Re) Do you have brothers and sisters?

(Ciro) One sister.

(Paulina) One brother and two sisters sister.

(Jennifer) I have two sisters and one brother.

(Pritesh) I'm an only child.

(Teacher) O que o Pritesh disse?

(Al) Ele é filho único como eu.

(Teacher) Ok. More questions?

(Mau) Vamos para o show, teacher.

(Teacher) Ok, vamos lá.

(nós então nos dirigimos para o pátio da escola e demos início à troca de homenagem. quem pretendia prestar homenagem subia ao palco, os

alunos colocaram cadeiras para quem estivesse na platéia se acomodasse melhor).

- 1- Paulina toca violino para o grupo (ficam surpresos, não é um instrumento comum para eles).
- 2- Há início da dança de capoeira por Mau e Ti, todos batem palma seguindo o ritmo da música.
- 3- Trocam os parceiros, entra Va e Fag (os estrangeiros ficam aluciados). Trocam os parceiros e entra Deí e Paulina (a polonesa que estava fazendo aula de capoeira em um clube da cidade, desde que aqui chegou). Os comentários eram oooh! Alguns exclamavam very good! Foram aplaudidos.
- 4- Fer homenageia os convidados estrangeiros com a música da Whitney Houston "I'll always love you". Antes de iniciar a música ela diz para os convidados: it's for you.
- 5- Tha, Ma, Ju e Al, dançam uma música do Back Street Boys: "Everybody", um garoto que adora dançar "Queijinho", subiu ao palco e acompanhou as amigas dançando também.
- 6- Tha, Ma, Ju e Al dublam e dançam a música "Show me".
- 7- Al, Tha, Ju e Fe dançam música do grupo : " Spice Girls".
- 8- Tha, Ma, Ju e Al dançam a música "Stop Girl" do grupo Spice Girls. (o pessoal da platéia assiste e dança ao mesmo tempo).
- 9- Queijinho, da 8ª série sobe ao palco e mostra sua performance (ele dança muito bem, ele dançou uma música somente orquestrada). Desta vez, após algum tempo, dele ter dançado no palco as garotas que estavam dançando anteriormente, sobem ao palco e começam a dançar com ele. Os estrangeiros admiram impressionados a desenvoltura. A esta altura do campeonato os alunos do período da manhã estão em volta do palco.



7.4. Apêndice – D – Música : ‘Diário de um Detento’ Racionais MC’s

“São Paulo, dia 1° de outubro de 1992, 8h da manhã/ Aqui estou, mais um dia/
 Sob o olhar
 Sanguinário do vigia/ Você não sabe como é caminhar com a cabeça na mira de um HK/
 Metralhadora alemã ou de Israel/ Estraçalha ladrão que nem papel
 Na muralha em pé/ mais um cidadão José/ servindo o Estado, um PM bom/
 Passa fome, metido a
 Charles Bronson/ Ele sabe o que eu desejo/ Sabe o que eu penso/ O dia tá chuvoso/ O clim tá
 Tenso/ Vários tentaram fugir, eu também quero/ Mas de um a cem , a minha
 Chance é zero/ Será que
 Deus ouviu minha oração?/ Será que o juiz aceitou apelação? (...)
 Cada detento uma mãe, uma crença/ Cada crime uma sentença/ Cada sentença um motivo, uma
 História de lágrima, sangue vidas e glórias/ abandono/ miséria, ódio/ sofrimento/ desprezo
 Desilusão/ ação do tempo/ Misture bem essa química, pronto:/fiz um novo Detento
 Minha palavra de honra me protege/ pra viver no país das calças begel/ Tic-tac,
 Ainda é 9h40/ O
 Relógio da cadeia anda em câmera lenta/ Ratatatá, mais um metrô vai passar/ com gente de bem,
 Apressada, católica/ lendo jornal, satisfeita, hipócrita/ com raiva por dentro, a
 Caminho do centro/
 Olhando pra cá/ Curiosos é lógico/ Não, não é não/ não é o zoológico
 Minha vida não tem tanto valor/ quanto seu celular, seu computador/
 Hoje, tá difícil, não saiu o sol/
 Hoje não tem visita, não tem futebol/ Alguns companheiros têm a mente mais fraca/ Não suporta o
 Tédio, arruma quiaca/ Graças a Deus e à Virgem Maria/ Falta só um ano, três meses e uns dias/ Tem
 Uma cela lá em cima fechada desde Terça –feira/ Ninguém abre pra nada/ Só o
 Cheiro de morte pinho
 Sol/ Um preso se enforcou com um lençol/ Qual que foi? Quem sabe?
 Não conta/
 Ia tirar mais uns/ Seis de ponta a ponta (...)



Amanheceu com sol, dois de outubro/ Tudo funcionando, limpeza jumbo/
 De madrugada eu senti
 Um calafrio/ Não era do vento, não era do frio/ Acerto de conta tem quase
 todo dia/ Ia Ter outro
 Logo mais, eu sabia/ Lealdade é o que todo preso tenta conseguir, a paz,
 de forma violenta/ se um
 Salafrário sacanear alguém/ leva ponto na cara igual Frankstein
 Fumaça na janela, tem fogo na cela/ F..., foi além/...se pã!, tem refém/ Na
 maioria se deixou
 Envolver/ por uns cinco ou seis que não tem nada a perder/ Dois ladrões
 considerados passaram a
 Discutir/ mas não imaginavam o que estaria por vir/ Traficantes,
 homicidas, estelionatários/ uma
 Maioria de moleque primário/ Era a brecha que o sistema queria/ Avise o
 IML, chegou o grande dia/
 Depende do sim ou não de um só homem/ que prefere ser neutro pelo
 telefone/
 Ratatá caviar e
 Champanhe/ Fleury foi almoçar que se f... minha mãe/ cachorros
 assassinos, gás lacrimogêneo.../
 Quem mata mais ladrão ganha medalha de prêmio
 O ser humano é descartável no Brasil/ como môdes usado ou Bombril/
 Cadeia?
 Claro que o sistema
 Não quis/ esconde o que a novela não diz/ ratatatá, sangue jorra como
 água/ do
 Ouvido, da boca e
 Nariz/ O Senhor é meu pastor.../ perdoe o que seu filho fez / morreu de
 bruços no
 Salmo 23/ sem
 Padre, sem repórter/ sem arma, sem socorro/ vaii pegar HIV na boca do
 Cachorro/ cadáveres no poço, no pátio interno/
 Adolf Hitler sorri no inferno/ O Robocop do governo é
 Frio, não sente pena/
 Só ódio e ri como hiena/ Ratatatá, Fleury e sua gangue /vão nadar numa
 Piscina de sangue/ Mas
 Quem vai acreditar no meu depoimento?
 Dia 3 de outubro, diário de um detento.

