

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Rubens Fernando de Souza Lopes**

**A elaboração de material didático: instrumento de  
(re)constituição do professor de inglês**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**SÃO PAULO  
2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Rubens Fernando de Souza Lopes**

**A elaboração de material didático: instrumento de  
(re)constituição do professor de inglês**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Angela B. Cavenaghi T. Lessa

**SÃO PAULO  
2009**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## Ficha Catalográfica

LOPES, Rubens Fernando de Souza, *A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês*. São Paulo: 2009, pp.150.

**Dissertação (Mestrado)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009

**Área de concentração:** Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**Orientador:** Professora Doutora Angela B. Cavenaghi T. Lessa

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem, leitura, linguagem, material didático, constituição.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

*Agradecimento especial*

A **Deus** – a Jesus Cristo, insuperável e incomparável Mestre; ao Pai, provedor; ao Espírito, inspirador.

*“Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas”* (Romanos 11:36a).

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Aparecida, e ao meu pai, Rubens Lopes – presentes de Deus para a minha vida –, para os quais eu olho com admiração e respeito e dos quais sempre recebi elogios, incentivo e muito amor.

Caminhamos *juntos* durante todo esse caminho! Obrigado pelas renúncias, pelas lágrimas, pelas orações, e por acreditarem em mim. Imenso é o amor que tenho por vocês.

À minha avó Nena, que sempre me incentivou, apoiando minha vida acadêmica.

Às minhas irmãs Patrícia, Yamara, Franciele e a meu irmão Danilo, pela preocupação e carinho.

Aos meus sobrinhos, Pedro, Gabriel e Leonardo, que me animaram com carinho e sorrisos nas visitas que faziam ao meu quarto durante os períodos de estudo.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Angela Lessa – por tanto se dedicar às pessoas. Admiro-te pela imensa vontade que tem de ver a transformação social, por pensar e agir no âmbito da inclusão social – preocupando-se com aqueles com quem poucos se importam. Pessoalmente, agradeço pela paciência que teve comigo durante todo o processo de elaboração desta pesquisa, por acreditar em mim, nos meus projetos, pelas reflexões proporcionadas... mas, principalmente, pela forma agradável, sábia e sublime com que conduziu todo o processo.

À Profa. Dra. Livia Motta, que tanto me incentivou a ingressar nos estudos científicos, e que, talvez, não imagine o quanto o seu exemplo, sua paixão pela educação inclusiva e seu afeto influenciam as minhas práticas pedagógicas.

À Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, que na pós-graduação *lato-sensu* deu-nos a oportunidade de conhecer a elaboração de material didático por um ângulo por mim nunca antes visto, e por me indicar o Grupo ILCAE para que eu pudesse continuar meus estudos.

À Profa. Dra. Sueli Fidalgo, que tanto me apoiou desde o curso de Metodologia de Pesquisa no COGEAE. Obrigado por suas sugestões, pelas discussões proporcionadas, e por aceitar fazer parte de minha banca de qualificação.

À Profa. Dra. Alzira Shimoura, pelas reflexões que propôs no curso de Metodologia de Pesquisa no COGEAE.

A todos os professores do LAEL, que proporcionaram excelentes momentos de discussão nos quais tivemos a oportunidade de nos desenvolver como educadores e como pessoas.

À professora Leiza Magalhães, por ter me convidado para participar das aulas de inglês na ONG Guri na Roça, e por todo seu incentivo.

Ao Yázigi Internexus Jacaré. Agradeço aos seus proprietários Motta e Dionéia, à Juliana Motta, ao coordenador André, à excelente equipe de professores – Ana, Carol, Cris, Elaine, Eliana, Elô, Flávio, Leiza, Lizardo, Markele, Pepi, Silmara – e, com a mesma importância, aos demais funcionários: Cláudia, Juliana B., Thiago, Zazá, Lau., por toda torcida, companheirismo e amizade.

À ONG Guri na Roça, por ter permitido o desenvolver desta pesquisa em seu espaço. Agradeço pela colaboração de todos os seus profissionais, que sempre me motivaram a levar a pesquisa em frente.

Aos alunos participantes desta pesquisa. Vocês foram pessoas fundamentais nesta investigação. Serei sempre grato a vocês.

À Profa. Dra. Solange T. R. Castro, por aceitar tão prontamente o convite para fazer parte da banca examinadora e pelas contribuições que fez durante a qualificação.

À Márcia e à Maria Lúcia do LAEL, pela torcida e apoio.

A todos os meus amigos de mestrado e membros do Grupo ILCAE. Obrigado pelos comentários, pelas discussões nos Seminários de Orientação, pelos *e-mails*, pelas sugestões, e pelos ótimos momentos em que, também, nos descontraímos.

Ao Alexandre Ruston, que, ao relatar com entusiasmo suas experiências vividas fora do país, contribuía para que eu compreendesse melhor, em minha adolescência, a importância de aprender uma língua estrangeira. Obrigado por sempre nos incentivar e apoiar.

À minha família de Olímpia que tanto amo. Quando tudo parecia tão complicado, lembrava dos momentos agradáveis que sempre tivemos juntos. Isso me alegrava e me ajudava a prosseguir.

A todos os meus amigos pessoais. Vocês sabem o quanto são importantes em minha vida. Obrigado pelos incentivos, gestos, e palavras motivadoras que de vocês recebi quando tudo parecia tão difícil. Àqueles que me seguiram de perto e compreenderam a minha ausência durante alguns períodos de estudo, agradeço novamente – Diego, Tati, Rita, Laerte, Sueli, Dalmo, Walter, Eulália, Selma, Dulce, Gel, Renata, Michele, Cláudia, Gladis, Ricardo, Chary, Adriana, Aninha...

À Profa. Fernanda Moreno Cardoso, pelas contribuições e revisão neste trabalho.

A todos os educadores que passaram pela minha vida. Obrigado por se dedicarem e por colocarem diante de mim uma educação pela qual me fascinei.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro.



## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar a (re)constituição do professor-pesquisador em meio a atividades que envolvem a elaboração de material didático para ensino-aprendizagem da língua inglesa. Mais especificamente, investiga-se como suas concepções de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem são transformadas enquanto elabora unidades didáticas, participa de uma sessão de orientação e utiliza, em sala, o material criado. As perguntas que direcionam o trabalho são três: Como um professor se (re)constitui em um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma ONG? Quais conceitos de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem são priorizados no processo de elaboração de unidades didáticas? Como as teorias de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem informam as práticas do professor? A pesquisa é realizada na ONG educacional Guri na Roça, na cidade de Jacareí-SP; tem como participante focal o professor-pesquisador e como parceiros de ação seus alunos adolescentes. A metodologia adotada é a Pesquisa-Ação Colaborativa, pelo fato de a investigação partir de um problema social, envolver os próprios indivíduos inseridos na situação investigada, e apresentar diversos contextos de colaboração. A pesquisa ancora-se na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, apoiando-se nos conceitos de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem segundo Bakhtin (1953/1997, 1929/2004), Baquero (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004), Newman e Holzman (2002), Vygotsky (1930-34/2007, 1987); e em documentos oficiais como os PCN-LE (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para Ensino da Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2007). O conjunto de dados investigados é composto de: uma unidade didática, chamada de Piloto; uma sessão de orientação; uma unidade didática chamada de Unidade 1 e um conjunto de aulas nas quais foi utilizada essa unidade. A análise foi realizada a partir de escolhas lexicais e/ou conteúdos temáticos, tal como desenvolvidos por Bronckart (1997/2003). Os resultados revelam que os conceitos do participante focal se transformam de maneira colaborativa no decorrer do processo de criação e utilização do material didático

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem, leitura, linguagem, material didático, constituição.

## ABSTRACT

This study aims at investigating the (re)constitution of a teacher-researcher in activities that involve pedagogic material designing for the teaching-learning of English. More specifically, it investigates how his conceptions about teaching-learning, reading and language are transformed while designing pedagogic units, joining a supervision meeting, and using, in class, the created material. Three are the directive questions that lead this investigation: How is a teacher-researcher (re)constituted in a process of teaching-learning English at an NGO? What are the concepts of teaching-learning, reading and language that are prioritized in the material designing process? How do the theories of teaching-learning, reading and language inform the teacher's practices? This research takes place at an educational NGO in Jacareí city, São Paulo State, counting on me – teacher-researcher, as the focal participant, and also on some teenage students, as action partners. The Collaborative Action-Research is the methodology adopted for this investigation, justified by the fact that it emerges from a social problem, involves the individuals in the situation being investigated, and also because it is developed in different contexts of collaboration. The research has its bases on the Social-Historical-Cultural Theory. The theoretical support used to discuss teaching-learning, reading, and language is found in Bakhtin (1953/1997, 1929/2004), Baquero (1998), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001/2004), Newman & Holzman (2002), Vygotsky (1930-34/2007, 1987); and in some official documents, such as the “*Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*” (BRASIL, 1998) and the “*Orientações Curriculares para Ensino da Língua Inglesa*” (SÃO PAULO, 2007). The investigated set of data consists of: a pedagogic unit, named Pilot Unit; a supervision meeting; another pedagogic unit, named Unit 1; and four classes in which this last material was used. The analysis was carried out based on lexical choice and/or on theme content by Bronckart (1997/2003). Results reveal that the concepts of the focal participant are transformed in a collaborative way during the material designing process and its use.

**Key words:** teaching-learning, reading, language, pedagogic material, constitution.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>01</b>
<b>Capítulo I – Considerações Teóricas</b> .....	<b>09</b>
1. Visão de Linguagem.....	09
1.1. Interacionismo sócio-discursivo.....	13
2. O ensino-aprendizagem de língua estrangeira com uso de textos.....	14
2.1. Sequência Didática.....	15
2.2. Capacidades de linguagem.....	17
3. Organização de um curso de línguas.....	18
3.1. Análise de necessidades.....	19
3.2. Desenho de Curso.....	21
4. Leitura.....	23
5. O papel do professor nas principais teorias de ensino-aprendizagem.....	28
5.1. Abordagem Comportamentalista.....	28
5.1.1. Papel do professor no Comportamentalismo.....	29
5.2. Abordagem Cognitivista.....	30
5.2.1. O papel do professor no Cognitivismo.....	31
5.3. Abordagem Humanista.....	32
5.3.1. Papel do professor na abordagem Humanista.....	33
5.4. Abordagem Sócio-Histórico-Cultural.....	34
5.4.1. Mediação.....	34
5.4.2. Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	35
5.4.3. O papel do conflito no desenvolvimento.....	37
5.4.4. Papel do professor na abordagem Sócio-Histórico-Cultural.....	39
<b>Capítulo II – Metodologia de Pesquisa</b> .....	<b>41</b>
1. Justificativa da Escolha e Definição da Linha Metodológica.....	41
2. Descrição do Contexto de Pesquisa.....	44
2.1. ONG Guri na Roça.....	44
2.2. Curso de inglês na ONG.....	45
2.3. As aulas durante a pesquisa.....	45
3. Participantes da Pesquisa.....	47
3.1. O professor – participante focal.....	47
3.2. Alunos – parceiros de ação.....	48
3.2.1. Seleção dos alunos.....	49
4. Coleta de Dados.....	51
4.1. Questionário de Análise de Necessidades e Expectativas.....	52
4.2. Unidade Piloto.....	54
4.3. Sessão de Orientação.....	54
4.4. Unidade 1 – Biografia.....	55
4.5. Gravação de aulas.....	55
5. Procedimentos para análise e interpretação de dados.....	56
5.1. Transcrição dos dados.....	56
5.2. Categorias de análise e interpretação.....	57
6. Confiabilidade da pesquisa.....	60

<b>Capítulo III – Análise e Discussão dos Dados</b> .....	<b>62</b>
1. Análise da Unidade Piloto.....	62
2. Análise de Conflitos e Resignificações na Sessão de Orientação.....	69
3. Análise da Unidade 1 – Biografia.....	83
4. Análise das Aulas em que a Unidade 1 foi utilizada.....	88
5. Conclusão da Análise.....	100
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>107</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>111</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>115</b>
Anexo I.....	116
1. Questionário 1: Análise de necessidades e expectativas.....	116
2. Tabulação das Respostas do Questionário 1 .....	118
Anexo II.....	124
Unidade Piloto.....	124
Unidade 1 – Biografia.....	135
Anexo III.....	141
Transcrição da Sessão de Orientação.....	141
Anexo IV.....	150
Transcrição das Aulas 1, 2, 3 e 4.....	CD

### **Índice de Figuras**

Figura 1: Modelo de um sistema de atividade proposto por Engeström (1999, p.31).....	38
Figura 2: Procedimentos de elaboração do material didático.....	56
Figura 3: Desenvolvimento de Conceitos.....	105

### **Índice de Quadros**

Quadro 1: Capacidades de linguagem por Dolz e Schneuwly (1996/2004) e Lousada (2007)...	18
Quadro 2: Capacidades de Linguagem e Tipos de Conhecimento.....	26
Quadro 3: Fases de Leitura nos PCN-LE (BRASIL, 1998).....	27
Quadro 4: Papel do professor nas principais teorias de ensino-aprendizagem.....	40
Quadro 5: Organização das aulas antes da pesquisa.....	45
Quadro 6: Organização das aulas durante a pesquisa.....	46
Quadro 7: Diário de classe das aulas antes da coleta de dados.....	46
Quadro 8: Diário de classe durante o período de coleta de dados.....	47
Quadro 9: Exemplo da seleção lexical realizada nas unidades (Anexo II – Unidade Piloto).....	58
Quadro 10: Exemplo de análise de Conteúdo Temático da Sessão de Orientação.....	59
Quadro 11: Exemplo de seleção lexical realizada na análise das aulas (Aula 2 – Anexo IV).....	60
Quadro 12: Visões de Leitura em Conflito.....	69
Quadro 13: Resignificação na Visão de Leitura.....	72
Quadro 14: Conflito e Resignificação na Visão de Leitura.....	74
Quadro 15: Resignificação na Visão de Leitura e Linguagem.....	76
Quadro 16: Conflito e Resignificação na Visão de Linguagem.....	78
Quadro 17: Conflito na Visão de Linguagem.....	80
Quadro 18: Síntese dos Conteúdos Temáticos.....	82
Quadro 19: Síntese dos Conceitos e Conteúdos Temáticos mais evidenciados nas Aulas.....	99

## **ANEXOS**

## **Introdução**

O crescimento acelerado da população mundial e suas consequências têm sido assunto discutido em vários encontros internacionais nesta última década. Isso é o que podemos perceber, por exemplo, em documentos<sup>1</sup> que divulgam os resultados de reuniões da cúpula da ONU e do G8.

Um rápido olhar para essa situação, na realidade brasileira, mostra que esse aumento populacional e suas implicações é ainda mais grave em regiões onde habitam famílias de baixo IDH<sup>2</sup>. Basta percorrermos as periferias da maioria de nossas cidades e veremos o constante crescimento desgovernado de construções habitacionais, geralmente em condições precárias. A falta de recursos, em geral, dessas famílias para sustentar e educar seus filhos, associada, muitas vezes, à falta de apoio de órgãos públicos tem, por consequência, aberto espaço para vários problemas sociais, como constatado diariamente, em notícias de jornais.

Diante do aumento dos problemas sociais e das poucas ações governamentais no sentido de minimizar tais questões, muitas organizações têm se instaurado na tentativa de implementar ações que visam a melhorias nas áreas da saúde, do esporte e da educação. Organizações Não-Governamentais (ONGs) têm realizado trabalhos de excelente qualidade e têm sido um local de refúgio aos quais pais têm recorrido para receber algum tipo de amparo para seus filhos. Dentre tantas, as mais procuradas têm sido aquelas que atuam no âmbito educacional, proporcionando ações que complementam a formação escolar da criança e do adolescente.

A multiplicação de ONGs com trabalho educacional tem gerado, assim, uma demanda por profissionais com formação específica, identificada com a realidade desse espaço, uma vez que sua existência geralmente se justifica pela diferença. Ou seja, a rotina de trabalho e as práticas dos educadores e gestores atuantes nesse ambiente precisam se diferenciar daquelas utilizadas nas escolas regulares. Foi essa necessidade de atuação diferenciada que percebi, quando participei de um trabalho voluntário na ONG Guri na Roça<sup>3</sup>, localizada na cidade de Jacareí, interior de São Paulo. Várias atividades educacionais são oferecidas, nessa organização, para crianças e adolescentes moradores de uma região periférica e desfavorecida da cidade. Dentre os trabalhos oferecidos, foram as aulas de inglês que me provocaram

---

<sup>1</sup> Documentos disponíveis na internet nos sites: <<http://www.g8.utoronto.ca/references/demography.pdf>>; <[http://www.un.org/esa/population/publications/pop\\_challenges/Population\\_Challenges.pdf](http://www.un.org/esa/population/publications/pop_challenges/Population_Challenges.pdf)>. Acesso em 25.05.09.

<sup>2</sup> Índice de Desenvolvimento Humano

<sup>3</sup> Guri na Roça é o real nome da ONG, cuja coordenação pedagógica atuante na época de início do trabalho autorizou tanto a realização desta pesquisa em seu espaço quanto a divulgação de sua razão social.

inquietação (minha área de atuação profissional). Meu questionamento era, mais especificamente, voltado para o material didático e como o utilizávamos em sala.

A questão central era que cada vez mais percebíamos que o conteúdo do material parecia não ser compatível com a realidade dos alunos que recebíamos, e que esse conteúdo não os preparava diretamente nem para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, nem para a compreensão escrita nos testes de Vestibular. Embora não fosse necessário seguir linear e completamente o material disponível na ONG, as constantes modificações e adaptações levavam ao abandono do livro didático e apontavam para elaboração de unidades didáticas, para o ensino-aprendizagem de inglês, que fossem mais compatíveis com as necessidades e expectativas de nossos alunos.

Ao dar conta desse cenário, percebi que, acima de tudo, eram minhas práticas que precisavam ser transformadas e que, ao transformá-las, poderia conseqüentemente transformar o instrumento problematizado: o material didático. Por esse motivo, considerei importante a realização de um trabalho voltado para a investigação da constituição e das transformações das práticas do professor, em especial o de língua estrangeira.

A relevância deste trabalho fica nitidamente marcada após uma breve retrospectiva sobre alguns trabalhos já realizados por diferentes pesquisadores interessados nas práticas de professores de língua estrangeira. Podemos citar as pesquisas de Castro (1999), Mayrink (2000), Ortiz (2002), Bissaco (2004), Motta (2004), Passoni (2004), Fernandes (2006), entre outros.

Castro (1999), em sua tese de doutorado, procura compreender como as ações instrucionais de duas professoras de inglês, em serviço em uma universidade, são transformadas a partir de um processo de reflexão sobre a própria ação na relação com a pesquisadora. Em sua percepção, muitos alunos de Letras quando começam a atuar como docentes tendem a reproduzir práticas com que se depararam ao longo de sua vida escolar. Essas práticas estão, geralmente, centradas no saber inquestionável do professor e já não estão mais de acordo com contextos institucionais onde se ensina inglês. Para a pesquisadora, a transformação das práticas dos professores e dos contextos onde atuam ocorre quando há mudança de prática discursiva.

Mayrink (2000) procura investigar em que medida a *reflexão*, a *interação* e a *prática* contribuem para a construção do conhecimento do professor em formação. Para realizar sua pesquisa, conta com uma professora da disciplina de Prática de Ensino de Espanhol e seu grupo de alunos. Os resultados de sua análise demonstram a importância da intervenção do professor de Prática de Ensino para que seus alunos-professores desenvolvam uma prática de

reflexão, já que isso não se dá de forma espontânea. Além disso, sua análise de dados revela a importância da interação entre os próprios alunos-professores para que haja construção de conhecimento sobre a prática pedagógica, e mostra como a prática desses alunos-professores gera neles a necessidade de desenvolver um olhar crítico em relação à sua atuação docente.

Ortiz (2002), como professora-formadora/pesquisadora em um trabalho colaborativo com suas alunas professoras, investiga como os educadores em formação inicial constroem o conhecimento na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa em uma universidade. A sua investigação foi conduzida a partir das concepções de ensino-aprendizagem e teorias implícitas das alunas professoras, de um diálogo entre teoria e prática na construção do conhecimento, e da análise do processo de reflexão crítica. A análise de dados de sua pesquisa revela que não é simples a relação entre teoria e prática, pois aquilo que o professor estuda durante o seu processo de formação toma caminhos diferentes durante a sua atuação profissional. Os dados também revelam que as transformações das práticas das alunas-professoras começaram a ocorrer no decorrer de um processo reflexivo que fez parte da pesquisa.

Ainda em trabalho reflexivo na formação de professores, Bissaco (2004) parte do pressuposto de que para promover mudanças nas práticas pedagógicas é necessário que os participantes desses contextos de educação se envolvam em um trabalho ativo, consciente e informado. A professora pesquisadora investiga como uma professora de Espanhol se organiza em relação aos aspectos *interação* e *colaboração*, além de discutir como o diário reflexivo e a sessão reflexiva se constituem instrumentos desencadeadores da reflexão crítica.

Motta (2004) busca compreender sua constituição ao ensinar alunos em contexto de Necessidade Educativa Especial. Investiga como uma professora de inglês aprende a ensinar alunos cegos e de baixa visão, transformando a sala de aula em espaço para a constituição de sujeitos críticos. Para que isso seja possível, a pesquisadora estuda os sentidos que a professora atribui ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e de baixa visão; como os alunos cegos são constituídos como aprendizes; e, também, as ações que viabilizam a formação de sujeitos críticos em sala de aula. Acredita que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira com tais alunos pode proporcionar-lhes melhores oportunidades para inserção no mercado de trabalho e dar-lhes a possibilidade de terem a sua voz ouvida no mundo.

Passoni (2004), em sua dissertação de mestrado, busca rever seu modo de atuação e conseguir enxergar novas alternativas a fim de melhorar sua prática. Para isso, levanta suas representações e de seus alunos envolvidos em um contexto de ensino-aprendizagem de



língua inglesa em uma Instituição de Ensino Superior. Acredita que sua pesquisa pode trazer contribuições para profissionais que estejam preocupados com a sua própria prática.

Nesse mesmo quadro, Fernandes (2006) investiga as representações de quatro professores de inglês de um instituto de idiomas da periferia de São Paulo e as implicações dessas em relação à construção de suas identidades profissionais. Durante sua pesquisa, verificou que os professores não-nativos voltam-se para uma posição de desprestígio e desconforto deles mesmos em oposição ao falante nativo e, por isso, suas identidades se formam em função de uma idealização e da falta de algo para se atingir esse ideal. Sua análise mostra que os não-nativos construíram a visão de que devem se aproximar o máximo possível do falante nativo idealizado.

Embora todos os trabalhos citados sejam de fundamental importância para compreendermos o processo de constituição e transformações das práticas de professores, percebe-se a inexistência de pesquisas que enfoquem o processo de constituição do professor de língua estrangeira cujo contexto de produção se dá em Organizações Não-Governamentais. Esse tipo de espaço tem características próprias, que acabam influenciando as práticas do professor que nele atua.

As diferenças que geralmente percebemos nesse tipo de contexto, e mais especificamente na ONG Guri na Roça, e que valem ser mencionadas, são: a) não encontramos nesse espaço documentos de prescrição que podem direcionar educadores em suas práticas; b) quando existe avaliação, o foco está muito mais em verificar o desenvolvimento do aluno do que em dar-lhe uma nota de aprovação/reprovação; c) cada disciplina tem o seu sistema de seriação; d) o foco das atividades está na capacitação do aluno para atuação social; e) a duração de cada curso é flexível, sendo mais atrelada ao esgotamento de seu conteúdo do que a um calendário pré-determinado; f) cada professor tem liberdade para escolher o material e conteúdo que irá abordar em sala.

Sendo assim, percebemos a necessidade de uma investigação que compreenda ONG como contexto de produção, e cujo escopo esteja na constituição do professor e na elaboração de material didático, ou mais especificamente, na (re)constituição do professor ao elaborar o seu material didático.

Mediante as questões expostas, a macro-pergunta que norteia esta investigação será:

**Como um professor se (re)constitui em um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na OGN Guri na Roça?**

Para responder essa pergunta diretiva, duas micro-questões precisam ser consideradas, que são:

- Quais conceitos de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem são priorizados no processo de elaboração de unidades didáticas?
- Como as teorias de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem informam as práticas do professor?

Nesse sentido, tenho como objetivo investigar as transformações dos conceitos que um professor-pesquisador constrói sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Seus conceitos, que estão em um processo de desenvolvimento, são investigados durante um processo de elaboração e utilização de unidades didáticas.

A fim de atingir o objetivo proposto, a análise do processo será realizada em quatro etapas. A primeira consiste no estudo da elaboração de uma primeira unidade didática, doravante Unidade Piloto, que foi feita após o levantamento e a análise de necessidades e expectativas dos alunos. Essa unidade serve como parâmetro para investigar as concepções iniciais do professor-pesquisador.

A segunda etapa envolve uma sessão de orientação entre professor-pesquisador e sua orientadora. A discussão gerada sobre as atividades presentes na Unidade Piloto permite-nos perceber uma série de conflitos entre as suas visões sobre ensino-aprendizagem, leitura e linguagem. Essas contradições resultarão em transformações na elaboração de uma segunda unidade didática.

A terceira etapa visa a perceber como as concepções do professor-pesquisador foram alteradas. Essa investigação torna-se possível quando se analisam as atividades presentes na Unidade Didática 1, tomando-se a Unidade Piloto como base de comparação. O material didático, aqui, é visto como um instrumento que expressa e possibilita a investigação da visão de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem daquele que o elaborou.

Por fim, a quarta etapa busca perceber como a transformação das concepções discutidas na Sessão de Orientação e operacionalizadas na Unidade 1 se confirma nas aulas em que o novo material é utilizado.

Dessa forma, este trabalho procura investigar questões da sala de aula e sobre a sala de aula, incluindo a formação do professor-pesquisador. Procuro, assim, compreender essas questões em uma perspectiva sociocultural e tomo as práticas discursivas desse professor como espaço de construção de significações. Por tais características, esta investigação se

enquadra na linha de pesquisa de Linguagem e Educação e se apoia no campo de conhecimento da Linguística Aplicada (LA doravante) para seu desenvolvimento.

Moita Lopes (1996), discutindo o papel da LA no momento, aponta que ela carrega em seu bojo a transdisciplinaridade (articulação entre diversas áreas para melhor compreensão do objeto de estudo) e, por isso, permite a construção do conhecimento a partir de contribuições teóricas advindas de outras disciplinas. Essa característica é importante nesta pesquisa, uma vez que busco na Psicologia, na Educação e na Sociologia parâmetros para a elaboração das unidades didáticas e para a análise da prática do professor-pesquisador.

É importante ressaltar que este trabalho foi desenvolvido com diferentes graus de colaboração de todos os participantes. Nessa ótica, tanto professor-pesquisador quanto alunos se engajam em processos de construção de conhecimento. A visão de construção partilhada é uma tônica nesta pesquisa, pois entendemos, como Alencar (2007, p. 103), que educar é “*edificação assentada nos pilares da originalidade, da cooperação e erguida com o cimento da solidariedade. O conhecimento que não é compartilhado é vazio*”. O trabalho coletivo é, pois, visto aqui como ação democrática de inclusão.

Por acreditar em possibilidades inclusivas como essas, vinculo esta pesquisa ao grupo ILCAE (Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais), que tem por objetivo (1) promover espaços de discussão de questões relativas a cenários educacionais, (2) produzindo e divulgando conhecimento na área de Linguística Aplicada, em sua interface com a Educação e a Psicologia. Seu foco principal está na inclusão de todos os participantes, internos e externos à escola, pela discussão da linguagem produzida em espaços escolares.

Esses são os pontos principais para os quais o ILCAE volta a sua atenção. No entanto, meu principal motivo para me associar ao grupo foi a proposição de Fidalgo et al. (2006, p. 15):

Considerando-se que a linguagem é uma prática social, espera-se que os trabalhos de pesquisa desenvolvidos por este grupo impliquem em uma compreensão dos papéis assumidos pelos participantes, assim como de suas possibilidades de ação discursiva para a transformação do *status quo*. Tornando-se conscientes de sua ação no mundo e dos recursos linguísticos que possuem – ou que lhes faltam – os participantes tornam-se também agentes de sua própria inclusão.

Essa visão de inclusão e transformação do *status quo*, pelo desenvolvimento da linguagem, foi o que idealizei com as aulas de língua estrangeira na ONG Guri na Roça. Não gostaria que meus alunos somente reproduzissem aquilo que experimentam em sala de aula, mas que ao experimentarem a língua inglesa pudessem apropriar-se dela criticamente,

podendo ser capazes de usá-la em outros contextos e que a tivessem como ferramenta consciente para a sua própria inclusão social.

Concernente à formação de professores, creio que este é um dos trabalhos pioneiros que analisa a constituição de um professor de língua estrangeira no contexto de ONGs; certamente, profissionais que se encontram em situação semelhante poderão encontrar pontos de reflexão sobre sua prática pedagógica e encontrar caminhos mais pavimentados para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Indo além, vejo que a investigação de minha prática como professor-pesquisador pode servir de “estopim” para que outros professores de língua estrangeira, atuando em escolas públicas ou estaduais, analisem também sua prática e que, por meio de suas reflexões, possam também modificá-la e/ou fortalecê-la, podendo oferecer educação de qualidade aos nossos alunos.

Assim sendo, este trabalho organiza-se em quatro partes.

No Capítulo I realizo, primeiramente, discussões teóricas sobre ensino-aprendizagem, leitura, e linguagem. Para discutir linguagem, baseio-me nos conceitos de Bakhtin (1929, 1953), Vygotsky (1930-35/2007), nas Orientações Curriculares para a Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2007) e nos PCN-LE (BRASIL, 1998). Para discutir leitura, fundamento-me nos PCN-LE, nas Orientações Curriculares e nos conceitos de capacidade de linguagem discutidas por Dolz e Schneuwly (1996/2004). Para discutir ensino-aprendizagem busco referências teóricas em Milhollan e Forisha (1972), Piaget (1950/2007), Vygotsky (1930-35/2007, 1934/2001), Daniels (2003), Newman e Holzman (1993/2002) e Baquero (1998).

Ainda no Capítulo Teórico considero importantes algumas discussões relacionadas à elaboração de material didático. Encontro referências em: (1) Hutchinson e Waters (1987), Dudley Evans e St. John (1998); e (2) Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004). O primeiro grupo de autores, apesar de terem um enfoque mais cognitivista da questão de ensino-aprendizagem, discutem a importância de uma análise de necessidades e desejos antes de qualquer preparação de material. Já os autores do segundo grupo, apoiam-se em uma visão sócio-interacionista do processo de ensino-aprendizagem e têm como objetivo fazer uma transposição didática da teoria para a prática de criação de material didático.

O capítulo II corresponde à metodologia, momento em que apresento o contexto, os participantes da pesquisa, procedimentos para elaboração das unidades didáticas, os instrumentos de coleta e geração de dados, e os procedimentos para a análise dos dados coletados e gerados.

O capítulo III refere-se à análise e discussão dos dados, advindos das unidades didáticas elaboradas, de uma sessão de orientação entre professor-pesquisador e sua orientadora de mestrado, e das aulas gravadas. Essa também é a fase em que retomo as perguntas de pesquisa com as respectivas reflexões.

A última parte deste trabalho refere-se às considerações finais e minhas reflexões sobre a pesquisa, buscando compreender melhor meu percurso, vislumbrar um novo agir para futuras pesquisas e apontar possíveis contribuições deste estudo.

Finalmente apresento as referências bibliográficas e os anexos de todo o material gerado durante a elaboração da pesquisa.

## Capítulo I – Considerações Teóricas

Neste capítulo, realizamos discussões de conceitos teóricos que, além de fundamentar o desenvolvimento desta pesquisa, servem como embasamento para nossa análise de dados. Primeiramente, apresentamos e discutimos teorias relativas à visão de linguagem. Em seguida, fazemos uma breve discussão sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira com uso de textos. Logo após, apresentamos conceitos de inglês instrumental, como Análise de Necessidades e Expectativas e Desenho de Curso. Finalmente, realizamos discussões referentes à leitura, às principais teorias de ensino-aprendizagem e ao papel do professor em cada uma delas.

### 1. Visão de Linguagem

Nesta seção procuramos nos ater à descrição de como compreendemos a linguagem, como ela se desenvolve e como poderia ser desenvolvida em um processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro aspecto a ser entendido, antes de falarmos propriamente da linguagem, refere-se às necessidades dos seres humanos. Nota-se que todo ser humano as possui, que são de natureza ampla, relacionadas às questões fisiológicas, emocionais, intelectuais, e outras. De acordo com Leontiev (1978) essas necessidades, na gênese<sup>4</sup>, não são conhecidas pelo sujeito. O que existe é um momento de inquietação que leva o sujeito a movimentos sem direção, e, quando nesse período, o sujeito é colocado diante de um objeto que satisfaz a sua necessidade, pode-se dizer que os movimentos sem direção tornam-se objetivados. É nesse instante que o sujeito se encontra em *atividade*. Nas palavras do autor:

Primeiramente, a necessidade aparece apenas como uma condição da necessidade do organismo e não é capaz, por si mesma, de evocar qualquer tipo de atividade dirigida positivamente; sua função é limitada à ativação da função biológica apropriada e à inquietação da esfera motora aparente em movimentos de procura sem direção. Apenas quando a necessidade encontra o objeto que a satisfaz ela se torna capaz de direcionar e regular a atividade<sup>5</sup> (LEONTIEV, 1978).

---

<sup>4</sup> A palavra gênese aqui refere-se ao ser humano no início de sua vida, nos primeiros dias de sua existência.

<sup>5</sup> Tradução nossa. No original: “*In the first place, need appears only as a condition of the need of the organism and is in itself not capable of evoking any kind of positively directed activity; its function is limited to the activation of appropriate biological function and general excitation of the motor sphere apparent in nondirected seeking movements. Only as a result of its “meeting” with an object that answers it does it first become capable of directing and regulating activity*”.

Por essa perspectiva, podemos dizer que toda atividade é orientada ao objeto<sup>6</sup>, e, podemos acrescentar, baseados em Vygotsky (1930/2007, p. 55), que a ação sobre o objeto não é direta, mas é realizada por instrumentos. Outros autores após Vygotsky também discutem a ação indireta do homem no mundo. Wertsch (2007, p. 178), por exemplo, diz que:

[...] a marca da consciência humana é que esta está associada ao uso de ferramentas, especialmente “ferramentas psicológicas” ou “signos”. Ao invés de agirmos no mundo social e físico de forma direta e sem mediação, nosso contato com o mundo é indireto e mediado por signos<sup>7</sup>.

Na mesma perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino da Língua Inglesa no ciclo II mencionam que “*a língua torna-se uma ferramenta especificamente desenhada e produzida no fazer da atividade social, o meio e a própria forma de agir no mundo*” (SÃO PAULO, 2007, p. 33, grifo nosso). A linguagem, no entanto, como um termo mais amplo que abarca gestos, sinais e língua, é um dos instrumentos psicológicos que o homem utiliza para alcançar seus objetivos. Vygotsky (1930/2007, p. 56-57) aponta que a criança começa a desenvolver a linguagem como instrumento em seus primeiros meses de vida, quando percebe que alguns de seus gestos e falas geram em seus pais uma reação que supre suas necessidades. Vygotsky (1930), alinhado com Bakhtin (1929), discute a formação da linguagem como um processo social.

De acordo com as Orientações Curriculares de Inglês<sup>8</sup> (SÃO PAULO, 2007, p. 33), a língua, como instrumento e resultado, é utilizada e desenvolvida em contextos em que seu uso se faz necessário. As atividades sociais configuram situações em que o sujeito precisa da linguagem para agir sobre o objeto e, ao utilizá-la, o sujeito também a desenvolve.

Assim, durante a nossa vida conhecemos e nos apropriamos de formas linguísticas não porque somos uma *esponja linguística acrílica vazia*, que absorve e compreende diretamente tudo aquilo que lhe é exposto. Tampouco somos seres que nascemos, como diria Chomsky alinhado com os inatistas, com um *sistema linguístico semipronto*, que, quando em contato com uma língua viva, é ativado e adquire forma. A língua, como diz Yaguello (2004, p.14) com base em Bakhtin, é um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação.

---

<sup>6</sup> De acordo com a Teoria da Atividade, objeto é aquilo que motiva e nomeia a atividade, é aquilo que leva o sujeito a agir.

<sup>7</sup> Tradução nossa. No original: “[...] a hallmark of human consciousness is that it is associated with the use of tools, especially “psychological tool” or “signs”. Instead of acting in a direct, unmediated way in the social and physical world, our contact with the world is indirect and mediated by signs”.

<sup>8</sup> Elaboradas a partir de teorias bakhtinianas e vygotskianas.