* _Os Racionais MC's é um grupo de rap nacional composto por 4 Jovens
 negros paulistanos. Eles dizem que a periferia é o motivo de todo o seu
 trabalho, e tem como filosofia o que diz esta frase : *"Não somos donos da
 verdade, porém não mentimos. Sentimos a necessidade de uma melhoria.
 A nossa filosofia é sempre transmitir realidade em si"*.
<http://sites.uol.com.br/lrinco/racionais.htm>



7.5. Apêndice E - Entrevista Final

Fa 5^a C

- Ok nós vamos continuar a entrevista com o Fa da 5^a C.
- Ok. What is your name?
- My name is Fagner.
- Ok. Did you like our English practical classes, our English class?
- Yes.
- Ok! Então você achou, o que você achou das aulas práticas para o ensino da língua inglesa Fagner.?
- Muito bom.
- Por quê?
- Aprendi mais do que antes.
- Ah é? Você aprendeu mais do que antes?
- Lógico.
- Como ocorreu o aprendizado após ter tido esse tipo de aula? Como ficou para você, ficou mais claro, mais fácil de aprender ou mais difícil?
- Ficou mais claro e mais agradável.
- Você poderia comparar o que você aprendeu nessas aulas, nas aulas que você tinha antes e comparar com as aulas que você participou do projeto. As aulas por exemplo da sala de aula e as aulas que você teve no projeto.
- A! O projeto é muito melhor do que de sala de aula.
- Por quê Fagner?
- Ah! Porque na sala de aula não tinha muito tempo para explicar, tinha que tomar conta dos alunos.
- Você acha que os alunos se interessavam mais? Nas aulas do projeto?
- É.
- Por que ?
- A! Porque é melhor assim, pra estudar inglês
- Por quê você se interessou em participar do projeto?
- Pra mim aprender mais inglês falar melhor a língua inglesa.
- E o que pra você representou estar participando desse projeto? O que significou para você? O que mudou pra você?
- A! Melhorou mais do que eu era antes né.
- Você sentiu que melhorou?
- Senti.
- Em que sentido? De que jeito melhorou?
- A! Melhor né porque antes eu era, não sabia muito inglês, aí eu peguei e fui aprender né, no projeto.
- O que as aulas práticas proporcionaram para o aprendizado da língua inglesa? Elas foram facilitadoras, dificultaram? Motivou você ?
- Como assim?
- As aulas práticas elas, como que ela funcionou para você? Com relação as aulas que você tinha na sala de aula?

- A! Muito melhor.
- A! é? Você por exemplo, nós trabalhamos com quatro temas, certo? Supermercado, Sorveteria, Halloween e Entrevista com os estrangeiros. Sobre cada tema você conseguiria por exemplo falar algumas frases ou cantar alguma música ou perguntar algo. Por exemplo se hoje você fosse na sorveteria o que você falaria? Eu quero um sorvete como é que eu falo?
- I want ice-cream.
- Muito bem. Se você quisesse sorvete de chocolate?
- I want chocolate ice-cream.
- Eu quero duas bolas de sorvete.
- I want two scoops of ice-cream.
- Muito bem. Como eu pergunto assim tem cobertura? Como eu falo cobertura?
- Top.
- Como eu falo assim quanto custa?
- How much?
- Isso como eu falo quanto custa o sorvete?
- How much is the ice-cream?
- Um real?
- One real.
- E no supermercado, se eu desse uma basket para você, o que você colocaria em sua basket?
- Colocava chocolate, milk.
- And fruits?
- Orange, banana.
- O que mais? Vai lembrando.
- Drinks.
- O que é drinks?
- Bebida.
- O que mais?
- Eggs.
- Eggs. O que são eggs.
- Ovos.
- O que mais você colocaria em sua basket?
- Fish.
- Fish. O que é fish?
- Peixe
- O que mais?
- Lemons, figs, beans.
- O que é beans?
- Feijão.
- Ok! O que mais?
- Melons.
- Melons ok! Como é que eu falo melância?
- Water melon.



- Water melon, very good! Ok, diga pra mim é, no supermercado, e no Halloween? O que
- Gostosuras ou travessuras.
- Isso gostosuras ou travessuras ! E quem fala isso?
- A! Os moleque que se vestem de fantasia de monstro, e vai pedir travessuras e gostosuras.
- Muito bem. E aí eu diria o que? É travessura ou gostosura e quem sai falando isso as pessoas se fantasiam do que?
- Ah de...
- Em inglês como é que eu falo?
- Monsters.
- O que mais?
- Goblins.
- O que mais?
- Vampires.
- Vampires. Como eu falo....
- Wizards..
- Wirzars são os bruxos. Como eu falo aquela abóbora que eu tiro a cabeça
- Jack-o'lantern.
- Jack-o'lantern muito bem. Como é a frase do halloween mesmo?
- Trick or treat.
- Very good.
- E para os estrangeiros, que pergunta que você fez, hein? Quando eles vieram aqui, como eu falo qual que é seu nome?
- What is your name?
- Isso. Que pergunta você fez para eles?
- Eu?
- Tenta lembrar que pergunta você fez?
- Do you think Brazilian people are polite?
- Isso o que significa isso?
- Vocês acham os brasileiros educados?
- Isso uma pessoa educada né. Como eu pergunto assim você tem irmãos e irmãs?
- Do you have brothers and sisters?
- Isso. Como eu pergunto assim qual é sua cor favorita?
- What's your favorite color?
- Como eu perguntaria você tem namorado? caso você conheça uma menina bonita?
- Do you have a boyfriend?
- Isso. E se fosse a namorada?
- Do you have a girlfriend?
- Como eu falo assim como vai você ?
- How are you?
- E se eu quisesse perguntar, se ele está gostando do Brasil?
- Are you enjoying Brazil?

- Como você perguntaria a ele assim: qual é a sua cidade?
- What is your city?
- Isso. E quantos anos você tem?
- How old are you?
- E se a teacher perguntasse para você how old are you? O que você responderia? I am fifteen years old. How old are you?
- Ten, treze anos.
- Ten, dez. Treze, thirteen.
- I'm thirteen years old.
- Você acredita que a teacher tem fifteen? Você tem treze você acredita eu eu tenho fifteen? O que que é fifteen? Thirteen fourteen, fifteen. Você tem treze e eu tenho quantos?
- Vinte cinco.
- Fifteen. eu estou perguntado se você acredita. que eu tenho quinze anos.
- Não!
- Of course not.
- Ok. Lets go. Fagner what is your favorite color? Fala pra mim qual your favorite color. My favorite is black. What is your favorite color?
- My favorite color is purple and black.
- Purple and black? Ok! I like too. Ok. Say to me. Se você tiver escutando alguém falando em inglês como que você procura traduzir as palavras em inglês? Quando você escuta alguém se comunicando. Você fica traduzindo palavra por palavra?
- Sim.
- Palavrinha por palavrinha? Quando os estrangeiros vieram aqui, você ficou traduzindo palavrinha por palavrinha?
- Não.
- Mas você entendeu o que eles disseram? Coseguiu?
- Mais ou menos.
- Por exemplo, quando perguntaram assim para a Paulina se ela gostava do Backstreet Boys, o que ela falou?
- Não lembro.
- Não lembra? O que você lembra que ela falou? Que pergunta você fez pra eles? Em inglês como é que fala?
- Do you think Brazilian people are polite?
- O que eles responderam pra você? Que os Brazilians são polite ou não são é polite?
- São.
- São? E o que mais eles falaram das pessoas brasileiras? Que você se lembra?
- Eu não lembro.
- O que eles falaram por exemplo, como são as pessoas lá? Elas chegam e abraçam se cumprimentam como so brasileiros?
- Não.
- Não. O que eles falaram, como é o brasileiro?



- O brasileiro é melhor do que eles.
- Por quê? Eles são mais comunicativos, né?
- Mais orgulhoso.
- Menos orgulhoso né?
- Vergonhoso.
- Ah. Menos vergonhoso. Muito bem! Fala pra teacher o que mais, que na aula você gostou com relação aos quatros temas em que você participou? Quais os tema que você gostou mais?
- O dos estrangeiros e sorveteria.
- Por que?
- Oi.
- Por que?
- A! por que eu achei legal.
- Em que foi melhor do que os outros?
- Oi.
- O que foi melhor do que as outros?
- Os estrangeiros vieram , eu nunca tinha conhecido uns, nunca vi uns, aí achei melhor do que os outros.
- Ah é? E me fala o que você achou mais interessante do que eles comentaram? Das pergunta que foram feitas?
- Achei legal a hora que a coisa começou a cantar lá em português.
- A hora que ela mostrou que também sabia falar em português um pouquinho né? A Paulina?
- É.
- Que música que ela cantou?
- É , beijar-flor.....
- Ok.diga pra teacher é, como que ocorreu sua relação com seus colegas de amizade, você acha que você ficou, como você era antes com as pessoas que estavam no projeto e com a própria professora e como ocorreu depois, durante e depois?
- Como?
- Como que foi seu relacionamento com as pessoas do projeto? Você já conhecia todo mundo?
- A maioria eu conhecia.
- Mas você acha que melhorou ou não, como que ficou seu relacionamento?
- Melhorou.
- Por que?
- Porque eu não conhecia muito assim as pessoas do projeto, aí fui conhecendo.
- E você acha que ficou mais amigos dessas pessoas?
- É.
- Ok então, tá jóia.Thank you very much.Agora você vai tentar escrever algumas palavrinhas que você se lembra, tá bom em inglês.



CLO 5C

- Ok, now I will interview Clo. Ok, Clodoaldo o que você achou das aulas práticas para ensino da língua inglesa que nós tivemos?
- Muito boas.
- Como ocorreu para você o aprendizado, como que você acha o quanto você aprendeu após ter tido esse tipo de aula?
- Muita coisa.
- Você poderia comparar as aulas que você estava tendo antes de vir para o projeto com as aulas que você teve no projeto?
- Não.
- Por que não? Como que era as aulas lá na sala de aula e que como que era as aulas do projeto?
- Era muito chata, aqui você conversa bate-papo se entendendo estas coisas.
- E no projeto?
- No projeto é mais legal.
- Por que?
- Porque você conversa bate-papo com os colegas passa idéia um pro outro, e como é que fala, faz entrevista com estrangeiros, essas coisa, mais legal do que nas aulas no horário normal.
- Por quê você resolveu participar do projeto?
- Porque eu achei que seria mais legal aprender inglês com gente que está a fim de aprender e foi legal.
- O que representou para você estar participando do projeto?
- Para mim além de aprender mais foi diversão
- O que as aulas práticas proporcionaram para o seu aprendizado? Pra que serviu?
- Eu aprendi mais inglês . Se alguém chegar para min e perguntar meu nome em inglês eu sei responder
- Nós trabalhamos com quatro temas Supermercado, Sorveteria, Halloween, Entrevista com os estrangeiros , sobre cada tema você conseguiria relatar pelo menos algumas palavras ou frases de cada tema que nós trabalhamos?
- Sim.
- Ok. Se nós entrássemos no supermarket agora , você escolheria uma trolley ou uma basket para fazer compra ?
- One trolley,
- E o que você colocaria na sua trolley
- Milk, fruits, figs, bananas, orange, melons, grapes.
- Que mais?
- Lemons, cherry and peaches.
- Que mais ?
- Courget.
- Courget, abobrinha, você gosta de courget ?]
- Sim.



- E se você fosse no ice cream parlour. O que você iria pedir ? Como eu falo por exemplo:eu quero um sorvete de banana.
- I want banana ice cream.
- Como eu falo quanto custa ? (silêncio). Como eu digo quanto custa o sorvete? How much...?
- How much?
- How much is the ice cream.
- How much is the ice cream
- Ok.Canta uma música in English ?
- Good morning my teacher!Good morning I am so very happy to say hello to you.
- Tudo bem e outra aquela assim :Lemon tree is very pretty
- ...and the lemon flower is sweet, but the fruit of the poor lemon is impossible to eat.
- Did you like ice cream?Lá do ice cream parlour ?
- Very good?
- Yes.
- Como eu pergunto por exemplo você lembra do nome da sorveteria?
- San Sin.Dos chineses.
- Aí nós tivemos o Halloween você conseguiria me dizer algumas palavras sobre este evento? O que significa :Trick or treat?
- Travessuras ou gostosuras.
- Isto. Como eu falo vampiro?
- Vampires.
- E fantasmas ?
- Ghost, wizards é bruxos,witches são as bruxas e monsters.são monstros.
- Como eu digo hoje é Halloween ?
- Today is october thirty first ,today is Halloween.
- Ok. Como eu falo quanto custa mesmo?
- How much?
- Em seguida nós tivemos aqui a presença dos gringos. os estrangeiros Quais foram as perguntas que você fez para eles?
- What is your name? What is your surname?
- Como eu falo você tem irmãos e irmãs
- Do you have brothers and sisters?
- Como eu pergunto onde você mora ?
- Where do you live?
- Qual é a sua cor favorita ?
- What is your favorite color?
- Como eu pergunto você tem namorado ?
- Do you have boyfriend?
- E como eu pergunto qual é a sua cidade?
- What is your city?
- Ok. Very good Clodoaldo. Qual foi a aula que você mais gostou ?
- A da Sorveteria.



- A da Sorveteria ? então você chupou mais sorvete do que falou porque a aula sobre os estrangeiros você está sabendo mais .
- Como eu falo casquinha de sorvete?
- Ice cream cone
- Como eu digo por exemplo pazinha de sorvete?
- Popcicle.
- Como eu digo sabor?
- Flavour.
- Let's go Como você procura traduzir as palavras quando os estrangeiros vieram aqui , como você conseguiu traduzir o que eles falavam ?
- Pegando uma palavra aqui outra ali e tentando fazer um quebra cabeça, umas palavras eu conhecia outras não.
- Você conseguiria traduzir todas as palavras que foram vistas durante o projeto?
- Não, de zero a cem por cento mais ou menos quantas você conseguiria?
- 50%.
- Você conseguiria escrever estas palavrinhas ?
- Mais ou menos
- Como ocorreu sua relação com as pessoas que participaram do projeto .
- Fiquei mais amigo delas .
- Por quê ?
- Eles me ajudavam quando eu não sabia de alguma coisa eles me ensinavam e com eles eu também fui aprendendo .
- Com isto você ficou mais animado em aprender inglês?
- É.
- Agora você vai ter um tempo para escrever algumas palavrinhas tá bom ?

Al 8ª A

- Ok , agora teremos a entrevista com a Al da 8ª A que participou do projeto.O que você achou das aulas práticas para o ensino da língua inglesa?
- Foi legal a gente aprendeu muito mais .Participamos conhecemos gente diferente . Foi muito legal, aprendemos bastante coisa.
- Como ocorreu para você o aprendizado após Ter tido este tipo de aula?
- Foi legal porque eu já gostava de inglês e a partir do projeto ficamos ainda mais motivados. Eu e a Mariana gostamos de traduzir músicas de falar assim não perdemos nenhuma aula da professora .