Uma vez que consideramos que o desenvolvimento da linguagem é de natureza social, é preciso notar a importância de outros indivíduos nesse processo. Vygotsky (1930/2007, p. 58) afirma que todas as funções psicológicas superiores, incluindo a linguagem, originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. Explica que o processo de internalização reconstrói internamente uma operação externa. Em outras palavras, podemos dizer que tudo que aprendemos é primeiramente construído em uma relação com outras pessoas (processo interpessoal), e posteriormente em um processo de reflexão subjetiva (intrapessoal).

Nessa mesma direção, Bakhtin fala sobre os processos *internos* e *externos* específicos da linguagem. Ao invés de utilizar o termo *linguagem* o autor procura termos mais específicos, como *expressão*, *enunciação*, *discurso* e *palavra*, cada um com sua particularidade e justificativa própria para se diferenciar de outros, mas todos voltados para a questão da língua. Independentemente do termo utilizado, percebe-se que o autor pontua que o centro organizador e formador da linguagem se situa no exterior e não no interior, pois afirma que “[a] situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação”. (BAKHTIN, 1929/2004, p. 114). O autor, mais tarde, fornece mais detalhes de como percebemos o destinatário e como essa nossa percepção influi na organização de nossa fala:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado (BAKHTIN, 1953/1997, p. 321).

Dessa forma, os interlocutores, além de poderem colaborar entre si, com a construção da linguagem, têm grande influência na definição da linguagem do locutor, tal como consideram os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 27): “*O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado*”.

De acordo com Bakhtin (1953), a situação social imediata determina a linguagem que usamos porque cada contexto em que estamos inseridos nos oferece possibilidades limitadas de enunciados, com conteúdo temático, estilo e construção composicional, com os quais podemos alcançar nossos propósitos comunicativos. Bakhtin (1953/1997, p. 279) define esses *enunciados relativamente estáveis* como *gêneros* e explica a dependência que temos deles:



O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1953/1997, p. 301, grifo do autor).

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares para o ensino do inglês (SÃO PAULO, 2007, p. 34) explicam como os gêneros se concretizam na interação verbal:

Os gêneros se constituem materialmente em textos, ou seja, unidades de produção de linguagem que veiculam uma mensagem linguisticamente organizada e que tendem a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (um artigo de jornal, uma conversa na lanchonete, uma propaganda na TV).

O gênero, que se concretiza em textos orais ou escritos, de acordo com Bakhtin (1953/1997, p. 279), é constituído por três elementos que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado, interrelacionando-se e se definindo pela esfera social em que circulam. São eles: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Bakhtin (1929/2004, p. 124) já havia dito que “*a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta*”. Ainda lembra que a comunicação verbal se entrelaça com outros tipos de comunicação, com atos sociais de caráter não verbal, como gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc., dos quais ela é muitas vezes o complemento.

Nessa ótica, percebemos que todo ser humano, ao se comunicar, utiliza-se de textos e que a escolha desses textos não é arbitrária, pois, mesmo que inconscientemente, é dependente de todos os elementos presentes na esfera social em que o locutor está inserido. Com isso, podemos dizer que um ser humano capaz de se engajar em atividades sociais é aquele que consegue utilizar-se de gêneros. Isso implica dizer que os indivíduos que se apropriam de um maior número de gêneros são mais desenvolvidos mentalmente e possuem maior probabilidade de se expressar e, conseqüentemente, de alcançar seus objetivos pessoais em sociedade.

O gênero, nessa perspectiva, é visto como uma ferramenta linguística que pode levar ao desenvolvimento e possibilitar a ação sobre o objeto. Schneuwly (1994/2004, p. 26-27) o define como “*um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos*”. A

apropriação de gêneros, como ferramenta linguística, amplia as possibilidades de ação de um indivíduo, ou seja, sua possibilidade de compreender melhor as situações sociais e de linguagem que vivencia.

### **1.1. Interacionismo sócio-discursivo**

A concepção bakhtiniana de linguagem constitui base filosófica para o interacionismo sócio-discursivo, cujo projeto pressupõe que a psicologia considere “*as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas*” (BRONCKART, 1997/2003, p. 30-31). A proposta, brevemente falando, é de que a psicologia amplie suas bases teóricas e metodológicas e compreenda as ações do homem com base na interação social e na linguagem ou, melhor dizendo, que compreenda que os seres humanos agem em diversos contextos sociais por meio da linguagem.

Cristovão (2001, p. 13) define o interacionismo sócio-discursivo como “*uma corrente da psicologia da linguagem que se apoia em teorias da linguagem que dão primazia ao social*” e diz que seu quadro metodológico se baseia na concepção de que “*as condutas humanas são produtos de um processo histórico de socialização, marcado principalmente pelo uso de instrumentos semióticos como a linguagem*”.

Nessa perspectiva, o ser humano ao agir em sociedade age limitado por regras que foram sócio-historicamente criadas, regras essas que não se referem apenas a suas atitudes e comportamentos, mas também às suas ações discursivas. Cada enunciado que uma pessoa elabora não surge do vácuo, mas é fortemente demarcado por aquilo que o circunda. De acordo com Bakhtin (1953/1997, p. 313), o meio social, a época e o micromundo em que o indivíduo vive possuem seus próprios enunciados que o acabam influenciando, ditando normas e/ou servindo como inspiração.

Dentro dessa visão bakhtiniana de linguagem, o ser humano ao falar não se preocupa exclusivamente com as normas da língua, mas com estruturas que viabilizem a expressão, de forma adequada, dos signos linguísticos em um dado contexto comunicativo.

O interacionismo sócio-discursivo, então, compreende a linguagem como instrumento social, por ser um meio pelo qual o ser humano atua na sociedade. Esse instrumento também é cultural pelo fato de ser produzido e desenvolvido em sociedade, e por fim, é histórico porque é “*capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais*” (BAKHTIN, 1929/2004, p. 41).

## **2. O ensino-aprendizagem de língua estrangeira com uso de textos**

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que adota essa visão de linguagem, coloca sobre a nova língua a ser aprendida o papel de ferramenta de mediação e desenvolvimento. Assim, como apontado nos PCN-LE (BRASIL, 1998) e nas Orientações Curriculares para o ensino do inglês (SÃO PAULO, 2007), a língua estrangeira é um instrumento que amplia a possibilidade de um indivíduo agir no mundo, pois ao ampliar suas fontes de informação e contatos, percebe melhor as desigualdades, as injustiças, as diferenças culturais, etc.

É mais uma ferramenta da qual o estudante se apropria para entrar em contato com diferentes formas de ser e de saber no mundo. Permite a percepção crítica das desigualdades e injustiças, existentes nas diferentes culturas, que precisam ser avaliadas, criticadas e reestruturadas (SÃO PAULO, 2007, p. 32).

Durante o percurso da vida em sociedade, nos apropriamos de gêneros que são espontaneamente adquiridos, ou seja, são absorvidos naturalmente e produzidos na vida cotidiana. Já os gêneros secundários, de acordo com Bakhtin (1953/1997, p. 281), “*aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída*” e sua formação se dá pela absorção e transmutação dos gêneros primários.

Os alunos, mesmo antes de ingressarem no ensino fundamental, já terão adquirido, graças a experiências sociais em sua vida cotidiana, uma vasta quantidade de gêneros. Assim, como apontado nas Orientações Curriculares de inglês (SÃO PAULO, 2007, p. 68) alguns gêneros que já foram apropriados na língua materna são mais facilmente abordados quando trabalhados em uma língua estrangeira; no entanto, há, também, aqueles mais complexos, que são abordados pela primeira vez apenas no âmbito escolar. Cabe à escola fazer uso do conhecimento cotidiano que o aluno tem sobre tipos de textos<sup>9</sup>, e utilizar esse conhecimento para dar profundidade ao assunto, ou seja, desenvolver o conhecimento científico.

Entretanto, como diz Bakhtin (1929/2004, p. 94), é necessário que os métodos utilizados na escola, para ensino de uma língua estrangeira, familiarizem “*o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas*” (grifo nosso). O autor é contra a memorização de listas de palavras com seus significados dissociados do contexto de produção, mostrando, ainda, que mesmo quando a palavra está em uma oração, o

---

<sup>9</sup> Nesta dissertação, utilizo indiscriminadamente, “tipo de texto” e “gênero”, uma vez que essas terminologias se alternam nas obras que tomo como referência (cf. BRASIL, 1998; DOLZ & SCHNEUWLY, 1996; BAKHTIN, 1953).

seu real significado pode não alcançar toda sua completitude. Para o autor, a compreensão de uma palavra depende de sua colocação em um enunciado.

A oração, assim como a palavra, possui completitude em sua significação, completitude na sua forma *gramatical*, mas a completitude de sua significação é de natureza abstrata, sendo precisamente isso que a deixa tão clara, é a completitude característica do *elemento* e não o acabamento do *todo* (BAKHTIN, 1953/1997, p. 307, grifo do autor).

A escola, vista como um ambiente em que o aluno deveria se deparar com conhecimentos formais, não mais espontâneos, é uma das responsáveis pelo trabalho realizado com gêneros textuais. Apesar de o conceito de gênero ser algo ainda recente, a história do sistema escolar brasileiro nos mostra que sempre houve uma preocupação voltada para o uso de textos. Em um resgate histórico do uso do texto na escola desde 1980, Rojo e Cordeiro (2004) percebem algumas fases.

Constataram que, primeiramente, o texto foi tomado como objeto empírico que “*propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística*” (ibid., p. 8), assumindo papel de objeto de uso e não de ensino. Mais tardiamente, passou a ser usado para ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual: “*começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação*” (ibid., p. 8). Outra fase refere-se ao ensino de algumas propriedades dos textos, ou seja, as suas formas mais globais, suas estruturas. As estruturas mais enfatizadas eram a narração, a descrição e a dissertação; analisavam-se suas formas junto com a análise epi e metalinguística. Nesse período, de acordo com as autoras, o texto passa “*a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”*” (ibid., p. 9).

Outra crítica realizada pelas autoras sobre a abordagem textual e importante de ser lembrada é a de que:

nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, faz-se a abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura de textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades do texto (ibid., p. 10).

## **2.1. Sequência Didática**

É em meio a críticas e a essas práticas anteriormente descritas que se inicia a virada discursiva, com novas propostas de autores americanos, franceses e brasileiros para o uso de textos em sala de aula.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004, p. 97), por exemplo, provavelmente, percebendo a dificuldade de se ensinar gêneros textuais sem usar práticas tradicionais das abordagens anteriores, propõem a *sequência didática*. A proposta é de “*ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação*” (grifo dos autores).

O esquema proposto pelos autores, para que tais posições teóricas sejam observadas, possui quatro etapas e são sequenciadas na seguinte ordem:

1. Apresentação da situação
2. Produção inicial
3. Módulos
4. Produção Final

A *apresentação da situação* é o primeiro momento em que o aluno é exposto ao gênero que será trabalhado em sala de aula. O aluno familiariza-se com o gênero e toma conhecimento de que lhe será requerida a produção do mesmo ao final da sequência. Para tanto, precisa conhecer quais são os conteúdos que serão trabalhados durante as aulas. Precisa conhecer os elementos constitutivos do gênero em questão.

A segunda etapa, *produção inicial*, oferece ao aluno a oportunidade de produzir pela primeira vez, em aula, um exemplar do gênero que lhe foi exposto. Por meio dessa primeira versão/produção, não somente o aluno, mas também o professor terá a possibilidade de perceber o conhecimento atual sobre o gênero em questão, e as lacunas linguísticas que precisam ser trabalhadas para realizar, com maior probabilidade de sucesso, o projeto comunicativo visado para o final da unidade.

Conscientes das capacidades de linguagem que precisam ser desenvolvidas, alunos e professor ingressarão na etapa dos *módulos*, que tem, justamente, por objetivo trabalhar “*os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los*” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001/2004, p.103, grifo dos autores).

A última fase corresponde à *produção final*, o momento em que o aluno poderá mostrar o resultado de todo o trabalho realizado durante a sequência. É a “*possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos*” (ibid., p. 106).

O professor precisa, antes da avaliação, deixar exposta uma lista do que foi desenvolvido durante as aulas e explicitar os critérios de avaliação. Esse é um momento que o aluno tem para refletir sobre o que aprendeu e o que ainda lhe resta a fazer. Esse tipo de

avaliação condiz com a proposta avaliativa dos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 79-80), que acredita que os testes precisam ter a função de alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas verificar o nível do aluno. O que precisa ficar claro, para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não é a nota do aluno, mas o que ainda precisa ser realizado em termos pedagógicos para que o aluno consiga ter bom êxito em suas atividades.

## **2.2. Capacidades de linguagem**

O que percebemos na proposta de sequência didática apresentada acima é a intenção de desenvolver as *capacidades de linguagem*<sup>10</sup> em cada uma das etapas da unidade. Dolz e Schneuwly (1996/2004, p. 52) afirmam que tais capacidades “*evocam aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada*”. São três as capacidades a que nos referimos:

1. Capacidade de ação
2. Capacidade discursiva;
3. Capacidade linguístico-discursiva.

O trabalho com as capacidades de linguagem permite que o aluno compreenda a língua em seu aspecto mais amplo, passando pela análise do contexto e de seus participantes, para somente depois abordar os aspectos organizacionais do texto e gramaticais da língua. É essa, também, a proposta que vemos nas Orientações Curriculares para o inglês:

O trabalho com gêneros como instrumentos e resultados das atividades sociais é feito por meio de estudo cuidadoso: a) das características do **contexto** de produção e compreensão dos diferentes gêneros, b) da **organização discursiva** que os compõe, e c) dos **aspectos linguísticos** que se fazem necessários para sua materialização. Aprender como produzir e compreender esses três aspectos permite a efetiva participação nas atividades sociais (SÃO PAULO, 2007, p. 35, grifo nosso).

Essas aptidões, uma vez construídas, possibilitam uma melhor compreensão e produção dos gêneros com os quais nos deparamos. No entanto, elas não se tornam conscientes de forma natural, requerem uma orientação específica e formal por profissionais que compreendam a linguagem como um instrumento sócio-histórico-cultural.

Dolz e Schneuwly (1996/2004, p. 52) e, depois, Lousada (2007, p. 39-40) apresentam brevemente cada uma das capacidades, discussões que sintetizamos no quadro a seguir:

---

<sup>10</sup> Conceito desenvolvido por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), mas, aqui, discutido por Dolz & Schneuwly (1996/2004).

Quadro 1: Capacidades de linguagem por Dolz e Schneuwly (1996/2004) e Lousada (2007)

	<b>Dolz &amp; Schneuwly (1996/2004)</b>	<b>Lousada (2007)</b>
<b>Capacidade de ação</b>	Adaptação às características do contexto e do referente.	Mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção
<b>Capacidade discursiva</b>	Mobilização de modelos discursivos.	Operações de organização textual do texto a ser produzido, de escolha de um ou vários tipos de discurso e de escolha do modo de organização sequencial.
<b>Capacidade linguístico-discursiva</b>	Domínio sobre as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.	Aspectos linguísticos propriamente ditos, incluindo várias operações de textualização (como por exemplo, a operação de se assegurar a coesão textual) e operações enunciativas (como por exemplo, a modalização dos enunciados).

Lousada (2007) acredita que o texto pode ser um meio pelo qual o aluno possa desenvolver suas capacidades de linguagem. Ao analisar e produzir um texto o aluno precisa mobilizar os três tipos de capacidades e é por isso que uma sequência didática, como proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004), abre um espaço para tal desenvolvimento.

### 3. Organização de um curso de línguas

Uma vez que estamos falando sobre sequência didática, isso nos faz refletir sobre a forma de organização de um curso de línguas, no caso deste trabalho, o de língua inglesa.

Quando iniciei esta pesquisa e deparei-me com a necessidade de elaborar um curso de língua inglesa, as primeiras teorias com as quais tive contato, e que contêm uma proposta de desenho de curso, foram as de ESP (*English for Specific Purposes*).

Os primeiros autores a tratar dessa abordagem, como Hutchinson e Waters (1987), relacionam a linguagem com o aspecto social, no sentido de que este determina quais formas linguísticas precisam ser abordadas em sala de aula. Ao analisar seus estudos, porém, não se percebe com tanta clareza um tratamento mais intenso dado ao contexto de produção, de como esse contexto influencia os elementos composicionais da linguagem. Na realidade, a ênfase se encontrava mais na estrutura da língua.

Mais recentemente, no entanto, outros pesquisadores (cf. DUDLEY-EVANS & ST. JOHN, 1998) começam a dar ao contexto social uma maior importância. Ao avaliar a situação em que o aluno precisa atuar, percebeu-se que outros aspectos o influenciam para um bom desempenho de sua tarefa, tais como conhecer a cultura do local e das pessoas onde a

comunicação ocorrerá. Além disso, reconhecem que o aprendiz deve possuir habilidades que não são diretamente ligadas a questões normativas da língua, como, por exemplo, ser capaz de perceber questões de poder no discurso.

Apesar de não realizarem uma discussão mais detalhada sobre uso de gêneros em curso de ESP, os autores mencionados trazem contribuições importantíssimas no que se refere à organização inicial para a elaboração de um curso. Contribuem, por exemplo, com discussões sobre análise de necessidades e expectativas. É sobre esses direcionamentos e outros aspectos de ESP que foram relevantes para esta pesquisa, que faço uma discussão teórica a seguir.

Vale lembrar que a maior parte da literatura relativa à abordagem instrumental tem como foco o ensino da língua inglesa, por isso o uso da sigla ESP (*English for Specific Purposes*). Neste trabalho, no entanto, adotamos a expressão LSP (*Language for Specific Purposes*), por compreendermos que os seus fundamentos são válidos para o ensino-aprendizagem de qualquer outra língua estrangeira, ou segunda língua.

### **3.1. Análise de necessidades**

Uma das características mais acentuadas em curso de LSP, e o que mais o diferencia de outros, é a análise de necessidades. Por isso, teremos neste momento a visão de alguns autores em relação a esse primeiro passo a ser adotado em um desenho de curso.

Quando elaboramos um curso de língua, seja ela qual for, é preciso ter em mente alguns aspectos que podem contribuir para o seu sucesso. O que ocorre muitas vezes é que as necessidades específicas dos alunos são desconsideradas quando esses procuram aprender outro idioma. Um mesmo tipo de material é utilizado para vários alunos sem que haja qualquer customização e interesse por aquilo que realmente o levou a tomar a decisão de fazer o curso. Frente a isso, Hutchinson e Waters (1987, p. 53-55) defendem a ideia de que um curso de LSP precisa se preocupar seriamente em analisar a necessidade do aluno e, para que isso ocorra, é preciso investigar a situação em que a língua alvo será utilizada – situação-alvo (*target situation*).