- Você poderia comparar as aulas práticas que você teve no projeto com as aulas de inglês que você teve até hoje no curso de inglês oferecido todo ano no currículo da escola ?
- Na prática a gente aprende mais porque na classe ninguém presta atenção , não se interessa tanto e no projeto a gente viu que todos se interessavam.
- Por quê você se interessou em participar do projeto?
- Porque eu tenho muita vontade de aprender inglês.
- Para que?
- Ah porque meu maior sonho é ir para os Estados Unidos.
- Por quê ?
- Ah porque lá sei lá é meu estilo , eu acho.
- O que representou participar do projeto para você?
- Ah eu gostei muito me ajudou muito e eu gostaria de continuar se puder o ano que vem.
- O que as aulas práticas proporcionaram para o aprendizado da língua estrangeira? Quais os caminhos que ela ofereceu para você?
- Eu aprendi bastante coisa como me comunicar no supermercado na sorveteria e quem sabe um dia encontro um americano que me convida a chupar sorvete aí eu já sei como virar –Nós trabalhamos com quatro temas , Supermercado, Sorveteria, Halloween, Entrevista com os estrangeiros , sobre cada tema você conseguiria relatar pelo menos umas dez frases sobre cada tema ou cantar uma música ou perguntar algo , por exemplo , se você hoje fosse para a sorveteria , que pergunta viria na sua mente.
- I want two scoops of ice cream.
- The flavour of the ice cream.
- Which flavour would you like?
- May pop, Papaya.
- O que é maypop?
- Maracujá.
- Papaya.
- Mamão.
- Ok. Como eu falo tem cobertura?
- Do you have topping?
- Você está gostando do sorvete
- Did you like ice cream?
- Mas aí você perguntou você gostou, porque você usou o did. Como eu falaria você está gostando?
- Are you enjoying ice cream?
- Very good. No supermercado por exemplo If you have to choose. What would you choose? A trolley or a basket?
- A basket?
- What would you like to put in the basket?
- Chocolate.
- More else.

- Milk, ice cream and fruits.
- Would you like to put more things in the basket? More things?
- Eggs and peppers.
- Peppers yes. Do you like peppers?
- No.
- But, would you like to put peppers? To your grandmother.
- Yes.
- So you to carry the peppers to your grandmother, yes?
- Yes.
- Does she like peppers? Does your grandmother like peppers?
- Yes. She likes peppers.
- How can I ask about the price of the things?
- How much?
- Ok. E se for caro ?
- Eu digo : How expensive .
- Se for barato?
- How cheap.
- E o que você se lembra do Halloween?
- Eu acho melhor que o Carnaval. As pessoas no geral vêem a bruxa como uma pessoa má eu vejo como uma pessoa boa. É um tipo de personagem forte, faz o mal mas está sempre aprendendo que não deve fazê-lo. O Carnaval no Brasil é muito violento , o Halloween nos Estados Unidos não é violento.
- Você já ouviu dizer que já colocaram fogo em casas provocando incêndio em época de Halloween ?
- Nunca ouvi falar.
- Mas já aconteceu. Então a gente tem que observar todos os fatores . a gente critica o Carnaval , acha que tudo é lindo e maravilhoso nos Estados Unidos, mas não podemos descartar informações reais que também registram violência nos Estados Unidos. Mas é como você falou gostar de lá independente do que as pessoas acham se enquadra no perfil do que você acha legal , que você gosta, né? E o que você poderia me dizer a respeito de frases que você aprendeu no Halloween?
- Witch, Jack-o-lantern, trick or treat, bring that bad child, stupid.
- O que é :Bring that bad child?
- Traga aqui aquela menina má.
- What else ?
- I am going to try to talk more with you in English..Do you remember the questions that you asked to the American ,Poland,Turkey and indian students that came here.Do you remember the frase, the question ?
- What is your name?Do you have girlfriend? Fiquei muito interessada em saber se o Ciro tinha namorada, ele é lindo !
- Você ficou sad ou happy quando cutou a resposta?

- Eu perguntei primeiro para o Pritesh o indiano, aí eu me virei para o Ciro e disse and you, quando ele disse :yes, todas as girls responderam :very bad.
- Ok. Continua, o que mais?
- A cidade onde ele nasceu.
- Como eu pergunto?
- Não eu perguntei qual era a cidade favorita dele nos Estados Unidos?
- Como eu pergunto?
- What is your favorite city in the U.S.A.? Ele respondeu Atlanta.
- Atlanta é ?I live in Birigui, but I would like in Paris. And you?
- I would like to live in Tusa in Oklahoma.
- I live in Birigui, o from eu vou usar pra falar que eu sou de Birigui.but I would like to live in Okalahoma. Ok. O from indica origem . Que mais , que outras perguntas foram feitas para os estrangeiros ?
- Do you have brothers and sisters?
- O que significa ?
- Se eles tinham irmãos e irmãs.
- Ok mais questões, vamos lá, qual é sua cor favorita?
- What is your favorite color?
- Quantos anos você tem?
- How old are you?
- Qual é sua cidade?
- What is your city?
- Você tem irmãos e irmãs?
- Do you have brthers and sisters?
- Ok. Você tem filhos?
- Do you have children?
- Você bebe bebida alcoólica em seu país?
- Do you drink in your country?
- Do que você está sentindo mais falta ?
- What are you missing most ?
- Você é casado ou solteiro?
- Are you married or single?
- Ah como é que você perguntou aquela questão , que eu sugeri pergunta sobre a Madonna.E você disse ; "Ah, não eu preferiro perguntar sobre os ...
- Hansons.
- Como você fez esta pergunta?
- Do you like Hansons?What is American opinion about them ?
- O que eles responderam ?
- Que dos Hansons sim, mas que dos Back Street Boys não, mas eles respeitavam a opinião de quem gosta deles.
- Muito bem , como eu pergunto assim , os brasileiros são educados?
- Do you think Brazilian people are polite?
- Você tem trabalho de meio período?
- Do you work in a part time job?

- Você gosta de música brasileira?
- Do you like Brazilian music?
- Ok .Da primeira entrevista que a teacher fez com você pra esta, você acha que você melhorou seu vocabulário, com relação ao seu conhecimento que você tinha até antes do projeto até agora?
- Melhorou bastante porque eu sabia muito pouco , hoje eu sei mais.
- E hoje você conseguiu falar bastante comparando com a primeira entrevista.
- Você aprendeu a cantar alguma música durante o projeto?
- Todas.Eu e a Mariana sempre gostamos de músicas , nós , antes do projeto escutávamos e ficávamos loucas pra saber a tradução, depois do projeto a gente faz assim, escuta a música uma palavra ou outra que nós entendemos , nós procuramos tentar fazer a tradução, aproveitando inclusive o som o ritmo os arranjos musicais as expressões dos cantores para saber sobre o que eles estão falando.
- E a música que vocês apresentaram no show para os estrangeiros , você também sabiam a tradução ?
- Sim.
- E vocês escolheram a dedo estas músicas não foi?
- Foi, foram três músicas .
- E vocês escolheram por quê ,estas músicas?
- A dos Back Street Boys porque a gente gosta deles e das Spice Girls porque nós somos em cinco meninas as maiores e cada uma de nós tem alguma coisa parecida com elas e por causa do Halloween ,cada uma de nós recebemos um nome equivalente a cada garota que integra o grupo das Spice Girls : A Jerry, a Emma, Melci, Melby, ninguém mais chama uma a outra pelo nome .
- E vocês sabiam o que estavam cantando?O que significava a letra da música, para estar oferecendo para os professores.
- Sabíamos sim, o que a gente não conseguiu traduzir , a gente pediu a ajuda da professora e dicionário.Teve uma parte que eu e a Juliana cantava sabia que falava mommy, então a gente fazia assim ligava com outras palavras que nós conhíamos e íamos fazendo dar sentido.
- Como você faz para traduzir a fala de alguém que está se comunicando em inglês?
- Se a pessoa que está falando em inglês disser duas palavras que eu não entendo , mas uma que eu entendo já dá para tentar arriscar uma tradução.
- Muito bem, você não fica preocupada com as palvras soltas, mas procura deduzir o contexto, procura fazer uma associação.Você conseguiria traduzir todas as palavras que foram vistas durante as aulas prática?
- A maioria sim , se eu for hoje ao supermercado eu saberia me virar bem lá, assim como falar com estrangeiros assuntos que me



interessam, cantar músicas que pratiquei no Halloween e pedir sorvete do que eu quero na sorveteria.