Os autores pontuam alguns outros termos que acabam surgindo quando se menciona a situação-alvo, tais como: as necessidades-alvo (*target needs*) e as necessidades de aprendizagem (*learning needs*) (ibid., p.55-56). Nessa perspectiva, necessidades-alvo é um termo guarda-chuva que engloba outros termos como: necessidades, lacunas e expectativas (*necessities, lacks and wants*).



Uma análise de necessidades (*necessities*) irá mostrar o que o aluno precisa aprender<sup>11</sup> para se comunicar eficientemente na situação-alvo. A comparação entre aquilo que o aluno já sabe com aquilo que ele precisa usar na situação-alvo determinará a sua lacuna (*lack*). Uma análise de expectativas (*wants*) irá explicitar aquilo que o aluno deseja aprender dentro daquilo que foi constatado em sua lacuna.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 60) a análise da situação-alvo nos mostra *o quê* as pessoas precisam executar com a língua a ser aprendida. E isso implica preocupar-se com a forma *como* esse processo de ensino-aprendizagem pode efetivamente ocorrer. Os autores sugerem que uma análise de aprendizagem (*learning needs*) seja feita, de modo que os seus dados mostrem como as pessoas geralmente aprendem.

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 121) conceituam a análise de necessidades como o processo de estabelecer o “o quê” e o “como” de um curso: o que ensinar e como ensinar. Ao delinear um conceito para a análise de necessidades os autores englobam abordagens de vários outros autores da área de ESP, e deixam bem claro o que é necessário investigar (ibid., p.125):

- A. Informação profissional do aluno: quais atividades e tarefas o aluno realizará (ou já está realizando) em inglês<sup>12</sup> – análise de situação-alvo e necessidades objetivas<sup>13</sup>.
- B. Informação pessoal do aluno: fatores que podem afetar a forma como o aluno aprende, tais como experiências anteriores, informação cultural, razões para fazer o curso e as suas expectativas em relação ao mesmo – expectativas, meios e necessidades subjetivas<sup>14</sup>.
- C. Informação sobre o nível de inglês do aluno: suas habilidades atuais no uso da língua – análise da situação presente – que nos permitem avaliar o próximo item.
- D. As lacunas do aluno: diferença percebida entre os itens C e A.
- E. Informação de aprendizagem da língua: formas eficientes de se aprender as habilidades e os aspectos da língua percebidos como lacuna (D) – necessidades de aprendizagem.

---

<sup>11</sup> Hutchinson & Waters (1987), baseados em Munby (1978), apresentam uma tabela exemplificando algumas situações sociais em que alunos poderão participar (*communication activities*), as micro-funções (*micro-functions*) relacionadas a essas situações e as formas de linguagem (*language forms*) para cada uma dessas funções. É a isso que se referem quando questionam o que o aluno já sabe ou precisa saber/aprender para ter um bom desempenho na situação-alvo.

<sup>12</sup> Neste caso o autor considera a língua inglesa a língua-alvo.

<sup>13</sup> *Objective needs* (Brindley, 1989, p. 65).

<sup>14</sup> *Subjective needs* (Brindley, 1989, p. 65).

- F. Informação de comunicação profissional sobre (A): conhecimento de como a língua e habilidades são usadas na situação-alvo – análise linguística, análise de discurso e análise de gênero.
- G. O que é esperado do curso.
- H. Informação sobre o ambiente no qual o curso será realizado – análise do meio.

O que vale a pena ressaltar, como novas contribuições em LSP, entre os pontos citados por Dudley-Evans e St. John (1998, p.125) é a questão da *análise do meio*, o interesse pela forma de *como o aluno aprende*, e a *análise de gêneros*. Percebe-se um olhar mais cuidadoso sobre o aluno como um ser integral e sua relação com o meio em que vai ter aulas, sendo a situação-alvo vista como um ambiente que produz tipos específicos de textos.

Outro ponto abordado por Dudley-Evans e St. John (1998) – e que também é citado por Long (2005) de uma forma mais extensa – diz respeito a *como* obter mais dados de uma análise de necessidades. Os autores mencionam que, geralmente, existem – e valem a pena ser consultados – literaturas e documentos escritos relacionados às atividades profissionais em que nossos alunos irão atuar, em que se apontam tanto as tarefas quanto as habilidades necessárias na atividade em questão.

Long (2005) discorre sobre aspectos metodológicos para uma análise de necessidades e traz sugestões a serem seguidas para que cursos de quaisquer espécies sejam mais relevantes para os alunos. Sugere a tarefa (*task*) como unidade de análise para avaliar necessidades. Ou seja, o objeto principal a ser analisado em uma situação-alvo não é o léxico, a gramática, ou estrutura – unidades linguísticas – mas, sim, a tarefa, a situação em sua totalidade. Cada tarefa exige habilidades linguísticas e competências específicas para realizá-las. De acordo com Long (2005, p. 23) são as tarefas que motivam os textos e não o contrário. Segundo o autor, portanto, a língua deve estar em função da tarefa: a situação dará origem às formas linguísticas e, por isso, o foco deve estar na tarefa.

Uma vez coletados dados sobre a situação-alvo, e depois que obtivermos detalhes sobre a(s) tarefa(s) que o aluno de LSP precisa desempenhar nessa situação, já será possível caminhar para o próximo passo: o desenho de curso.

### **3.2. Desenho de Curso**

Quando pensamos em LSP, temos em mente um curso que levará o aluno a atuar eficientemente na situação-alvo, sendo, pois, necessário ter bem claro o objetivo que deve ser

alcançado ao final do período de curso estipulado. A análise de necessidades, quando bem realizada, trará informações valiosas a respeito do aluno (como suas lacunas e expectativas), do meio onde o curso será ministrado, da tarefa a ser realizada na situação-alvo e das competências necessárias para bem desempenhá-la. Toda essa informação, no entanto, precisa ser organizada e direcionada ao aluno de forma que o objetivo, *a priori* determinado, seja alcançado.

Hutchinson e Waters (1987) apontam para três subtópicos que precisam ser considerados na elaboração de um curso de LSP:

1. Análise de Necessidades (*Needs Analysis*) – determina “quem”, “por que”, “onde” e “quando” (ibid., p.22).

2. Descrição de Linguagem (*Language Descriptions*) – “o quê”; é a forma como a língua será analisada e descrita. Algumas dessas formas influenciaram LSP, e as mais tradicionais são:

- gramática clássica ou tradicional.
- linguística estrutural.
- gramática transformacional gerativa.
- análise de registro.
- gramática funcional/nocional.
- análise de discurso (retórica) (ibid., p. 24-38).

Como mencionamos anteriormente, alguns autores já sugerem o uso de gênero em cursos de LSP, como é o caso de Dudley-Evans e St. John (1998, p. 62-63). No entanto, aparentemente, a compreensão desses autores sobre essa questão está mais voltada para o aspecto textual, ou seja, o interesse está em analisar as partes que compõem um texto e como elas se organizam. O gênero, por eles, ainda não é estudado em seu contexto de produção e como prática social.

3. Teorias de Ensino<sup>15</sup> (*Learning Theories*) – “como”; fornece informação que nos ajuda a compreender como o aluno aprende. Oferece base teórico-metodológica. Alguns termos emergem dentro de teorias de ensino-aprendizagem como behaviorismo, cognitivismo, fator afetivo, aquisição, entre outras (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 39-52). Neste trabalho, a seguir neste mesmo capítulo, algumas teorias de ensino-aprendizagem recebem

---

<sup>15</sup> Apesar de os autores utilizarem este termo, adotarei neste trabalho o termo *ensino-aprendizagem* fundamentado nas teorias de Vygotsky (1934).

descrições mais detalhadas, tais como as abordagens: comportamentalista, cognitivista, humanista e sócio-histórica.

Hutchinson e Waters lembram que, na elaboração de curso de LSP e na sua aplicação, as *descrições da linguagem* se misturam, assim como as teorias de ensino-aprendizagem. De acordo com os pesquisadores, não é necessário se ater a apenas uma descrição e a apenas uma teoria, mesmo porque isso seria quase impossível; mas, é preciso saber usar o melhor de cada uma e levar em consideração a experiência do professor. Em suas palavras: “*Assim como para as descrições de linguagem, é aconselhável fazer uso de uma abordagem eclética, utilizando o que é útil de cada teoria e também acreditar na evidência de sua própria experiência como professor*” (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 51).

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 154-155) comentam que o desenho do curso pode ocorrer antes do curso ser aplicado, e seus detalhes ajustados durante ou depois de sua aplicação. Em certos casos o professor pode elaborar o curso no decorrer das aulas, ou ainda negociá-lo com os alunos, reagindo rapidamente às necessidades expressas na análise de necessidades ou àquelas que surgem durante as aulas.

Uma vez que o professor possua conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem, sobre descrição de linguagem, sobre os possíveis parâmetros para realizar e utilizar a análise de necessidades, é possível traçar um plano de conteúdo para as unidades didáticas. Esse plano configura-se como um “mapa” que possibilita ao professor ter uma ideia da organização de todo o conteúdo de um curso separado por unidades, antes mesmo de tê-las escrito. Dudley-Evans e St. John (1998, p. 162-166) dão, a esse tipo de plano, o nome de *course outline*.

#### **4. Leitura**

Um curso de LSP procura fortalecer práticas em sala de aula que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de habilidades necessárias para a realização das tarefas nas situações-alvo. As habilidades que necessitam de maior atenção para seu desenvolvimento geralmente são percebidas durante a análise de necessidades. As Orientações Curriculares para o ensino da língua inglesa (SÃO PAULO, 2007, p. 60) oferecem um modelo de questionário que professores podem lançar mão para compreenderem melhor as necessidades e expectativas de seus alunos.

Nesta pesquisa, o questionário utilizado com os alunos participantes revelou a necessidade de se trabalhar com o desenvolvimento da habilidade de leitura. As respostas

obtidas por meio desse instrumento investigativo estão de acordo com a proposição inscrita nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 20) de que a habilidade que merece maior atenção na realidade brasileira é a de leitura:

Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.

Considerando que, no Brasil, os contextos que requerem o uso de uma língua estrangeira não são tão comuns, e quando ocorrem, a habilidade mais exigida é a de leitura<sup>16</sup>, achamos necessário realizar nesta seção uma breve discussão de como compreendemos, em uma visão sócio-interacionista de linguagem, as práticas relacionadas ao desenvolvimento da leitura.

Baquero (1998, p. 88), baseado em Vygotsky, diz que o ensino de leitura e escrita precisa atender às verdadeiras necessidades das crianças. Muitos educadores esperam a “idade adequada” para dar oportunidade para o desenvolvimento da leitura, e com isso, muitas vezes, não percebem os momentos em que, para a criança, o saber ler faz sentido. A leitura deixa de ser abordada nos momentos em que se relaciona com a vida social, de forma natural, para mais tarde ser abordada, muitas vezes, sistemicamente e desconectada da forma como realmente ocorre no dia-a-dia.

A proposta que trazemos para o trabalho com leitura procura desenvolver essa habilidade de forma que ela se relacione com atividades sociais, ou seja, buscando uma prática que dê oportunidade ao aluno de poder compreender como a dinâmica em sala de aula se relaciona com a vida cotidiana. Para isso, seguimos a perspectiva dos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 92-93), que compreendem a leitura como uma construção social, que vai além de atividades centradas em aspectos de decodificação, no conhecimento sistêmico da língua e na concepção de que o significado é inerente ao texto. Em relação ao conhecimento sistêmico, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 91) indicam que, em aulas de leitura, o tipo de conhecimento

---

<sup>16</sup> De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 22), a ênfase na habilidade de leitura não exclui o trabalho com outras habilidades, como a oral. O trabalho com a habilidade oral, no entanto, não objetiva engajamento no discurso oral, mas sim ampliar a consciência linguística do aluno e promover momentos lúdicos que aumentem seu vínculo afetivo com a aprendizagem.

requerido do aluno está mais em nível de reconhecimento do que de produção. Em outras palavras, o aluno precisa saber reconhecer os aspectos gramaticais no texto, mas não precisa se envolver exaustivamente em atividades cujo foco está em análise e produção gramatical da língua.

Os parâmetros oferecidos também descartam tarefas que compreendem leitura como “procurar no texto as respostas das perguntas dadas”, tarefas que acabam minimizando o envolvimento do aluno na construção de significados e o impedem de desenvolver seu lado crítico, no sentido de que ao ler, ele pode ter atitudes questionadoras, comparativas, criativas, que promovem transformação, não apenas de si mesmo, mas também daquilo que está ao seu redor.

Resumidamente, a proposta é de seguir alguns estágios na leitura de gêneros: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Com esses estágios, os alunos têm a possibilidade de utilizar três tipos de conhecimento: de mundo, de organização textual e o sistêmico; e, conseqüentemente, construir significado. De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 29):

Para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja possível, as pessoas utilizam três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos. Esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo.

Os tipos de conhecimento citados se assemelham muito ao conceito de capacidades de linguagem discutido por Dolz e Schneuwly (1996/2004). Em um aspecto mais genérico, ambas as propostas reconhecem que ao trabalhar com gênero é necessário, primeiramente, abordar questões relacionadas ao contexto mais amplo de produção do texto, tratando dos locutores e interlocutores, do meio de vinculação da mensagem, e considerar outros aspectos que influenciam as características do texto; depois, tratar de questões de organização textual; e, por último, das questões normativas da língua. Apresentamos, no quadro abaixo, uma síntese comparativa das duas propostas de se trabalhar com gêneros.

Quadro 2: Capacidades de Linguagem e Tipos de Conhecimento

<b>Dolz e Schneuwly (1996/2004)</b>		<b>PCN-LE (BRASIL, 1998)</b>	
<b>Capacidade de ação</b>	Questiona as características do contexto e do referente.	Aborda conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo.	<b>Conhecimento de mundo</b>
<b>Capacidade discursiva</b>	Discute a organização do texto a ser produzido, a escolha dos tipos de discurso, e a escolha do modo de organização sequencial.	Engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos.	<b>Conhecimento textual</b>
<b>Capacidade linguístico-discursiva</b>	Trabalha com aspectos linguísticos propriamente ditos, incluindo várias operações de textualização e operações enunciativas.	Envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos.	<b>Conhecimento sistêmico</b>

Mesmo que uma discussão comparativa mais aprofundada desses dois pilares teóricos mostre diferenças em seus fundamentos epistemológicos, o que é válido perceber é que durante a análise de dados desta pesquisa, alguns excertos podem ser mais bem interpretados com base nos tipos de conhecimento; outros, nas capacidades de linguagem. A necessidade de utilizar os dois pilares para a análise decorre do fato de que ambos influenciaram as ações do professor-pesquisador em momentos distintos da pesquisa.

Assim sendo, nos beneficiamos do fato de que tanto o pilar que se volta mais para o trabalho de leitura (tipos de conhecimento) quanto aquele que fornece orientações para elaboração de material didático (capacidades de linguagem) compreendem que o significado é construído socialmente, e que as experiências prévias do aluno servem como base<sup>17</sup> para a construção de conhecimentos mais complexos.

Abaixo temos estágios propostos para um trabalho de leitura, de acordo com PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 90-92), e como cada um deles está associado ao desenvolvimento de algum tipo de conhecimento:

---

<sup>17</sup> Essa base Vygotsky (1933) chama de zona de desenvolvimento real, nível em que se encontra o conhecimento que o aluno anteriormente tenha construído sobre determinado assunto.

Quadro 3: Fases de Leitura nos PCN-LE (BRASIL, 1998)

<b>Estágios da Leitura</b>	<b>Descrição</b>	<b>Tipos de conhecimento</b>
Pré-leitura	<p>O aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento.</p> <p>Engloba:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte;</li> <li>- Ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual: explorar itens lexicais, cabeçalhos, a distribuição gráfica do texto, etc., reveladores da organização textual;</li> <li>- Situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde foi publicado e com que propósito (a quais interesses serve).</li> </ul>	<p>Conhecimento de mundo, textual e sistêmico para criação de hipóteses.</p>
Leitura	<p>Engloba:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferir estratégias de leitura da língua materna para a língua estrangeira.</li> <li>- Identificar semelhanças gramaticais e lexicais entre a língua materna e a estrangeira, e também perceber as diferenças nos elementos sistêmicos que merecem ser abordadas com mais detalhes.</li> <li>- Deduzir significado de palavras por meio de pistas contextuais.</li> <li>- Conscientizar de que não é necessário conhecer todos os itens lexicais para ler.</li> <li>- Compreender o que é central e o que é detalhe em uma estrutura semântica.</li> <li>- Trabalhar com as estratégias de integração de uma informação a outra, o estabelecimento dos elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência.</li> </ul>	<p>O aluno projeta o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto.</p>
Pós-leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor.</li> <li>- Relacionar o mundo do aluno com as ideias do autor.</li> </ul> <p>Esses aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui.</p>	<p>Conhecimento de mundo e outros, dependendo das atividades a serem realizadas.</p>

Em situações em que a leitura é abordada como exposto na tabela acima, ou seja, abordando os aspectos macros da linguagem e seguindo em direção aos micros, alunos conseguem compreender que o significado de um texto não está inerente às palavras que o compõem. Reconhecem que a compreensão depende, como nos mostra Bakhtin (1929), de todos os fatores do meio social (como história, cultura, ideologias) em que ele foi produzido.



A compreensão da escrita, vista dessa forma, é estritamente dependente da participação do ser humano na construção de significados, cujos conhecimentos não podem ser desprezados no processo de leitura, mas precisam se interrelacionar com o texto.

## **5. O papel do professor nas principais teorias de ensino-aprendizagem**

Neste item, procuramos discutir as principais teorias de ensino-aprendizagem, advindas da psicologia da educação, que têm influenciado as práticas pedagógicas em sala de aula. São elas: comportamentalista, cognitiva, humanista e sócio-histórica. A intenção é fazer uma breve alusão a cada uma das abordagens, seguida de uma descrição de como compreendem o papel do professor. Iremos, no entanto, nos delongar na discussão da abordagem sócio-histórica por ter esta uma relevância maior neste trabalho, e por estar também atrelada à visão que temos de linguagem.

Além de utilizar os principais autores que ofereceram fundamentação teórica para a elaboração das teorias de ensino-aprendizagem em questão, apoiamo-nos em outros pesquisadores que se debruçaram sobre o assunto e que também oferecem suporte para a nossa discussão. Recorremos, ainda, às Orientações Curriculares de inglês (SÃO PAULO, 2007) e aos PCN-LE (BRASIL, 1998) para complementar a discussão do tema.

### **5.1. Abordagem Comportamentalista**

O behaviorismo, ou comportamentalismo, uma análise científica do comportamento humano, influenciou enormemente o ensino-aprendizagem em todo o mundo. Skinner (1904-1990) foi um dos representantes mais difundidos dessa teoria no Brasil.

Os estudos dessa abordagem baseiam-se primordialmente naquilo que é externo e observável no homem, ou seja, no seu comportamento. Duas classes de comportamentos são identificadas e nomeadas por Skinner: respondente e operante.

O comportamento respondente “*abrange todas as respostas de seres humanos, e muitos outros organismos, que são **extraídas** ou tiradas para fora por mudanças especiais de estímulo no ambiente*” (MILHOLLAN & FORISHA, 1972, p. 71, grifo dos autores). Em outras palavras: é um comportamento controlado por estímulo precedente, recebe pouca ênfase por ser instintivo e involuntário, é característico dos seres vivos e não pode ser alterado ou controlado.

A atenção dessa abordagem, no entanto, está voltada para o comportamento operante: aquele que é controlado por suas consequências. De acordo com Milhollan e Forisha (1972, p. 72) “*comportamento operante inclui todas as coisas que fazemos e que têm um efeito sobre*

*nosso mundo exterior ou operam nele*”. Para os autores, esse tipo de comportamento não é automático como o respondente: é voluntário, e seus estímulos nem sempre são conhecidos. Na verdade, o behaviorismo não está preocupado com os estímulos precedentes – aqueles que levam à resposta, mas, sim, com estímulos que seguem a resposta.

Quando uma pessoa voluntariamente apresenta um comportamento, este pode ser reforçado por meio de reforçadores positivos ou extinto por reforçadores negativos. Esse método de aprendizagem, denominado condicionamento operante, baseia-se na convicção de Skinner sobre a possibilidade de controlar o comportamento. Nas palavras do autor:

Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações (SKINNER, 1981, p. 20, apud MIZUKAMI, 1986, p. 21).

Dessa forma, todo o trabalho realizado com base nessa metodologia envolve conceitos como *estímulo*, *resposta*, *reforçadores* e *condicionamento*, os quais influenciam o papel da escola e do professor em sala de aula.

### **5.1.1. Papel do professor no Comportamentalismo**

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998) o professor, nessa abordagem, precisa se adequar à visão da pedagogia corretiva. Isso significa que o educador, primeiramente, planeja uma rotina de *estímulo*; em seguida, expõe o aluno àquilo que quer ensinar e espera por uma *resposta*; logo após, *reforça* positivamente aquilo que está de acordo com as suas expectativas e negativamente aquilo que se desviou do padrão esperado. Os erros precisam ser imediatamente eliminados ou corrigidos para que não afetem o processo de aprendizagem e não influenciem, negativamente, as respostas de outros alunos. Nesse sentido, recai sobre o professor o papel de programar o resultado final que deseja alcançar, e planejar reforços que promovam o comportamento esperado.

Vale lembrar que a escola é vista como uma *agência de limitação do desenvolvimento da individualidade da pessoa* (COSTA, 1978, p. 113), no sentido de que prioriza o desenvolvimento daquilo que serve aos interesses da sociedade e de suas agências controladoras, tais como o governo, a política, e a economia. Por isso, o bom professor é aquele que não transmite somente o conhecimento, mas também os comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades básicas para manipulação e controle do mundo/ambiente,

excluindo desse processo toda tentativa de individualidade que não esteja de acordo com o conteúdo socialmente aceito.

O que percebemos, nessa abordagem, é que todo o comportamento do aluno é planejado e direcionado por reforçadores; o professor é visto como detentor e transmissor de conhecimento, além de ser um planejador e analista de contingências.

## **5.2. Abordagem Cognitivista**

Para melhor entendermos o cognitivismo é necessário, primeiramente, compreendermos de que forma essa abordagem se aproxima do indivíduo. Para os psicólogos cognitivistas seu objeto de estudo não é o sujeito psicológico, nem o coletivo, mas o epistêmico. Mizukami (1986, p. 64) conceitua esse tipo de sujeito quando discute o objetivo da epistemologia genética:

A epistemologia genética objetiva conhecer não o sujeito em si, mas unicamente as etapas de sua formação, e nem o objeto em si, porém os objetos sucessivos que são reconhecidos pelo sujeito no curso de diferentes etapas. O sujeito cujas diferentes etapas serão por ela estudadas, não constitui o sujeito psicológico tampouco um sujeito coletivo, mas um sujeito epistêmico que retrata o que há de comum em todos os sujeitos, a despeito de variações individuais.

O que se estuda, então, é o sujeito universal, aquilo que há de comum em todo ser humano independente de raça, cultura, sociedade ou cor. O que interessa é como o sujeito organiza o conhecimento, adquire conceitos, como faz classificação de dados, integra e processa informações.

Para Piaget (1896-1980), um dos maiores cientistas influenciador dessa abordagem, a psicogênese do conhecimento se dá justamente na interação entre homem e meio. O conhecimento não é algo inato ao indivíduo e nem está no meio, mas de acordo com as análises psicogenéticas é *“resultado de interações que produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas”* (PIAGET, 1950/2007, p. 8).

É com o foco nessas interações, ou seja, nas ações, que Piaget (1950/2007) faz uma classificação do desenvolvimento da criança em seis etapas: nível sensoriomotor, primeiro nível do pensamento pré-operatório, segundo nível pré-operatório, primeiro nível do estágio das operações concretas, segundo nível das operações concretas, e as operações formais.

Cada fase é caracterizada por uma faixa etária e pelo que a criança já está apta para realizar nesse período de vida. Esses níveis se inter-relacionam e se sucedem: isso significa que uma etapa é sempre alcançada tendo como base aquela que a antecede.

A busca é sempre por uma inteligência caracterizada por maior mobilidade e estabilidade, ou seja, para alcançar o nível das operações formais – o último nível descrito pelo autor:

É esse poder de formar operações sobre operações que permite ao conhecimento ultrapassar o real e que lhe abre o caminho indefinido dos possíveis por meio da combinatória, libertando-se então das operações graduais a que continuam submetidas as operações concretas (PIAGET, 1950/2007, p. 49).

Nessa perspectiva, o último nível de pensamento é alcançado pela construção dos níveis anteriores, e nesse nível (das operações formais), o ser humano não mais depende daquilo que é concreto para avançar na construção do pensamento, mas pode conseguir esse avanço a partir daquilo que é abstrato. As operações formais se libertam da duração, podendo se realizar sobre hipóteses, e formar operações sobre operações.

### **5.2.1. O papel do professor no Cognitivismo**

O papel do professor, nessa abordagem, está relacionado às etapas de desenvolvimento de Piaget e ao desequilíbrio que leva ao avanço dessas etapas.

Nessa perspectiva, Moraes (1997, p. 143) pontua a necessidade do desequilíbrio: “[...] *é preciso que ocorra uma perturbação, um problema ou uma alteração. Um sistema só se auto-organiza se houver desadaptação. É a perturbação (o desequilíbrio) que gera a força propulsora do desenvolvimento*”.

Quando uma criança recebe uma informação relevante e o seu nível de desenvolvimento não lhe permite assimilá-la por completo, suas estruturas entrarão em desequilíbrio e se modificarão para acomodar o que é novo e útil. Cabe ao professor, então, criar desafios que sejam relevantes e que estejam dentro do nível de desenvolvimento de cada aluno, bem como colocá-los em grupos para trabalhar e deixar que descubram, ao seu ritmo, e ainda que com erros, a ação por si mesmos.

Os erros são percebidos pelo professor como constitutivos desse processo de descoberta e resultam em aprendizagem. De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 56), quando o aluno está aprendendo uma nova língua, por exemplo, os erros são vistos como

“evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira”.

Os trabalhos em grupos são importantes porque propiciam condições para que a criança interaja com outros indivíduos, e desenvolva com isso o espírito de cooperação. Palangana (2001, p. 147), fundamentada em Piaget, diz que a “*cooperação social favorece a descentralização cognitiva necessária à formação do pensamento lógico*” e que as relações de cooperação só aparecem com o estabelecimento do pensamento operatório. De acordo com essa visão, a cooperação entre indivíduos só pode ocorrer a partir do estabelecimento do pensamento operatório, ou seja, somente quando a conduta egocêntrica da criança sofre modificações.

Resumidamente, o professor na abordagem cognitivista propõe situações-problemas que oportunizarão processos de investigação: as soluções são encontradas pelos alunos e o educador assume o papel de orientador, ao invés de transmissor de conhecimento, sempre tendo clareza de que as tarefas propostas precisam respeitar os níveis de desenvolvimento do aluno.

### **5.3. Abordagem humanista**

Essa abordagem é fortemente influenciada pela psicologia humanística, que concebe a pessoa no seu funcionamento integral (corpo-intelecto-emoção). Os autores mais difundidos no Brasil foram Rogers (1902-1987) e A. Neill (1883-1973).

O pressuposto básico da teoria rogeriana é a crença na fé e confiança na capacidade da pessoa, e em seu próprio crescimento. Esse fundamento de que as pessoas podem desenvolver-se e crescer por si mesmas (autodesenvolvimento) é denominado tendência atualizante. Apesar de o foco estar na pessoa, não se pode descartar a sua relação com o mundo, pois ela se desenvolve baseada em suas experiências intersubjetivas ocorridas no meio social.

O mundo é aquilo que é externo e objetivo, e o ser humano o está constantemente representando, tornando pessoal aquilo que exteriormente é experimentado. A partir de suas experiências, de sua realidade vivida, o homem se transforma e cresce, adquirindo o seu próprio conhecimento.

Para Rogers, o jovem é intrinsecamente motivado para aprender, e o próprio ambiente oferece desafios que o estimula à investigação. Por isso, é necessário “*descobrir que desafios são reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los*” (ROGERS, 1972,

p. 131 apud MIZUKAMI, 1986, p. 44). Segundo o autor, cabe à escola oferecer esse ambiente de descobertas, que é naturalmente motivador.

É interessante notar que Neill (1963) tentou levar à escola o papel de conscientizar os alunos sobre os valores da sociedade de consumo, cujo marco de sucesso é o “ter” e não o “ser”. De acordo com seus conceitos, a educação poderia dar a oportunidade para criança ser mais autônoma e livre para criar aquilo que o seu poder de inventar e o seu gênio exigem.

Rogers (1951, apud MILHOLLAN & FORISHA, 1972) apresentou 19 princípios formais a respeito do comportamento humano. Essas proposições que, a princípio, fundamentavam sua Terapia Centrada no Paciente serviriam também de base para a facilitação de aprendizagem significativa.

### **5.3.1. Papel do professor na abordagem Humanista**

Tanto Neill quanto Rogers retiraram o foco do ensino e o colocaram no aluno. Ambos acreditam que a aprendizagem precisa ser autoiniciada, autodirigida e autoapropriada; assim, por mais que existam recursos externos, o aluno não aprenderá se isso não for de seu interesse ou se aquilo que lhe for oferecido não tiver nenhuma influência significativa no seu comportamento.

Milhollan e Forisha (1972, p.177-179) pontuam três características que Rogers considera essenciais para um professor facilitador:

1. Ser real com os alunos, deixar a “máscara de lado”: o professor que se torna uma pessoa real diante de seus alunos tem a liberdade de se sentir zangado, entediado, ou entusiasmado. O aconselhável é que o professor não expresse os seus sentimentos em relação ao aluno, fazendo julgamentos sobre sua pessoa, mas que pontue seus sentimentos em relação ao produto e atitudes do estudante, ou seja, o que é avaliado são manifestações e não a pessoa em si.
2. Demonstrar aceitação e confiança: o professor minimiza ameaças externas para proporcionar espaços para que o aluno seja ele mesmo e acredite na capacidade de seu próprio ser orgânico. O professor atua como um “recurso vivo”, um facilitador, que está presente nos momentos em que o aluno se depara com a necessidade de um outro indivíduo que o ajude a enfrentar problemas.
3. Ter comunicação com as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, com clima de compreensão empática. Facilitação exige compreensão e aceitação empática.

Em síntese, o que podemos perceber nessa abordagem é que a aprendizagem é completamente dependente de experiências do aluno, e que essas precisam ser autodirigidas. O professor aprende na atuação e ocupa o papel daquele que está sempre ao redor evitando que ameaças externas impeçam a autodescoberta. Além disso, oferece informações que são relevantes para o aluno e o encoraja a escolher seus próprios interesses. O professor atua como facilitador utilizando-se de aceitação, transparência, confiança e comunicação diante do processo em que o aluno aprende a aprender e a se autoavaliar.

#### **5.4. Abordagem Sócio-Histórico-Cultural**

As obras que mais influenciaram esse tipo de abordagem são as de Paulo Freire (1921-1997) e as de Vygotsky (1896-1934). Neste trabalho, no entanto, abordaremos com mais ênfase as teorias de Vygotsky e de outros autores relacionados à sua teoria psicológica.

As discussões de Vygotsky levam-nos a entender melhor o papel de um segundo indivíduo no processo de ensino-aprendizagem, e de como o homem se desenvolve em contato com o meio. Seus conceitos riquíssimos sobre mediação e zona de desenvolvimento proximal trazem implicações consideráveis para a educação e foram usados para analisar os dados desta pesquisa.

##### **5.4.1. Mediação**

De acordo com as teorias de Vygotsky, cientista materialista dialético, o homem se desenvolve na interação com o meio sócio-cultural. No entanto, essa interação não ocorre diretamente, ou seja, o homem age sobre um objeto somente por meio de ferramentas mediadoras, instrumentos, sua ação no mundo é sempre mediada.

Rego (2007, p. 50), após fazer um estudo aprofundado das teorias de Vygotsky, afirma que

Compreender a questão da *mediação*, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem (grifo da autora).

Vygotsky (1930) afirma que é esse uso de ferramentas mediadoras que nos leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nos libertando da função psicológica elementar – que compreende somente os “*reflexos e os processos conscientes espontâneos, rudimentares*” (DANIELS, 2003, p. 66).

Segundo Vygotsky (1930), quando nos apropriamos de uma ferramenta mediadora, nossas operações psicológicas são alteradas e passamos a reorganizar o nosso pensamento

com auxílio da nova ferramenta. Essas funções psicológicas, agora modificadas, conseguem enxergar novas atividades em que podem ser utilizadas; assim, a gama de atividades de que podemos participar se amplia. Em suas palavras:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (VYGOTSKY, 1930/2007, p. 56).

Para o autor, a mediação pela linguagem é, essencialmente, a característica do humano. Baquero (1998, p. 39), ao falar sobre efeitos de linguagem, com base em teorias vygotskianas, nos ajuda a compreendê-la como instrumento de mediação, e nos mostra como sua apropriação, assim como já dito, pode ampliar o conjunto de atividades em que o sujeito pode atuar:

- A linguagem pode cumprir funções diferentes, no começo uma função comunicativa e, depois, outra, referente à regulação do próprio comportamento.
- A linguagem serve como um instrumento para produzir efeitos sobre o meio social.

A princípio, vemos que a linguagem é utilizada apenas como um meio de comunicação: a criança quando começa a falar a utiliza para satisfazer suas necessidades fisiológicas e afetivas, para controlar o outro e para lidar com situações que não pode resolver por si só. Nesse período, a linguagem ainda é externa, como vemos em Vygotsky (1934/2001, p. 137). No decorrer de seu desenvolvimento biológico em sociedade, a linguagem adquire um caráter interno, ela se interioriza e se torna um meio de autorregulação.

É nesse sentido que, como educadores, estamos interessados na linguagem, como uma ferramenta interiorizada capaz de dar ao aluno possibilidades de ter domínio próprio, pois quando o indivíduo se torna um ser autorregulado tem, também, a possibilidade de interferir de forma mais ampla no meio social que o circunda. É capaz de utilizar a linguagem para argumentar, criticar, diferenciar, e agir nos mais diversos contextos sociais.

#### **5.4.2. Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**

Vygotsky (1933/2007), ao discutir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), tinha como objetivo elaborar dimensões do aprendizado escolar, ou seja, procurava associar suas posições teóricas às questões escolares. O autor define esse conceito como:



a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1933/2007, p. 97).

No entanto, para ele, a ZDP é, sobretudo, uma metodologia. O autor afirma que *“usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e se desenvolver”* (VYGOTSKY, 1933/2007, p. 98).

As afirmações anteriores e outras do mesmo autor parecem pontuar que o papel da escola, e conseqüentemente o do professor com seus alunos, é atuar no desenvolvimento mental que ainda está em vias de ser despertado. Em palavras metafóricas, e pensando em alguém que repousa, pode-se dizer que isso corresponde a acordar o indivíduo com um despertador antes que o relógio biológico o faça. Ao contrário de outras teorias de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, a linha de aprendizagem procura estar à frente da linha de desenvolvimento. Não é a maturação do aluno que determina o que ele pode aprender, a aprendizagem deve ir além desse ponto e, sob orientação de um par mais experiente, adiantar aquilo que um dia ele possivelmente conseguirá fazer sozinho.

Newman e Holzman (1993/2002, p. 90), quando realizam uma discussão sobre ZDP, dizem que *“a descoberta de Vygotsky foi que qualquer aprendizagem digna deste nome conduz ao desenvolvimento”* e que sua estratégia *“era essencialmente uma estratégia de aprendizagem cooperativa”* (ibid., p. 93). Os pesquisadores lembram ainda que Vygotsky defendia a ideia de que as tarefas propostas em sala de aula deveriam gerar a necessidade de cooperação e atividade conjunta e isso só seria possível se as tarefas estivessem além do nível de desenvolvimento dos alunos envolvidos.

Quando falamos de *desenvolvimento*, podemos nos questionar sobre o verdadeiro sentido dessa palavra para Vygotsky, e o que realmente queria dizer com esse conceito. Leontiev (1992 apud BAQUERO, 1998, p. 35) ajuda-nos nessa compreensão, quando diz que, para Vygotsky, os determinantes da evolução psíquica são provenientes do trabalho do homem com ajuda de instrumentos. O ponto central está na aquisição de instrumentos: a sua apropriação ou domínio é o que proporciona desenvolvimento.