- De zero a cem por cento quantas você acha que você conseguiria ?
- 70%.
- É ? E me diga uma coisa , qual das aulas prática você mais gostou ?
- Halloween.
- Por quê ?
- Porque eu sou apaixonada pelos cantores que eu pude representar e acabei me sentindo tão importante quanto eles , eu sempre me encantei com os americano e sempre me questioneei porque que eu não nasci lá ?
- Muito bem, mas como brasileira que fala inglês você hoje pode pensar em ir para os Estados Unidos , representar o Brazil, contar o que temos de bom em nosso país e além do mais conhecer americanos e sua cultura. Ao invés de conhecer uma única cultura você terá acesso a duas , pelo menos.
- Com certeza.
- Você conseguiria escrever as palavras que você aprendeu durante o projeto? Pelo menos algumas palavras ?
- Sim.
- Então depois nós vamos tentar. Como ocorreu sua relação com os colegas do projeto e a sua professora durante e depois as aulas práticas?
- Bem com meus colegas eu sempre me dei muito bem , mas com a professora na classe a gente era meio distante , mas hoje a gente passa se cumprimenta e somos amigas hoje.
- Com certeza.
- E seus outros amiguinhos da 5ª C , que não eram seus amigos , antes do projeto como foi sua relação com eles?
- A Ca desde criança a gente se conhece o Ma o Ti também é muito legal, a Gra , hoje a gente passa na rua a gente brinca o Deí , a Fer a a Dani, a gente hoje se tornou amigos e agente começou a ser amigo assim , as vezes eles se encontravam comigo e diziam Aline tem alguma coisa do projeto para fazer? Ou Al me ajuda a escrever ou a falar esta frase ou alguma palavra, ou me pediam ajuda para traduzir, mas quando era com os colegas da 8ª, séria as vezes eu pedia ajuda para a Mariana , o Regis, a Taís que eram os que sabiam mais .
- Muito bom agora nós vamos ver as palavrinhas que você consegue lembrar certo? De cada tema que nós desenvolvemos no projeto, ok ?
- Ok.
- Thank you.O que você responde ?
- You are welcome.
- Ok.

Expensive, está barato, a promoção

No supermercado, o cliente recebeu uma ajuda para pagar



Re 8° A

- Ok, we are going to have an interview now with R , are you ready ?Ok?
- Ok.
- Let's going to start. Uhnnn...ok....Say to me Regis , did you like practical classes ?
- Yes, I did.
- Yes, very good!What did you think that help your learning in English ?
O que você achou das aulas práticas para o ensino da língua inglesa?
- O que eu achei , bom ué ...Um colabora com o outro ajuda o outro.
- Como ocorreu para você o aprendizado após ter tido este tipo de aula ?
- Como ocorreu? Como assim ?
- Pra você estas aulas influenciaram no seu aprendizado?Ajudaram pela que foi por um período curto, gostaria que fosse sempre assim , a gente aprende mais falando.
- O que representou participar do projeto para você?
- Gostei muito, eu gosto da língua inglesa , e as aulas práticas fez destravar a língua.
- Por que ?
- Quando a gente começa a falar inglês você parece até que adquire o sotaque estrangeiro, fica mais fácil.
- Nós trabalhamos com quatro temas o supermercado ,sorveteria, halloween , entrevista com estrangeiros, sobre cada tema você conseguiria relatar pelo menos dez frases?
- Dez frases? Da sorveteria?
- Deixo livre pra você , ou cantar uma música ou perguntar algo.
- Bom prateleira é shelf , agora tenho que lembrar palavras.
- Só que eu não pedi palavras pedi frases ...
- Frases?
- Hahan... Na sorveteria por exemplo se você quisesse pedir um sorvete de maracujá como você diria ?
- Eu quero um sorvete de maracujá...I'd like a maypoppe ice-cream .
- E se eu quisesse perguntar quanto custa o ice-cream ?
- How much is the ice cream ?
- Muito bem que mais você poderia estar falando nestas aulas na sorveteria ?
- Which flavour do you prefer? Qual o sabor você prefere? I want two scopes of ice cream . Eu quero duas bolas de sorvete.
- Isto que mais?
- What's the name of the ice-cream parlor ?
- Ok, como eu digo está caro, está barato?
- Esqueci...
- Ex...
- Expensive, está barato it's cheap.
- No supermercado , o que você poderia estar perguntando.

- Who is the owner? Quem é o proprietário?
- Os produtos que você não encontrou na prateleira , como você diria?
- Eu não encontrei ...I didn't find....e o nome do produto que eu não encontrei...I didn't find mushrooms .
que é mushrooms ?
- Cogumelos.
- Muito bem. Como eu diria por exemplo eu estou gostando.
- I like.
- Mas e este ando como poderia ser expresso?
- Ah , eu diria I'm enjoying, usaria o ing , para representar o ando.
- Muito bem, se aparecesse algum estrangeiro aqui, você saberia fazer alguma pergunta para ele?
- Qualquer pergunta ?
- Sim, como eu perguntaria qual é o seu nome ?
- What's your name?
- Quantos anos você tem?
- How old are you?
- Qual o nome do seu pai?
- What's your father's name?
- Qual o nome da sua mãe?
- What's your mother's name?
- Como eu pergunto qual a sua profissão?
- What's your occupation?
- Como eu digo você tem irmão e irmã?
- Você tem...are you have brothers and sisters?
- Do...
- Do you brothers and sisters?
- e o verbo ter , have em inglês onde fica?
- Do you have any brothers and sisters?
- Como eu perguntaria por exemplo do que você está sentindo mais falta lá na sua terra?
que você está sentindo ?
- What are you missing...
- What are you missing most ?
- Ok.E qual é a sua cidade ?
- What's your city ?
- Quais as perguntas que você fez para os estrangeiros quando ele vieram aqui?
- What do you think about teenagers who have permission to drink under 21? que você acha dos adolescente não poderem beber assim , em bar abaixo dos 21 anos de idade. Pedi que eles fizessem comentários , porque aqui no Brasil é proibido beber abaixo dos 18 anos, mas conheço vários adolescentes que bebem.
- Qual foi a outra questão que você elaborou para eles e para qual deles você perguntou?