Newman e Holzman (1993/2002, p. 102) compreendem o desenvolvimento como a unidade dialética {criação-de-significado/aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento}. Para esses autores, a aprendizagem precisa conduzir o desenvolvimento, e esse desenvolvimento,

por sua vez, em via dialética, proporciona a criação de novos significados, e assim continuamente. Dessa forma, se atentarmos para a criação de significados, acabamos por concordar com Newman e Holzman (ibid., p. 102-103) a esse respeito:

Sem essa atividade revolucionária de criação de significado, isto é, quando a capacidade humana de mudar totalidades não pode se expressar (devido a várias formas de coerção social), quando os ferramenteiros se tornam usuários de ferramentas, quando nos envolvemos em comportamentos (ainda que incrivelmente complexos e sofisticados) e não mais em atividade, então a aprendizagem para de conduzir o desenvolvimento; em vez disso, ela substitui o desenvolvimento.

O desenvolvimento ocorre, portanto, quando há criação de significados e quando temos a liberdade de usar a capacidade humana para mudar totalidades. Infelizmente, o que temos visto, atualmente, são escolas preocupadas com as instruções, ou com “despejo” de conteúdo, e que deixam de dar aos alunos a oportunidade de se envolver no processo de ensino-aprendizagem, impedindo-os, assim, de criar novos significados. Além disso, o aluno dificilmente tem a possibilidade de se engajar em atividades sociais e sobre elas refletir; por isso, deixa de questionar, criar, transformar; ao invés disso, envolve-se no comportamento de absorção de informação.

Ainda, para Newman e Holzman, “*a criação de significados é ferramenta-e-resultado dos ferramenteiros (nossa espécie)*” (ibid., p. 102). É necessário lembrar que agimos no mundo por meio de ferramentas, e que podemos usar aquelas que são para nós criadas, ou podemos ser nós mesmos os ferramenteiros. Neste último caso, o processo de criação de significados é nossa ferramenta, e ao fazer uso dela conseguimos desenvolvê-la, ou ainda criar uma nova. Esse movimento de criação, apropriação e transformação nos torna, então, sujeitos críticos, mais desenvolvidos, capazes de mudar totalidades.

#### **5.4.3. O papel do conflito no desenvolvimento**

Ao definir a ZDP, as Orientações Pedagógicas de inglês (SÃO PAULO, 2007) trazem ainda outro enfoque sobre esse conceito e de grande relevância para este trabalho – o conflito existente na construção colaborativa de significados. A atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal pressupõe a interação de indivíduos em uma atividade de criação de significados; porém, essa interação, muitas vezes, conta com divergências entre os seus participantes para que haja desenvolvimento daquilo que está em questão:

O enfoque sobre a ZDP pressupõe que as pessoas trabalhem juntas para construir contextos em que a aprendizagem seja co-construída. Estaria então relacionada à construção colaborativa e conflituosa de oportunidades para

que os indivíduos desenvolvam suas potencialidades. Essa zona seria um espaço de conflito na qual conceitos científicos e cotidianos se cruzam e se integram para propiciar a aprendizagem como propulsora de desenvolvimento (SÃO PAULO, 2007, p. 37).

Ainda que Vygotsky não tenha se aprofundado muito nas questões dos conflitos, outros teóricos da psicologia sócio-histórica continuaram suas discussões e trazem essa questão para uma dimensão mais ampla quando tratam da Teoria da Atividade<sup>18</sup>. De acordo com Leontiev (1978) quando o ser humano se envolve em atividade compreende-se que está à procura da satisfação de uma de suas necessidades, e para isso um objeto precisa ser alcançado.

Daniels (2003, p. 124), baseado nas teorias de Engeström, mostra que a atividade é vista como um sistema e que seus elementos constitutivos não são estáveis, mas se inter-relacionam e se transformam. Nota-se que essa inter-relação nem sempre ocorre de forma harmoniosa, mas apresenta conflitos ou contradições. São essas contradições, no entanto, que ocorrem quando um elemento sofre alteração, que servem de fonte de desenvolvimento da atividade.

Mesmo que não possamos visualizar os conflitos, eles podem estar presentes na relação dialética dos elementos constitutivos de uma atividade, os quais estão representados na figura abaixo:

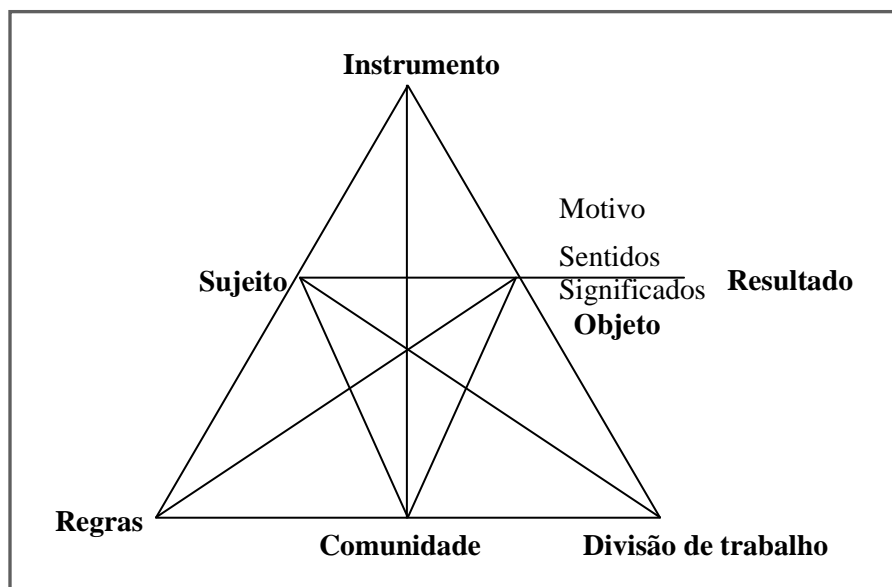


Figura 1: Modelo de um sistema de atividade proposto por Engeström (1999, p. 31).

<sup>18</sup> Definida por Engeström e Miettinen (1999, p.8) como “uma abordagem ampla que engloba uma nova perspectiva e desenvolve novas ferramentas conceituais para lidar com muitas das questões metodológicas e teóricas que cruzam as ciências sociais hoje em dia”. Para Asbahr (2005, p. 108), essa abordagem surgiu com o movimento de alguns psicólogos soviéticos na tentativa de explicar o desenvolvimento do psiquismo.

#### **5.4.4. Papel do professor na abordagem Sócio-Histórico-Cultural**

Feita essa discussão, percebemos que o professor que procura fundamentar suas ações em conceitos da teoria sócio-histórico-cultural, acredita que a apropriação de ferramentas culturais é de essencial importância para o desenvolvimento cultural do ser humano, e assume que isso só ocorre em contato com o meio e com outros indivíduos.

Sendo assim, expõe os alunos a situações que requeiram o uso de ferramentas culturais, e proporciona momentos colaborativos para apropriação das mesmas. As atividades propostas precisam adiantar-se ao desenvolvimento, e “*permitir o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum* (REGO, 2007, p. 110)”.

Ao trabalhar com ferramentas sociais em sala de aula, o professor preocupa-se também em levar o aluno ao uso descontextualizado das mesmas, ou seja, mesmo que não esteja em contextos em que o uso daquele instrumento psicológico seja necessário, o aluno pode evocá-lo. Baquero (1998, p. 72-73) baseado em Vygotsky, diz que o uso voluntário das ferramentas, crescentemente descontextualizado, leva ao desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores Avançados, e esse desenvolvimento é mais provável que ocorra em ambientes escolares.

O professor acredita que, no trabalho colaborativo, o par mais competente pode levar o outro indivíduo à zona de desenvolvimento proximal. Nessa perspectiva, tanto *alunos* quanto *professores* são capazes de agir como pares mais experientes em um processo de ensino-aprendizagem. O educador deixa de ser o único detentor do conhecimento e reconhece todos os envolvidos no processo como sujeitos que trazem conhecimentos prévios que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico. O professor parte daquilo que o aluno já sabe para ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos.

Rego parafraseia Davidov para mostrar que compartilha de sua opinião em relação ao papel da escola, o que, indiretamente, indica o papel do professor:

ela [a escola] não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola (DAVIDOV, 1988, p. 3 apud REGO, 2007, p. 108).

Segue abaixo um quadro, sintetizando como o papel do professor é compreendido por cada uma das teorias de ensino-aprendizagem. A intenção não é pontuar diferenças e semelhanças entre elas, mas ter uma síntese do que foi discutido neste capítulo, o que, adiante, servirá de apoio para a análise de dados.

Quadro 4: Papel do professor nas principais teorias de ensino-aprendizagem

<b>Behaviorista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeja e analisa contingências de reforço;</li> <li>- Molda o comportamento à meta planejada;</li> <li>- Transmite conhecimento;</li> <li>- Transmite práticas e habilidades para o controle do meio/mundo;</li> <li>- Elimina individualidade não reconhecida socialmente;</li> <li>- Volta a atenção para o comportamento;</li> <li>- Elimina erros.</li> </ul>
<b>Cognitivista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provoca desequilíbrios respeitando os níveis de desenvolvimento;</li> <li>- Cria desafios que provocam processos de investigação;</li> <li>- Organiza a sala em grupos para a colaboração e socialização;</li> <li>- Permite que os alunos aprendam ao seu ritmo e por si mesmos;</li> <li>- Investiga, pesquisa, questiona e orienta;</li> <li>- Volta a atenção para a organização cognitiva, a classificação e a estruturação;</li> <li>- Compreende o cometer erros como parte constituinte do processo de aprendizagem.</li> </ul>
<b>Humanista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É um facilitador, uma vez que o aluno autoinicia seu processo de aprendizagem;</li> <li>- Busca relação interpessoal transparente;</li> <li>- Demonstra aceitação e confiança no aluno;</li> <li>- Mantém comunicação para empatia;</li> <li>- Oferece variedade de atividades para que os alunos as selecionem;</li> <li>- Volta atenção para o ser humano;</li> <li>- Protege o aluno de ameaças externas que possam impedi-lo de aprender;</li> <li>- Auxilia quando o aluno está diante de problemas.</li> </ul>
<b>Sócio-histórico-cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cria espaços para a apropriação de ferramentas sociais e criação de conceitos;</li> <li>- Proporciona momentos colaborativos (grupos ou pares) com a presença de pares mais experientes;</li> <li>- Propõe atividades de aprendizagem que conduzam ao desenvolvimento mental, e que estão além da zona de desenvolvimento real;</li> <li>- Amplia o uso dos conteúdos para a vida social, descontextualiza o uso de instrumentos;</li> <li>- Elaborar atividades a partir do conhecimento cotidiano do aluno;</li> <li>- Atua como par mais experiente/mediador na ZDP;</li> <li>- Volta sua atenção para o ser sócio-histórico-cultural;</li> <li>- Compreende contradições como fonte de desenvolvimento.</li> </ul>

No próximo capítulo, discutirei a metodologia da pesquisa que fundamentou esta investigação.

## **Capítulo II – Metodologia de Pesquisa**

Neste capítulo são apresentadas questões relativas à metodologia adotada para a condução desta pesquisa. Sendo assim, o capítulo dividir-se-á em: 1. justificativa da escolha e definição da linha metodológica; 2. descrição do contexto de pesquisa; 3. participantes da pesquisa; 4. coleta de dados; 5. procedimentos para análise e interpretação de dados; e 6. confiabilidade da pesquisa.

### **1. Justificativa da Escolha e Definição da Linha Metodológica**

Um dos principais motivos que me conduziu a uma investigação científica sobre o problema que enfrentávamos na ONG Guri na Roça foi acreditar que o conhecimento resultante de tal pesquisa pudesse ser construído junto com os seus participantes, e que todos os envolvidos no processo se beneficiassem de tal conhecimento.

Sendo assim, optei por um tipo de procedimento metodológico que envolvesse os participantes de maneira crítica e que criasse condições para analisar problemas sociais revelados na e pela linguagem. Para desenvolver esse tipo de pesquisa, Thiollent (2008, p. 16) propõe a pesquisa-ação, definida como:

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

Segundo o autor, o objeto a ser investigado é um problema perceptível na sociedade e requer mais do que uma análise teórica de suas peculiaridades. É algo que precisa ser analisado para que haja uma intervenção apropriada. A pesquisa-ação, ainda como vista por Thiollent (2008), espera que o pesquisador e participantes assumam um papel ativo nessa intervenção.

Dionne (2007, p. 35) enxerga a pesquisa-ação como sendo uma metodologia de pesquisa, pois “*permite que se adquiram conhecimentos novos*” e, também, uma metodologia de ação, por pretender alcançar mudanças. Ainda, assim como Thiollent, caracteriza-a como um processo coletivo:

A pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos de

seu estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança (DIONNE, 2007, p.68).

O que fica demarcado em ambas as definições é que a pesquisa-ação compreende a *participação dos indivíduos envolvidos no problema social sendo investigado*. Esse procedimento metodológico diferencia a pesquisa-ação de algumas metodologias em que o pesquisador, sem mesmo conhecer os indivíduos envolvidos na pesquisa e sem ao menos considerar suas perspectivas em relação ao problema vivenciado, propõe mudanças como se fosse o único detentor do conhecimento.

Diante de discussões sobre pesquisa-ação (cf. PIMENTA, 2005; BARBIER, 2007; DIONNE, 2007; THIOLENT, 2008), percebemos que o pesquisador é um participante engajado na situação problemática para a qual se procura uma solução ou compreensão. Seu papel intervencionista, colaborativo e investigativo é desempenhado com o olhar de quem está dentro do contexto de produção. Sua percepção do problema, com isso, é bem próxima daquela formada pelo grupo social que participa da pesquisa.

De acordo com Dionne (2007, p. 75) o hífen em pesquisa-ação reforça a estreita relação entre pesquisador e atores, neste caso participantes, e esse vínculo se baseia na concepção de pesquisa como técnica<sup>19</sup> de ação. Ainda segundo o autor, esse tipo de pesquisa ao mesmo tempo em que se preocupa com uma ação intervencionista na situação que se tornou problemática, também tem a tarefa de desenvolver conhecimentos. Idealmente, o conhecimento que se desenvolve na pesquisa-ação não é monopolizado e restrito à comunidade acadêmica, mas visa essencialmente a fortalecer a ação intervencionista.

A pesquisa aqui apresentada, tendo como foco principal a análise do processo de formação do professor-pesquisador<sup>20</sup>, poderia tornar-se autocentrada e individualista preocupando-se apenas com o desenvolvimento do educador relegando aos alunos o mero papel de coadjuvantes. Caso isso ocorresse, a metodologia tal como aqui definida se tornaria inviável, pois de acordo com Thiollent (2008, p. 19) com a pesquisa-ação “*pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados*”. Por isso, mesmo em momentos em que a construção de

---

<sup>19</sup>Cumpramos ressaltar, que nesta pesquisa, consideramos pesquisa-ação como mais do que um conjunto de técnicas desenvolvidas entre participantes com diferentes graus de colaboração. Vemos isso mais claramente na discussão que se segue.

<sup>20</sup> Considero importante, neste momento, esclarecer os pronomes que utilizo para referir a mim mesmo. Em momentos da dissertação utilizo a primeira pessoa do singular e em outros uso a primeira do plural, como feito em grande parte das pesquisas. O que vale ressaltar aqui, é que em alguns momentos utilizo a terceira pessoa do singular (o professor-pesquisador percebe..., o professor procura...). Pelo fato de realizar uma pesquisa na qual preciso olhar para mim mesmo, usar a terceira pessoa do singular permitiu que eu tivesse um maior distanciamento da situação analisada e pudesse descrevê-la de maneira mais objetiva.

conhecimento durante a elaboração desta pesquisa pareça estar mais voltada para a formação do professor, vale lembrar que o problema que os participantes (professor e alunos) enfrentavam só poderia ter determinado encaminhamento, caso as práticas do educador fossem transformadas. Dessa forma, o envolvimento do professor-pesquisador com atividades e teorias científicas, além de colaborar para sua transformação pessoal, pôde ocasionar criação de espaços na ONG, qualitativamente melhores, para a construção de conhecimento com seus alunos.

Nessa perspectiva, percebemos que temos uma pesquisa-ação multifacetada na construção de conhecimento. Por uma faceta vemos a construção de conhecimento voltada para a formação do professor, envolvendo momentos de pesquisa praticamente invisíveis aos olhos dos alunos participantes. São os momentos em que o professor-pesquisador cursa as disciplinas do programa de mestrado, investiga na biblioteca maneiras de elaborar materiais didáticos, recebe orientação de sua orientadora, discute com o seu grupo de pesquisa possíveis maneiras de conhecer melhor as necessidades dos alunos, realiza leituras, etc. Por outra faceta, vemos o professor-pesquisador construindo conhecimento junto com seus alunos no período de elaboração do material didático. Durante a aplicação do mesmo, os alunos têm voz para expressar suas críticas e opiniões e podem contribuir para elaboração de outras unidades. Dessa forma, os alunos têm a possibilidade de se desenvolver desde o momento em que opinam ativamente na elaboração do material, até o momento em que o mesmo é utilizado em sala.

Diante do exposto, percebemos também uma pesquisa-ação em que a construção de conhecimento ocorre com uma ação intervencionista de diferentes graus. Em um primeiro instante, professor-pesquisador e alunos se inter-relacionam e sofrem transformações durante o processo de elaboração e utilização do material. Em um segundo momento, após a utilização do material coletivamente elaborado, o professor-pesquisador individualmente, ao analisar os dados coletados durante o processo, tem a oportunidade de olhar, retrospectivamente, suas práticas e sobre elas refletir. Nesse momento, as ações intervencionistas voltam-se para o professor-pesquisador, não de forma direta e natural, mas no sentido de que o processo de análise de suas práticas dá a ele a possibilidade de reflexões que lhe permitem engatilhar transformações subjetivas.

Portanto, vale ressaltar que a pesquisa-ação aqui descrita, visando à construção de conhecimento e a medidas intervencionistas, só se torna possível com o engajamento do pesquisador na situação investigada e com a colaboração de outros indivíduos, pois é na



interação com o outro que a transformação ocorre. Dessa forma, a pesquisa-ação que aqui defendo é a Pesquisa-Ação-Colaborativa.

## **2. Descrição do Contexto de Pesquisa**

Esta subseção pretende apresentar o contexto em que a pesquisa está inserida. Inicialmente, descrevo a Organização Não-Governamental Guri na Roça, cito algumas de suas atividades educacionais e dou ênfase às aulas de inglês, em especial àquelas em que ocorreu a investigação do problema.

### **2.1. ONG Guri na Roça**

A ONG Guri na Roça é composta por uma diretoria, formada por 15 pessoas preocupadas com as condições de crianças carentes do município de Jacareí. A ONG deu continuidade ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido pelo Projeto “Guri na Roça”, idealizado como um projeto de educação ambiental, cuja semente foi lançada pela Cognis<sup>21</sup> em 1999. O interesse cada vez maior das crianças e o trabalho incansável dos membros da diretoria geraram a necessidade de ampliar as ações.