- Para Ciro, o americano. Why did you come to Brazil? Por que você veio para o Brazil?
- Como eu diria para ele dê-nos o seu e-mail?
- Give us your e-mail or electronic address, please.
- Ok. Como eu diria pra ele assim você vai para a boate?
- Do you go to the disco?
- Como eu digo você namorado ou namorada?
- Namorado? Ou Namorada?
- Namorado.
- Namorado? Você tem, Do you have boyfriend?.
- Isto.
- Você tem namorada, Do you have girlfriend?
- Ok. E onde você mora como é que pergunta?
- Onde você mora? Onde você mora, vai ser live. Do you live?
- Where...
- Where do you live?
- Ok, e seu te perguntar Reginaldo where do you like do live?(silêncio)
- Where are you from ?
- I'm from Brazil .
- Where would you like to live?
- In Birigüi.
- I live in Birigüi, too, but I'd like to live in Paris. Aline lives in Birigüi but she would like to live in Tussa where the Back Street Boy group lives.
- Nova York. Eu gostaria de morar em Nova York.
- New York?
- Yes. I'd like to live in New York. I live in Birigüi, but I'd like to live in new York.
- Ok.
- Como você procura traduzir as palavras em inglês quando você escuta alguém se comunicando?
- Eu pego as palavras que a pessoa fala e eu conheço e procuro associar ao que elas estão falando.
- Você fica traduzindo palavra por palavra ?
- Não.
- O que você procura fazer?
- Através das palavras que eu sei mais, mais fáceis, que dá pra entender eu procuro ter uma noção do que as pessoas estão falando.
- Você conseguiria traduzir todas as palavras que foram vistas durante as aulas práticas e todos os temas que nós trabalhamos?
- Talvez.
- Se eu colocasse uma porcentagem de 0 a 100 quanto?
- 99% , por que tudo o que nós vivemos se passarmos pela situação novamente , podemos não lembrar de todas as palavras da frase , mas teremos idéia do que ele quer dizer. A gente já decorou, decorou não, gravou na mente as frases como se lê como se fala e quando viver a situação, fica fácil de interpretar.

7.4. Atividade 7 – Lista dos alunos nos temas propostos

- Você conseguiria escrevê-las? De cada tema vou deixar um papel pra vermos se você dá conta de escrever estas palavras. Tá , ok ?
- Ok.
- Como ocorreu a sua relação com seus colegas e professor durante e depois das aulas práticas ? Como você acha que foi seu relacionamento com os colegas , relate-nos como era antes , durante e depois como se procedeu?
- Aperfeiçoamento né, as pessoas se tornaram solidárias uns com os outros, ajudavam, as pessoas que possuem menos aprendizagem ou mais dificuldade talvez.
- Você ficou mais amigo ficou mais amigo das pessoas que participaram do projeto, porquê?
- Porque antes eu conversava só com as pessoas que eu conhecia...
- E como ocorreu seu relacionamento com aquelas que você não conhecia?
- Conforme a situação, por estarmos vivendo a mesma situação , aprendemos a identificar semelhanças com relação a escolhas e gostos e começamos a nos aproximar mais um do outro.
- Está jóia agora você irá escrever as palavras que você se lembra de cada tema , tá legal ?

7.6. Apêndice F – Fotos dos alunos nos temas propostos



7.7. Apêndice G – Perfil dos alunos desta pesquisa – Jornal : “Folha da Região”

glão

Domingo, 17 de outubro de 1999

anças e jovens



Paulo Gonçalves

‘Sei que Deus abriu essa porta’

Os alunos do projeto Ação Comunitária estão divididos em quatro grupos que desenvolvem trabalhos diferentes: os grupos de dança As Garotas de Birigüi, Back Sitters e Mamonas Cover e o grupo de teatro Nossa Cidade.

As Garotas de Birigüi foi o primeiro a ser formado. As meninas, com idade entre 10 e 13 anos, se apresentaram pela primeira vez em junho na Praça do Cristo em prol do asilo Recanto do Vovô.

Verônica Cristina da Silva, de 11 anos, uma das integrantes do grupo, acha que o projeto faz com que as crianças e jovens adquiram mais responsabilidade. “Antes eu ficava em casa, sem fazer nada. Mas, agora eu sei que se Deus abriu essa porta é porque quer que eu tenha uma carreira”, diz.

Todos os alunos pretendem se tornar atores ou dançarinos. “É difícil falar o que a gente sente, o que a gente quer, mas nós estamos aprendendo uma arte, sem dúvida”, diz Cibele Aparecida Pereira da Silva, de 13 anos.

Os jovens do grupo de teatro, que têm entre 8 e 15 anos, apresentaram a peça “Filho Pródigo” em seis escolas da cidade. Na última semana foi a vez dos alunos da Escola Estadual Vivente Felício Primo acompanhar a encenação bíblica. A peça foi encenada por Galdino pela primeira vez em 1986 no Teatro Municipal de São Paulo.

O grupo já está ensaiando outra peça sobre a vida de Lampião, o rei do cangaço. A peça se chama “Terra de Ninguém”.

Os alunos de todos os grupos estão se preparando para um grande show no dia 18 de dezembro para arrecadar roupas e alimentos para a Fundação do Bem Estar Social de Birigüi (Fubem). (EP)

7.8. Apêndice H - Projetos Homologados



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BIRIGUI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA - E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 - B° THEREZA M. BARBIERI - BIRIGUI

Birigui, 28 de outubro de 1.999.

Ofício nº : 158/99

Assunto: Encaminha "Projeto Halloween"

Ilma Sra. Dirigente Regional de Ensino

Vimos através deste encaminhar a Vossa Senhoria o "Projeto Halloween", este evento será realizado no período noturno dia 29/10/99 e período diurno, 08/11/99, nesta Unidade Escolar, para devida homologação.

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos,
Respeitosamente;

Terezinha Ap. Castilho Varoni

RG 6 247 331

Diretor de Escola

Ilma Sra.
Profª Ana Maria Romera de Mello
Dirigente Regional de Ensino
Birigui - SP

DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE BIRIGUI

PROT. 0001

Projeto

Tema: Halloween

Objetivo:

Propiciar ao aluno interação com a cultura americana através de uma celebração que é típica nos Estados Unidos, além de levar o aluno a aprender vocábulos e expressões motivadas por este contexto de maneira que através do clima ele expresse sua própria criatividade em agir e se comunicar.

Justificativa:

O Halloween nasceu com uma lenda dos druidas-sacerdotes celtas, povo que habitava a Inglaterra por volta do ano 200 antes de Cristo. Segundo eles, na noite do dia 31 de outubro, bruxas, demônios e espíritos dos mortos se reuniam para uma grande festa. Para se proteger dos maus espíritos, os druidas acendiam grandes fogueiras. Com o passar dos anos, o medo foi esquecido e a data se transformou em uma grande festa principalmente para as crianças. No dia 31 de outubro, elas costumam sair de casa vestindo fantasias. As crianças batem de porta em porta e dizem: "Trick or Treat" (travessura ou gostosura). Se o dono da casa não lhes dá uma gostosura, geralmente um doce, elas fazem alguma travessura. Portanto além da característica desta tradição americana que será também representada pelos nossos alunos o evento proporcionará o aprendizado de várias palavras que virão dentro de um mesmo contexto. O vocabulário será ensinado para que o aluno possa criar suas próprias brincadeiras e falas.

Metodologia

Serão dadas aos alunos informações em português sobre o halloween extraídas de jornais, livros e revistas. Durante duas semanas antes do evento os alunos de toda a escola estarão envolvidos com os preparativos: enfeites, cartazes, ensaio de músicas, teatro, coreografias, poesias. No dia 8 de novembro para o curso matutino e vespertino, no dia 28 de outubro para o curso noturno será o dia da grande apresentação na escola, onde as classes divididas em equipes: orange, purple e black (cores do halloween estarão apresentando

bro para o curso matutino e vespertino, no dia 28 de outubro para o curso noturno será o dia da grande apresentação na escola, onde as classes divididas em equipes: orange, purple e black (cores do halloween estarão apresentando suas criações, além de termos o concurso da fantasia mais original.

Pessoal Envolvido:

- Corpo docente, discente, administrativo, comunidade geral.
- Noturno: Início 20h e 30m
- Diurno : Início 10h

Professora Coordenadora do evento: Telma de Souza Garcia



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BIRIGÜI

DESPACHO N° : 656/99

INTERESSADO : EE. PROFº ANTONIO SALES OLIVEIRA

ASSUNTO : PROJETO "HALLOWEEN"

Encaminhe-se à(o) Sr.(ª)
Supervisor de Ensino para análise.
Em, 28/10/99

Prof. Reynaldo Mauá Junior

João Segura
JOÃO SEGURA

RG 4 507 650
Dirigente Reg. de Ensino Subst.

DESPACHO DO SR. SUPERVISOR DE ENSINO

PARECER DO SUPERVISOR DE ENSINO
O PRESENTE EXPEDIENTE ATENDE A
LEGISLAÇÃO EM VIGOR.
PROPOMOS A HOMOLOGAÇÃO

A CONSIDERAÇÃO SUPERIOR

BIRIGÜI 03/11/99

Reynaldo Mauá Junior
SUPERVISOR DE ENSINO

Reynaldo Mauá Junior

RG 04 485 889
Supervisor de Ensino

PARECER DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

DE ACORDO
HOMOLOGO

BIRIGÜI 03/11/99

João Segura
JOÃO SEGURA

RG 4 507 650
Dirigente Reg. de Ensino Subst.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BIRIGÜI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA - E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 - Bº THEREZA M. BARBIERI - BIRIGÜI
FONE: (018) 642-7125

Birigüi, 1 de dezembro de 1999.

OFÍCIO - 206/99

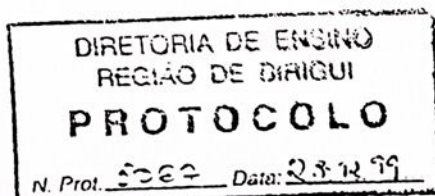
Assunto: Homologação dos Projetos

Vimos através deste, pedir a vossa senhoria a homologação dos projetos em anexo.

Atenciosamente.

Terezinha Ap. Castilho Varoni
RG 6 247 331
Diretor de Escola

A Dirigente
Ana Maria Romera de Mello





SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BIRIGUI

DESPACHO Nº : 792/99

INTERESSADO :

ASSUNTO : HOMOLOGAÇÃO DE PROJETOS

Encaminhe-se à(o) Sr.(*)
Supervisor de Ensino para análise.
Em, 23/12/99

Profº Reynaldo Mauá Júnior

[Assinatura]
ANA MARIA R. DE MELLO
RG 6 042 243
Dirigente Regional de Ensino

DESPACHO DO SR. SUPERVISOR DE ENSINO

*APESAR DE ENCAMINHADOS SOMENTE NESTA DATA (23-12),
OS PROJETOS CONSTAVAM DO PLANO DE ENSINO DA PROFESSORA,
E FORAM DESENVOLVIDOS AO LONGO DO ANO LETIVO.*

PARECER DO SUPERVISOR DE ENSINO
O PRESENTE EXPEDIENTE ATENDE A
LEGISLAÇÃO EM VIGOR.
PROPOMOS A HOMOLOGAÇÃO

À CONSIDERAÇÃO SUPERIOR
BIRIGUI, 27/12/99

[Assinatura] Reynaldo Mauá Júnior
SUPERVISOR DE ENSINO RG 04 485 889
Supervisor de Ensino

PARECER DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

DE ACORDO
HOMOLOGO

BIRIGUI, 27/12/99

[Assinatura]
ANA MARIA R. DE MELLO
RG 6 042 243
Dirigente Regional de Ensino



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE BIRIGUI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA – E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 – B* THEREZA M. BARBIERI – BIRIGUI
FONE: (018) 642-7125

Projeto

Tema- Supermercado

Objetivo- Levar o aluno a se comunicar dentro do contexto supermercado ,
levando-o a se expressar conforme seus próprios anseios.

Justificativa- Os alunos não se sentem motivados para a aprendizagem da
língua e apresentam dificuldade de expressão na segunda língua.

Desenvolvimento- Vocabulário básico sobre o tema será ensinado para o
aluno, além disso a partir de dramatização prévia em sala de aula os alunos
irão sugerir mais vocábulos que gostariam de expressar neste contexto.

Cronograma – O aluno terá provavelmente cinco aulas prévias(teóricas) até ir
ao supermercado(aula prática).

Professora responsável pelo projeto : Telma de Souza Garcia.





SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE BIRIGÜI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA – E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 – B° THEREZA M. BARBIERI – BIRIGÜI
FONE: (018) 642-7125

Projeto

a- Sorveteria

Objetivo- Levar o aluno a se comunicar dentro do contexto sorveteria ,
fazendo-o a se expressar conforme seus próprios anseios.

Justificativa- Os alunos não se sentem motivados para a aprendizagem da
língua e apresentam dificuldade de expressão na segunda língua.

Desenvolvimento- Vocabulário básico sobre o tema será ensinado para o
aluno, além disso a partir de dramatização prévia em sala de aula os alunos
sugerir mais vocábulos que gostariam de expressar neste contexto.

Programa – O aluno terá provavelmente cinco aulas prévias(teóricas) até ir
para a sorveteria(aula prática).

Professora responsável pelo projeto : Telma de Souza Garcia.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE BIRIGÜI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA – E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 – Bº THEREZA M. BARBIERI – BIRIGÜI
FONE: (018) 642-7125

Projeto

Tema-Entrevista com Estrangeiros

Objetivo- Permitir que o aluno expresse seu conhecimento sobre a língua inglesa de maneira espontânea e que na comunicação ele expresse suas curiosidades , interesses e anseios.

Justificativa- Os alunos não se sentem motivados para a aprendizagem da língua e apresentam dificuldade de expressão na segunda língua.

Desenvolvimento- Este projeto tem o intuito de além de oferecer ao aluno vocabulário que lhe dê suporte para expressar suas curiosidades e emoções , permitir o aluno contato com outras culturas e por analogia entender seu próprio mundo.

Cronograma – O aluno terá provavelmente oito aulas prévias(teóricas) até receber os estrangeiros (aula prática).

Professora responsável pelo projeto : Telma de Souza Garcia.





SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BIRIGÜI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA - E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 - Bº THEREZA M. BARBIERI - BIRIGÜI
FONE: (018) 642-7125

ATESTADO

Atestamos para fins curriculares que James Ciro Dawsey (USA) foi entrevistado por alguns alunos da 5ª C e da 8ª A e B deste estabelecimento de ensino com o objetivo de transmitir aos mesmos a cultura de seu país e dar-lhes a oportunidade de praticar a língua estrangeira. O evento foi coordenado pela professora de inglês Telma de Souza Garcia.

Birigüi 22 de novembro de 1999.