Em dezembro de 2001, foi criada a Associação Educacional e Assistencial Guri na Roça, reconhecida como Organização Não Governamental, ONG, com estatuto social aprovado. A princípio, o projeto trabalhava noções de preservação ambiental e de cultivo caseiro de legumes e verduras. Com o tempo, passou a oferecer aulas de língua inglesa e informática. Outras atividades, como trabalhos manuais, aulas de ética e cidadania, laboratório de poesia e projeto literário também são oferecidas com o intuito de melhorar a autoestima do aluno, aprimorando seu autoconhecimento, relacionamento interpessoal, sua criatividade e criticidade.

Atualmente trabalha com 36 adolescentes, presentes nas terças e sextas-feiras, e 40 crianças, às segundas, quartas e quintas. Está situada no bairro residencial/empresarial Jardim Santa Maria, da cidade de Jacareí, e conta com o transporte cedido pela Prefeitura Municipal para locomoção desses alunos, que estudam em escolas públicas do município no período da manhã, e cujas famílias são, na maior parte, de baixa renda. Todos são moradores de uma área desprivilegiada do bairro Veraneio Ijal, distanciado doze quilômetros da ONG e nove, do centro da cidade.

---

<sup>21</sup> Indústria química instalada na cidade de Jacareí-SP.

## **2.2. Curso de inglês na ONG**

O ensino da língua inglesa foi uma das primeiras propostas educacionais a se concretizar na ONG assim que as atividades começaram a se expandir. Em março de 2000, um instituto de idiomas da cidade de Jacareí deu início às aulas de inglês, com duas professoras voluntárias. O material didático foi cedido pelo mesmo instituto e as aulas ocorriam uma vez por semana, a saber, às sextas-feiras, com divisão dos alunos em três turmas. A implementação das aulas de inglês, inicialmente, sofreu críticas pela crença, de alguns da população local, de que alunos com baixo IDH não precisam de uma língua estrangeira. A ONG permaneceu firme no propósito, defendendo a ideia de que o ensino de uma língua estrangeira colaboraria, inicialmente, para a autoestima dos alunos, além de possibilitar sua inclusão digital. A afetividade sempre foi um aspecto presente no curso e valorizada pela coordenadora do projeto Guri.

Este pesquisador entra em cenário como professor voluntário de língua inglesa a partir de julho de 2004, a convite da professora Leiza Souza Magalhães, para lecionar aos adolescentes. A professora Leiza ficou responsável por duas turmas, e eu por uma. No início, utilizávamos o material que fora cedido aos alunos no começo do projeto. Algumas dificuldades com a adaptação do conteúdo didático nos levaram a pensar em utilizar um material mais voltado para a realidade, expectativas e necessidades dos alunos. Essa preocupação crescente levou-me a escolher essa situação, como justificativa prática, para esta pesquisa social.

## **2.3. As aulas durante a pesquisa**

Foram selecionados, inicialmente, seis alunos, e outro espaço físico (a sala de leitura) dentro da ONG para as aulas. Antes do início da pesquisa tínhamos um total de três turmas, e essas três turmas tinham aulas no mesmo dia, na mesma sala, mas em horários diferentes. O quadro 5 mostra as turmas, horários e professores antes da pesquisa.

Quadro 5: Organização das aulas antes da pesquisa

<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Turma 3</b>
13h – 13h50	13h50 – 14h40	14h40 – 15h30
Sala 1	Sala 1	Sala 1
Professora Valéria <sup>22</sup>	Professora Valéria	Professor Rubens

<sup>22</sup> Nome fictício da professora que substituiu a professora Leiza quando esta teve que se ausentar das aulas na ONG.

Durante o processo de pesquisa, houve o acréscimo de uma turma, levando a uma nova organização, que apresento a seguir:

Quadro 6: Organização das aulas durante a pesquisa

<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Grupo dos Alunos Parceiros de Ação</b>	<b>Turma 3</b>
13h – 13h50	13h50 – 14h40	13h50 – 14h40	14h40 – 15h30
Sala 1	Sala 1	Sala de Leitura	Sala 1
Professora Valéria	Professora Valéria	Professor Rubens	Professora Valéria

As aulas com o grupo dos alunos participantes tiveram início em 15 de fevereiro de 2008, mas o período da investigação em sala de aula ocorreu entre o dia 09 de maio a 06 de junho de 2008. As atividades ocorriam na biblioteca – sala de leitura, onde tínhamos à nossa disposição carteiras, quadro branco, rádio e ventilador. O horário determinado pela ONG era das 13h50 às 14h40; no entanto, o professor-pesquisador tinha a liberdade de usar o terceiro horário (14h40 às 15h30), sempre que houvesse necessidade de tempo maior para a realização completa das atividades propostas para cada aula.

De 15 de fevereiro a 24 de abril de 2008, as aulas com os alunos participantes tinham ênfase em estruturas gramaticais, como podemos analisar no diário de classe do professor, transcrito abaixo. Essas aulas ainda não eram gravadas com aparelhos audiovisuais para obtenção de dados para análise.

Quadro 7: Diário de classe das aulas antes da coleta de dados

<b>Diário de classe (15/02/08 a 24/04/08)</b>	
15/02/2008	Adjetivos
22/02/2008	Revisão dos adjetivos, explicação da estrutura de comparativo.
29/02/2008	Comparativo, exercícios de prática, comparação entre Flórida e Califórnia
07/03/2008	Prática de comparativo – revisão da regra, exercícios de prática, música
14/03/2008	Texto do <i>Guinness book</i> para apresentar a estrutura de superlativo. Aplicação de questionário para análise de necessidades e expectativas.
28/03/2008	Interpretação de texto – <i>Guinness book</i> e introdução à estrutura de superlativo.
04/04/2008	Explicação de superlativo
18/04/2008	Uso de figuras em grupo para elaboração de frases usando o superlativo – explicação
25/04/2008	Práticas/ games com o uso de superlativo

Assim, como podemos ver no quadro acima, no dia 14 de março foi aplicado o questionário de análise de necessidades e expectativas. As respostas foram tabuladas (Anexo I) e, após quatro semanas, o material preparado pelo pesquisador ficou pronto; só então começamos a trabalhar com unidades didáticas temáticas baseadas no que considerávamos gêneros linguísticos. A seguir, o registro do diário do professor durante o período de coleta de dados:

Quadro 8: Diário de classe durante o período de coleta de dados

<b>Diário de classe (09/05/08 a 04/06/08)</b>	
09/05/2008	<i>Biography</i> – Unidade 1, exs. 1, 2, 3 e 4.
16/05/2008	<i>Biography</i> – Unidade 1 ex. 5 – <i>Running Dictation</i> (completar partes de uma biografia) + discussão sobre características do texto, comparação entre duas biografias.
30/05/2008	<i>Biography</i> – Unidade 1 – reconhecimento de verbos no passado.
06/06/2008	<i>Biography</i> – Unidade 1 - <i>stepping stones game</i> (prática oral de passado simples) e avaliação (elaboração de uma biografia).

Após cada aula de desenvolvimento de atividades da Unidade 1, o professor-pesquisador pedia que os alunos respondessem a um questionário para verificar suas opiniões e críticas. Dessa forma, podia contar com suas perspectivas e sugestões na elaboração das próximas aulas. Esse questionário não possuía perguntas fixas: a seleção de questões era feita após cada aula, mas todas visavam a compreender como os alunos se apropriavam da unidade sendo utilizada em sala.

### **3. Participantes da Pesquisa**

#### **3.1. O professor – participante focal**

O professor-pesquisador, objeto principal de investigação desta pesquisa, sou eu, Rubens Fernando de Souza Lopes. Apesar de estar rodeado por vários participantes, parceiros de ação da pesquisa, os olhos investigativos estão sobre mim. Sou, portanto, considerado como participante focal.

Com bacharelado em Administração, comecei a dar aulas de inglês, inicialmente, pela oportunidade de trabalho e, depois, por uma opção consciente pelo magistério. A sala de aula sempre foi para mim um ambiente prazeroso: um espaço de descobertas que proporciona momentos em que as pessoas têm a oportunidade de interagir e compartilhar experiências. Essa percepção foi fortemente alimentada durante as aulas de inglês, que frequentei como

aluno em minha adolescência na cidade de Jacareí, interior de São Paulo, onde nasci e moro até hoje.

No início de 2002, após voltar de uma viagem de um país cuja primeira língua é o inglês, decidi voltar para a sala de aula. Agora não mais como aluno, mas como professor de língua estrangeira. Essa foi a alternativa que encontrei para estar no mercado de trabalho até concluir a graduação. No entanto, a atração que senti pela Educação fez com que, mesmo já graduado em Administração, continuasse atuando nesta área.

Essa opção levou-me a fazer uma pós-graduação *lato-sensu* no estado de Minas Gerais. Durante essa especialização de/em língua inglesa, conheci alguns professores mestres e doutores formados pelo Programa de Estudos Pós-Graduados (PEPG) em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da PUC-SP. As discussões e estudos proporcionados por tais professores docentes fizeram-me ver que o ser humano tem a possibilidade de ter a história de sua vida transformada por meio da educação. Esse novo olhar, aliado ao trabalho voluntário que já realizava na ONG Guri na Roça, direcionou-me também ao PEPG em LAEL da PUC-SP.

Deparo-me agora com a minha constituição como professor na ONG. As aulas ministradas nesse local sempre tiveram como foco a gramática, o ensino normativo da língua inglesa. Não possuo dados anteriores à pesquisa para compará-los com os dados coletados durante esta investigação. O meu foco não está nessa comparação, das minhas práticas pedagógicas antes e durante a pesquisa, mas como iniciei e me transformei durante uma parte do processo de elaboração de material.

### **3.2. Alunos – parceiros de ação**

A fim de construir conhecimento coletivamente tive como participantes alguns alunos da ONG, que fizeram parte do grupo de parceiros de ação. A pesquisa social tem como uma de suas características o dinamismo, ou seja, não é algo estável e linear; isso porque envolve seres humanos, e seres humanos são imprevisíveis. Mudanças no grupo de participantes na pesquisa-ação podem ocorrer, como sinaliza Dionne (2007, p. 121):

É importante que cada membro da equipe de pesquisa-ação possa apontar as possíveis rupturas a efetuar com as pessoas implicadas no processo. A pesquisa pode continuar sob outras formas, com outros pesquisadores, ou mesmo outros atores podem vir a participar.

Recorro a essa citação para justificar as mudanças ocorridas no grupo de alunos selecionados. Exponho, primeiramente, os critérios de seleção; depois descrevo todos os

alunos que fizeram parte da pesquisa; e, finalmente, explico a substituição de alguns alunos, as mudanças.

### **3.2.1. Seleção dos alunos**

Primeiramente tivemos a sensibilização à problemática que, de acordo com Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 46), é o momento em que várias questões do problema são discutidas. Para isso, tivemos uma reunião em que todos os alunos adolescentes presentes na ONG foram conscientizados de alguns problemas percebidos nas aulas de inglês, mais especificamente, aqueles relacionados aos materiais didáticos em uso e à necessidade de mudança da prática do professor. Foi explicada a necessidade da seleção de alguns alunos para serem parceiros de ação e apresentadas quais seriam as medidas tomadas para que outros não deixassem de ter as aulas às sextas-feiras.

Alguns alunos não foram incluídos na pesquisa porque não estariam mais matriculados na ONG no período da coleta de dados, devido ao limite de idade de permanência no projeto (18 anos). Depois de aplicado esse primeiro critério de seleção, ficamos com um grupo de alunos que estavam próximos a completar dezoito anos quando esta pesquisa fosse concluída e, conseqüentemente, mais prováveis a participar de entrevistas de emprego (preocupação inicial do professor-pesquisador).

Diante desse grupo, realizei uma exposição do objetivo e metodologia da pesquisa, seguida de uma entrevista semiestruturada para a averiguação de interesse e comprometimento. Caso o aluno não se interessasse, mesmo em meio a esclarecimentos durante a entrevista, daria oportunidade para que outro participasse. Ao final dessa fase, tivemos 06 alunos que se comprometeram a participar da pesquisa. A descrição que faço de cada um deles, abaixo, é uma síntese de uma pesquisa de campo que fiz junto aos alunos e seus pais, nas casas onde moram. Vale lembrar que os nomes citados são fictícios e todos moram no Bairro Veraneio Ijal<sup>23</sup>:

- Ana, 17 anos, estuda em escola estadual. Filha única e mora com os pais. O pai é envolvido com causas sociais dos aposentados e a mãe demonstra um grande interesse pela formação educacional de sua filha. Ana sempre demonstrou um grande interesse pela língua inglesa e seu empenho nos estudos é perceptível por seus educadores. Ana tem planos de ingressar na universidade após os 18 anos e ser engenheira. Entrou no Guri na Roça aos 11 anos de idade e

---

<sup>23</sup> Algumas das casas construídas nesse bairro estão em região de reserva ambiental.

reconhece que durante o período que passou na ONG se tornou uma pessoa mais expressiva e desenvolveu melhor sua habilidade de leitura.

- Marta, 17 anos, estuda em escola estadual. Mora com seus pais e mais cinco irmãos. O pai presta serviços em chácaras e a mãe trabalha em casa. Marta gosta de realizar trabalhos artesanais de vários tipos e tem planos de conseguir uma bolsa integral para fazer uma faculdade na área de ciências humanas. Percebe a necessidade da língua inglesa para conseguir emprego. Tanto os pais quanto a aluna reconhecem que as atividades realizadas no Guri na Roça colaboraram para o desenvolvimento da comunicação de Marta. A aluna sempre demonstrou interesse por seus estudos e tem muita facilidade com a língua inglesa. Afirmou valorizar muito a afetividade que encontra na ONG.
- Kássia, 17 anos, estuda em escola estadual. Até há pouco tempo morava com os pais, mas agora está casada e mora com seu esposo na casa que estão construindo no bairro. O casal diz gostar do bairro, mas reclama da falta de saneamento básico e policiamento. O esposo concluiu o Ensino Médio e trabalha em uma empresa próxima a sua casa; a aluna se dedica aos estudos e aos serviços domésticos. Kássia pretende cursar uma faculdade de Letras e dar aulas para crianças. Ambos são envolvidos com trabalhos na igreja durante a semana e finais de semana. Kássia reconhece que as aulas de cidadania, inglês e leitura na ONG a ajudaram a desenvolver sua habilidade comunicativa; e, de acordo com seu relato, valoriza muito o carinho e a confiança que encontra nos professores no Guri na Roça.
- Robson, 16 anos, estuda em escola estadual. Mora com a mãe, com o padrasto e um irmão mais novo; os outros dois irmãos moram com a avó materna. A mãe admira muito o filho e diz ter percebido um desenvolvimento na habilidade de comunicação depois que Robson entrou na ONG. O aluno pretende ser um jogador de futebol profissional. Sua família reconhece que a educação é essencial para que o filho tenha um bom futuro.
- Leandro, 14 anos, estuda em escola estadual. É o segundo filho do total de quatro. Mora com a mãe, o padrasto e dois irmãos. Leandro sempre se destacou nas aulas de língua inglesa na ONG, já demonstrou vontade de ser professor de inglês e agora pretende ser comissário de bordo. Em seu tempo livre, além de se divertir com atividades esportivas, corta cabelo de seus amigos e parentes e

já considera essa atividade como sua primeira profissão. A mãe espera que o filho consiga ter condições de pagar sua própria faculdade e gostaria de ter condições financeiras para matriculá-lo em uma escola de idiomas.

- Igor, 16 anos. No início desta investigação o aluno estudava em uma escola particular, foi premiado com uma bolsa de estudos pelos diretores da escola, mas no ano seguinte precisou voltar para a rede estadual. Mora com sua mãe e mais três irmãos. Em minhas aulas, é um aluno bem participativo. Com relação a perspectivas profissionais, Igor já disse que pretende ser um desenhista industrial.

Os alunos citados acima são aqueles que inicialmente foram separados para o processo investigativo desta pesquisa; no entanto, antes do início da coleta de dados, Ana e Marta, que participaram da análise de necessidades e expectativas, precisaram deixar as aulas por um bom motivo: conseguiram um emprego no Shopping da cidade de Jacareí. Laís, irmã de Marta, pediu para entrar no grupo. Como demonstrou interesse e comprometimento para participar da pesquisa foi incluída. A análise de necessidades não foi realizada com a aluna porque a primeira unidade didática já estava pronta quando ela começou a frequentar as aulas. Porém, em todos os outros momentos de participação com ideias e críticas a aluna foi incluída. Apresento, a seguir, um pouco mais sobre sua descrição:

- Laís, 17 anos, moradora da cidade de São José dos Campos, ex-moradora do Bairro Veraneio Ijal. Estuda em escola estadual no terceiro ano do Ensino Médio. Mora com seu futuro esposo desde março de 2008, fato que determinou sua saída do bairro Veraneio Ijal e ida para a cidade de São José dos Campos. Seu futuro esposo, que já concluiu o Ensino Médio, é eletricitista em um dos Shoppings da cidade. Moram em uma casa que planejam usar como empresa de engenharia e automação. A aluna viaja duas vezes por semana para participar das atividades do Guri. Em minhas aulas, Laís é bem participativa e comunicativa. De acordo com seu relato, sua vontade é cursar uma faculdade de gastronomia.

#### **4. Coleta de dados**

Nesta seção apresento os dados aqui analisados. Esses dados são de duas naturezas distintas: (1) alguns necessitaram de instrumentos para sua coleta; e (2) outros foram coletados apenas por escolha do pesquisador. Os dados da primeira natureza, que precisaram



ser gravados, foram resultados de um processo de formação e constituem-se de uma sessão de orientação e quatro aulas na ONG. O segundo tipo de dados engloba a seleção de duas unidades didáticas coletivamente elaboradas para uso nas aulas de inglês nesse mesmo contexto.

A seguir, discuto a relevância de cada um dos instrumentos para a pesquisa, quando e como os dados foram coletados.

#### **4.1. Questionário de Análise de Necessidades e Expectativas**

É importante esclarecer que a aplicação deste questionário me forneceu informações importantes, que foram consideradas na ocasião da construção das unidades didáticas. Entretanto, o questionário, em si, e suas respostas não se incluem entre os dados para análise nesta pesquisa.

A decisão de aplicar um questionário de Análise de Necessidades e Expectativas com cada aluno participante foi tomada mediante os estudos que realizei em LSP, termo hoje utilizado para ESP (*English for Specific Purposes*). O objetivo principal desse questionário, que foi aplicado antes da elaboração de qualquer unidade, era obter informações sobre as reais necessidades e expectativas dos alunos em relação à língua inglesa.