Terezinha Aparecida Castilho Varoni
Diretora

Terezinha Ap. Castilho Varoni

RG 6 247 331

Diretor de Escola





SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE BIRIGÜI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA – E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 – Bº THEREZA M. BARBIERI – BIRIGÜI
FONE: (018) 642-7125

ATESTADO

Atestamos para fins curriculares que Paulina Srzednick (Polônia) foi entrevistada por alguns alunos da 5ª C e da 8ª A e B deste estabelecimento de ensino com o objetivo de transmitir aos mesmos a cultura de seu país e dar-lhes a oportunidade de praticar a língua estrangeira. O evento foi coordenado pela professora de inglês Telma de Souza Garcia.

Birigüi 22 de novembro de 1999.

Terezinha Aparecida Castilho Varoni
Diretora

Terezinha Ap. Castilho Varoni
RG 6.247.331
Diretora de Escola

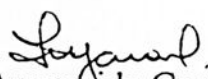


SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE BIRIGÜI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA – E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 – Bº THEREZA M. BARBIERI – BIRIGÜI
FONE: (018) 642-7125

ATESTADO

Atestamos para fins curriculares que Jennifer Striker (USA) foi entrevistada por alguns alunos da 5ª C e da 8ª A e B deste estabelecimento de ensino com o objetivo de transmitir aos mesmos a cultura de seu país e dar-lhes a oportunidade de praticar a língua estrangeira. O evento foi coordenado pela professora de inglês Telma de Souza Garcia.

Birigüi 22 de novembro de 1999.


Terezinha Aparecida Castilho Varoni
Diretora

 Terezinha Ap. Castilho Varoni.
RG 6247331
Diretor de Escola



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE BIRIGÜI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA – E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 – Bº THEREZA M. BARBIERI – BIRIGÜI
FONE: (018) 642-7125

Birigüi, 06 de Outubro de 1999.

Ofício nº. 142

Assunto: Agradecimento

Prezado Senhor :

Vimos através deste, agradecer pela gentileza de vossa senhoria por ter-nos emprestado seu supermercado para a nossa professora de inglês-Telma .

Quero ressaltar a importância de sua contribuição, parabenizá-lo pelo desprendimento entendendo o espírito de nossa Escola e ajudando-nos a fazer uma “Viva” Escola que possa atender os filhos de nossa Comunidade.

Certos de termos cumprido com o respectivo respeito, renovamos nossos protestos de estima e consideração.

Respeitosamente,

Terezinha Ap. Castilho Varon
RG 6247331
Diretor de Escola

Prezado Senhor:

João José Redondo Vasques



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE BIRIGÜI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA – E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 – Bº THEREZA M. BARBIERI – BIRIGÜI
FONE: (018) 642-7125

ATESTADO

Atestamos para fins curriculares que Pritesh Parekm (Índia) foi entrevistado por alguns alunos da 5ª C e da 8ª A e B deste estabelecimento de ensino com o objetivo de transmitir aos mesmos a cultura de seu país e dar-lhes a oportunidade de praticar a língua estrangeira. O evento foi coordenado pela professora de inglês Telma de Souza Garcia.

Birigüi 22 de novembro de 1999.

Terezinha Aparecida Castilho Varoni
Diretora

Terezinha Ap. Castilho Varoni
RG 6.247.331
Diretora de Escola

Resumo



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE BIRIGÜI
EE. PROF. ANTONIO SALES OLIVEIRA – E.F. E MÉDIO
RUA JOSÉ VIEIRA, 438 – Bº THEREZA M. BARBIERI – BIRIGÜI
FONE: (018) 642-7125

OFÍCIO-205/99

Esta escola vem através desta, agradecer a sorveteria SAN SIN, localizada na rua Saudades no. 699, bairro centro na cidade de Birigüi pertencente à um grupo de chineses, entre eles Sílvia e Mariza que permitiram que alguns alunos da 5ª C e da 8ª A e B desta escola tivessem nesse estabelecimento aula prática da língua inglesa sob à coordenação da professora Telma de Souza Garcia.

Terezinha Ap. Castilho Varoni

Diretora do Estabelecimento : Terezinha Aparecida Castilho Varoni

Terezinha Ap. Castilho Varoni

RG 6 247 331

Diretor de Escola

Resumo

O estudo que aqui apresento teve o propósito de buscar caminhos para as dificuldades encontradas no ensino da comunicação em língua estrangeira em sala de aula, neste caso, em um contexto de ensino da Língua Inglesa. Na tentativa de encontrar alternativas elaborei um Projeto de Ensino a partir do interesse em aprender língua estrangeira apresentado pelos alunos, que me levou a chamar o tema abordado de *"Projeto : Comunicação em Língua Inglesa"*. O projeto recebeu este nome porque os sujeitos desta pesquisa desejavam se comunicar na língua inglesa oralmente. A pretensão à comunicação na língua inglesa se fez durante todo o projeto como um exercício constante, levando-me assim a designar as aulas do projeto como o ato de exercício da comunicação oral na língua estrangeira.

A Abordagem Comunicativa norteou este estudo. Entretanto, como o propósito desta pesquisa se fez em avaliar como ocorreu o processo ensino e aprendizagem, convém lembrar que ela somente se apresentou porque veio ao encontro com as expectativas de aprender dos meus alunos. Desta forma, esta pesquisa não tem interesse em defender esta abordagem como ideal, mas se fez coerente com a realidade real em que compartilhei com meus alunos.

Sendo assim, gostaria que o leitor sempre que ler, no corpo deste trabalho, a expressão clássica *processo ensino e aprendizagem* a que me propus analisar, invertesse a expressão para *processo Aprendizagem/Ensino*, porque o ensino de conteúdo aos alunos só se fez acontecer a partir do

Summary

momento em que eu, como professora, me tornei aprendiz da situação proposta, dos alunos e de mim mesma.

The proposal of this study is to look for ways to solve difficulties that I found in teaching foreign language communication in the classroom, in this case, in the context of English Language teaching.

In order to find alternatives, I developed a teaching project based on the wishes of the students who wanted to learn how to communicate in a foreign language. They made me call it "Project Communication in English Language". It received this name, because the students in this research wanted to communicate orally in English.

The practice and the intension in communicating in the English language happened during the whole project as a constant exercise. I designed the project with practical classes, to ensure that practice means communicating in a foreign language.

The theory about the Communicative Approach guided this study. As the proposal of this research was to evaluate how the process of teaching/learning happened, it is necessary to remember that the only reason this occurred was because it was the desire of the students to speak English.

This research does not aim at defending the Communicative Approach as ideal, but it fit with my students in particular.

I would like that the reader who read this study shift the terminology from the classical expression, *teaching and learning process* to the



Summary

The proposal of this study is to look for ways to solve difficulties that I found in teaching foreign language communication in the classroom, in this case, in the context of English Language teaching.

In order to find alternatives, I developed a teaching project based on the interest of the students who wanted to learn how to communicate in a foreign language. They made me call it "*Project : Communication in English Language*". It received this name, because the students in this research, wanted to communicate orally in English.

The practice and the intention in communicating in the English language happened during the whole project as a constant exercise. I designed the project with practical classes, to ensure that practice means communicating in a foreign language.

The theory about the Communicative Approach guided this study. As the proposal of this research was to evaluate how the process of teaching/learning happened, it is necessary to remember that the only reason this occurred was because it was the desire of the students to speak English.

This research does not aim at defending the Communicative Approach as ideal, but it fit with my students in particular.

I would like that the reader who read this study shift the terminology from the classical expression, *teaching and learning* process to the

new term *Learning/Teaching* process, because the teaching of the content to the students only occurred after the moment when I, as a teacher, began to learn the context with which I was working, the students and myself.