Deve-se esclarecer que o questionário de análise de necessidades e expectativas é umas das direções apontadas por Hutchinson e Waters (1987) em suas teorias para ESP. Iurif e Ramos (2003) utilizam-se dessas direções e elaboram um questionário, que foi adaptado e utilizado no contexto desta pesquisa<sup>24</sup>. Após sua aplicação, tabulação (Anexo I) e análise, algumas conclusões puderam ser retiradas, as quais serviram, também, de embasamento para a elaboração da Unidade 1.

Ao iniciar esta pesquisa, tinha a convicção de que os alunos, ao concluírem o curso na ONG, precisariam estar preparados para realizar uma entrevista de emprego em inglês; ou seja, em minha concepção os alunos precisavam aprender inglês urgentemente para que fossem aprovados em processos de seleção em empresas ao completarem seus dezoito anos. No entanto, a análise dos dados tabulados aponta uma realidade um tanto diferente. Os alunos desejavam, sim, entrar no mercado de trabalho, mas as posições em que iriam atuar não indicavam a necessidade do inglês em um primeiro momento. Podemos ver isso claramente nas respostas obtidas através da questão *c* (Tabulação – Anexo I). Gostaria de ressaltar que os alunos não precisariam do inglês em um *primeiro momento* de atuação nas posições

---

<sup>24</sup> O questionário adaptado com suas respectivas respostas encontram-se no Anexo I.

desejadas, mas reconheceram que, com certeza, o uso da língua inglesa seria necessário para uma futura ascensão profissional ou serviria como um diferencial competitivo no mercado de trabalho.

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos ao questionário, é possível perceber por um lado, uma variedade na escolha de atividades profissionais em que gostariam de atuar no futuro, e ausência de necessidade imediata<sup>25</sup> da língua inglesa (*questões c*) em tais atividades; por outro lado, vemos uma semelhança de interesses e necessidades quando a vida acadêmica entra em questão. A análise de necessidades e expectativas (*questão e*) revelou que todos tinham intenção de continuar seus estudos após a conclusão do Ensino Médio e isso indica que, muito provavelmente, necessitariam de inglês para realização das provas de Vestibular. Essa constatação acabou me surpreendendo, pois esperava que os alunos fossem precisar de inglês para o trabalho.

Mesmo que tais alunos tenham pouca consciência do que a prova de inglês exige no Vestibular (*questão g*), sabemos, como educadores, que o conhecimento dessa língua estrangeira é algo exigido nos testes de todas as universidades, seja ela estadual, federal ou particular.

Sendo assim, o contexto em que os alunos utilizariam a língua inglesa determinaria também a ênfase nas habilidades linguísticas a serem trabalhadas em sala de aula. O teste de Vestibular na seção de inglês não exige senão habilidade de leitura, e este, então, seria o aspecto da língua para o qual iríamos voltar nossa atenção. Outros itens da análise de necessidades e expectativas também precisavam ser considerados:

- A maioria dos alunos demonstrou um forte interesse em desenvolver a habilidade oral, seguido pelo interesse em desenvolver a habilidade auditiva (*questão i*), e ênfase na produção oral quando a habilidade auditiva foi excluída (*questão k*).
- Demonstraram um interesse razoável e positivo em relação à leitura (*questão i e r*).
- A ordem de interesse pelas habilidades foi a seguinte: falar, ouvir, escrever e ler. (*questão i*).

Um provável conflito aparece nesse ponto: a análise de necessidades indica que a habilidade que deveria receber mais ênfase seria a de leitura (para o Vestibular), enquanto as expectativas dos alunos se voltam para o desenvolvimento da produção oral. A solução proposta, embasada em Hutchinson e Waters (1987), e que foi seguida na elaboração das

---

<sup>25</sup> A *questão d* revela que a maioria dos alunos acredita que o uso da língua inglesa será necessário para entrevistas de emprego. No entanto, sabemos que as posições que escolheram dentro da empresa (produção) geralmente não exigem conhecimento de uma língua estrangeira durante o processo de seleção.

unidades, foi encontrar um equilíbrio no trabalho com tais habilidades. Sendo assim, expus a questão para os alunos participantes e, juntos, chegamos ao acordo de que a leitura receberia uma ênfase maior, mas que outras habilidades também receberiam devida atenção, procurando, dessa forma, satisfazer seus interesses.

A seguir, descrevo a coleta de dados obedecendo à ordem cronológica em que foram gerados.

#### **4.2. Unidade Piloto**

A primeira unidade (Anexo II) foi elaborada tendo por parâmetros o resultado da análise de necessidades e expectativas dos alunos e as concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e leitura que eu tinha no início da pesquisa. Conteí, também, com a minha experiência anterior na elaboração de materiais didáticos.

Essa unidade tem como tema a *música* e está mais voltada para um trabalho prescritivo da língua inglesa. Apesar de ter sido concluída, ela nunca foi utilizada com os alunos parceiros de ação. Isso se deve ao fato de que, após uma sessão de orientação, percebi que algumas modificações precisavam ser feitas na unidade para que as necessidades dos alunos fossem atendidas mais adequadamente. A Unidade Piloto, em seus enunciados e atividades, apresenta as concepções de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem, que eu, como professor-pesquisador, tinha no início da pesquisa, e são essas concepções que analiso.

#### **4.3. Sessão de Orientação**

Essa sessão de orientação (Anexo III) ocorreu no dia 28 de abril de 2008. Ela foi totalmente gravada e a parte considerada importante para esta pesquisa tem a duração de 55 minutos. Ela foi realizada entre mim e minha orientadora de mestrado, Angela B. C. T. Lessa, antes da aplicação da Unidade Piloto. Tínhamos por objetivo discutir como as tarefas da unidade poderiam atender às necessidades e expectativas dos alunos.

Por meio dos dados gerados nessa orientação, é possível perceber como as minhas concepções iniciais, como professor-pesquisador, sobre ensino-aprendizagem, leitura e linguagem, se confrontam com as concepções da professora orientadora em relação aos mesmos temas. Os objetivos principais da análise desses dados são identificar momentos de conflitos entre nossas concepções e entender a forma como as resignifico. Procuro, mais especificamente, perceber como é transformada a minha visão sobre os temas mencionados.

Esse momento foi de extrema importância para a minha formação como elaborador de materiais didáticos e para engatilhar em uma série de ações que resultariam em mudanças nas unidades seguintes.

#### **4.4. Unidade 1 - Biografia**

A Unidade 1 – Biografia foi a primeira<sup>26</sup> unidade elaborada após a Sessão de Orientação do dia 28 de Abril de 2008. O objetivo de usá-la como fonte de dados foi o de salientar como as ressignificações de conceitos, que foram percebidas na Sessão de Orientação, refletem na continuação do processo de elaboração de material.

Essa investigação, de fato, é realizada por meio da análise das concepções de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem priorizadas quando os enunciados e atividades da unidade são elaborados. Mesmo que os alunos tenham participado com suas críticas e opiniões do que realmente queriam e precisariam em um material, a elaboração da unidade (a descrição da língua, por exemplo) torna-se subjetivada e sofre influências daquele que literalmente a organiza e elabora – neste caso, minhas.

A proposta da Unidade 1 (Anexo II) inclui um trabalho com gêneros e temas. A escolha pelo gênero *biografia* foi feita por mim, por ser um dos gêneros discutidos na Sessão de Orientação, e o tema *música* surgiu por meio da análise das *questões r e s* do Questionário 1 (Tabulação - Anexo I). A presença de jogos e atividades lúdicas na unidade constitui uma resposta às expectativas expressas na *questão r* do mesmo questionário.

#### **4.5. Gravação de aulas**

Para a gravação de aulas em vídeo fiz uso de uma câmera filmadora que era posicionada no fundo da sala de aula, com o foco das lentes voltado para mim.

O objetivo principal dessa coleta de dados foi analisar, por meio das ações do professor com seus alunos, como as concepções de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem, percebidas nos enunciados e atividades da Unidade 1, foram colocadas em prática em sala de aula. Em outras palavras, o objetivo é perceber até que ponto, a prática pedagógica do professor-pesquisador reflete as concepções percebidas nas atividades da Unidade 1.

---

<sup>26</sup> Outras unidades também foram elaboradas: Unidade 2 – *News* e Unidade 3 – *Ads*. No entanto, para que não fugíssemos ao escopo desta pesquisa, escolhemos apenas a Unidade 1 como uma amostra do conjunto de unidades elaboradas após a Sessão de Orientação.

Graficamente, a organização cronológica, do material didático ocorreu como exposto na figura abaixo, e, como já dito, o conjunto de dados selecionados para a análise consiste de: Unidade Piloto, Unidade 1, Sessão de Orientação, e as aulas em que a Unidade 1 foi utilizada.

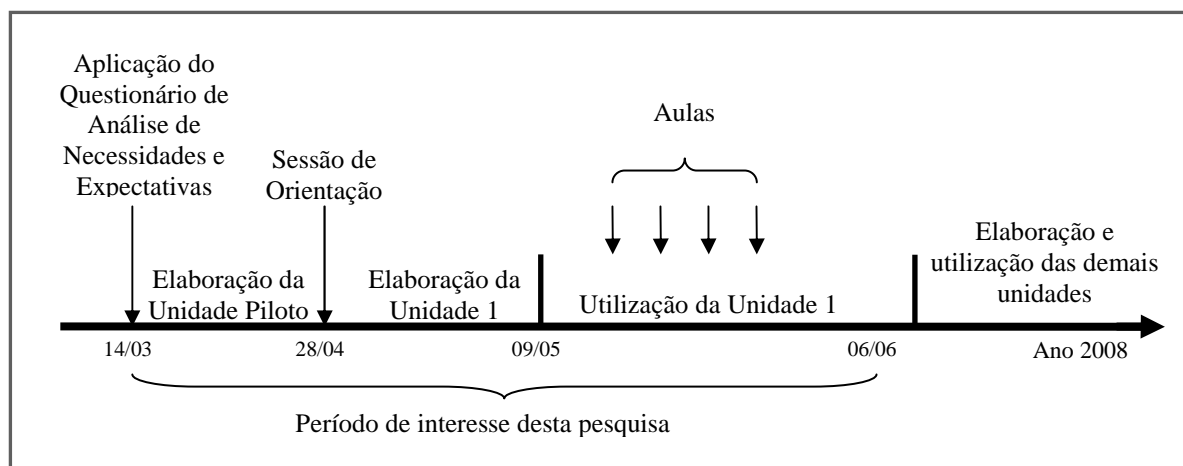


Figura 2: Procedimentos de elaboração do material didático

## 5. Procedimentos para análise e interpretação de dados

Nesta seção descrevemos os critérios utilizados para a transcrição de dados, e as categorias de análise e interpretação utilizadas para discutir os dados.

### 5.1. Transcrição dos dados

Nesta pesquisa, os dados transcritos são provenientes de dois momentos: Sessão de Orientação e Aulas da Unidade 1.

Marcuschi (2006, p. 9) explica que, ao transcrever, é necessário que o analista de dados conheça os seus objetivos, pois isso irá determinar como a transcrição precisa ser feita. Os símbolos a serem utilizados estão em função do objetivo da transcrição, daquilo que queremos analisar nos dados. Segundo o autor, a transcrição precisa ser limpa e legível.

Seguindo as orientações de Marcuschi, decidi fazer uma transcrição corrida das falas, sem muitos símbolos, pelo fato de que isso me permitiu perceber, nos dados, as concepções e ressignificações sobre ensino-aprendizagem, leitura e linguagem dos participantes do discurso, mais especificamente, as minhas. Por isso, não foram utilizados alguns símbolos especiais que representam características que não são relevantes para esta análise, tais como pausas com minutos contados, colchetes duplos para falas simultâneas e dois pontos para indicar alongamento de vogal.

É importante pontuar que, nas aulas, havia um fluxo principal de falas interacionais entre mim e os meus alunos, e também entre os próprios alunos. Foi para esse fluxo principal de falas que me atentei no momento da transcrição. Quando havia conversas paralelas e trabalhos em grupos, a transcrição das falas não era feita devido às constantes sobreposições e ao baixo volume das vozes, e também pelo fato de que esses tipos de falas não estão diretamente associados ao objetivo da transcrição.

## **5.2. Categorias de análise e interpretação**

Nesta seção é importante ressaltar que para analisar a Unidade Piloto e a Unidade 1 não fiz distinção entre categorias de análise e interpretação. Isso se justifica pelo fato de que analiso as duas unidades da perspectiva da avaliação de material didático e do que esse material revela em termos de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem. A análise realizada é de linguagem, e não linguística. Da mesma forma, realizo a análise das aulas, seleciono os itens lexicais da fala do professor-pesquisador para interpretar suas ações por meio do mesmo quadro teórico que utilizei na análise das unidades. Diferentemente, analiso a Sessão de Orientação. Para essa, faço a distinção entre categorias de análise e interpretação.

Mais especificamente, para analisar os dados procedi da seguinte maneira:

- Para responder a primeira micro-pergunta de pesquisa – *Quais conceitos de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem são priorizados no processo de elaboração de unidades didáticas?* –, analisei os dados referentes às unidades didáticas (Unidade Piloto e Unidade 1) e à Sessão de Orientação.

Para analisar a **Unidade Piloto e Unidade 1:**

- Selecionei algumas atividades de cada unidade, observei-as como um todo e ainda selecionei alguns de seus itens lexicais para melhor interpretá-las, fazendo uso das teorias de ensino-aprendizagem, de conceitos de linguagem e de leitura (já discutidos no Capítulo Teórico).

### Exemplo de análise:

Como vemos no excerto abaixo, retirado do material em estudo, percebemos que a atividade da Unidade Piloto propõe que o aluno leia partes de algumas músicas e circule nelas estruturas de passado simples. Por meio da seleção do léxico no enunciado da atividade – *read* (leia) e *simple past structures*

(estruturas no passado simples) percebemos que a atividade de leitura é associada com o desenvolvimento do conhecimento sistêmico (foco em gramática).

Quadro 9: Exemplo da seleção lexical realizada nas unidades.  
(Anexo II – Unidade Piloto)

3.1. **Read** passages of some other songs and circle the **simple past structures**.

<p><i>Always</i> <i>Bon Jovi</i> Now your pictures that you left behind Are just memories of a different life Some that made us laugh Some that made us cry One that made you have to say good bye</p>	<p><i>Where did it all go wrong</i> <i>U2</i> Did you grab it? Did you want it? Is it really what you wanted? Did you run in the sun? Did you imitate a walk?</p>
--	---

[...]

Para discutir os dados da **Sessão de Orientação** utilizei:

- Categorias de análise

Conteúdo temático: definido como o conjunto das informações que são explicitamente apresentadas em um texto, as quais “*são representações construídas pelo agente-produtor*” (BRONCKART, 1997/2003, p. 97).

Sendo assim, para realizar a análise de um discurso, seleciono os itens lexicais da fala do agente-produtor que melhor exemplificam suas representações, e com base nessa seleção elaboro, em síntese, uma proposição que indica a intenção da fala do agente.

- Marcadores linguísticos que demonstram conflito e ressignificação de conceitos na fala dos participantes do discurso.

Após o levantamento do conteúdo temático e dos marcadores linguísticos, faço sua interpretação por meio das categorias de interpretação pontuadas abaixo:

- Categorias de interpretação
  - Conceitos de leitura e linguagem e teorias de ensino-aprendizagem como já discutidos no Capítulo Teórico.

Exemplo de análise da Sessão de Orientação:

O professor-pesquisador explica, para sua orientadora, uma atividade presente na Unidade 1 que contém vários trechos de música. Por meio dos itens lexicais

selecionados no turno 106, podemos perceber que o professor-pesquisador recorta um exemplar de gênero (“...eu peguei as *músicas* que eles gostam e *coloquei trechos*...), para desenvolver conhecimento sistêmico (“...*pra eles tentarem achar alguns aspectos do passado*...”). A orientadora demonstra não concordar com a prática do professor quando, no turno 107, utiliza o adversativo *mas*. Seu ponto de vista, que entra em conflito com o do professor, é de que a letra da música precisa ser analisada em sua forma inteira, como um exemplar de gênero do discurso: “*Você tem que deixar a música inteira lá*”.

Ao que parece, a orientadora procura mostrar que quando alteramos um dos elementos constitutivos do gênero, o seu todo também é modificado, sendo assim descaracterizado.

Quadro 10: Exemplo de análise de Conteúdo Temático da Sessão de Orientação

Realizações Linguísticas			Conteúdo Temático
106.	PP	É o que eu fiz aqui: eu peguei as <b>músicas</b> que eles mais gostam e <b>coloquei os trechos</b> e fiz justamente isso, <b>pra</b> eles tentarem <b>achar</b> alguns <b>aspectos do passado</b> nessas músicas.	<b>Professor-pesquisador</b> - é possível recortar textos para usá-los com propósito de abordar gramática.
107.	O	Então, <b>mas</b> daí o que você fez com o <b>gênero</b> ? Você <b>recortou várias músicas com o propósito de gramática</b> . Você <b>tem que deixar a música inteira</b> lá. Então, vamos olhar na música... Eles já tinham visto Bon Jovi?	<b>Orientadora</b> - o texto do gênero música deve ser trabalhado inteiro.

- Para responder a segunda micro-pergunta – “*Como as teorias de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem informam as práticas do professor?*” – tomei por base as aulas gravadas em que são utilizadas as atividades da Unidade 1.

Para analisar as **aulas**:

- Selecionei falas do professor-pesquisador e de seus alunos e, nessas falas, destaquei alguns itens lexicais que permitiam interpretar as ações do professor com base nas teorias de ensino-aprendizagem, nos conceitos de leitura e de linguagem (como discutidos no Capítulo Teórico).

Exemplo de análise das aulas:

Neste momento da aula, o professor-pesquisador pede para que seus alunos completem um quadro com vários tópicos que geralmente são encontrados em biografias de cantores, sendo que um desses tópicos é a discografia. Os alunos



teriam que buscar, no texto biográfico do cantor em questão, informações relacionadas a esse tópico. O que percebemos no turno 423 é que o professor-pesquisador procura conscientizar seus alunos de que existem palavras que são centrais para a compreensão de textos: **“Como vocês vão procurar? Que palavrinha chave para achar discography?”.** Dessa forma, o professor-pesquisador, assim como indicado nos PCN-LE (BRASIL, 1998), parece orientar seus alunos a lançarem mão de algumas estratégias para realizar a leitura.

Quadro 11: Exemplo de seleção lexical realizada na análise das aulas.  
(Aula 2 – Anexo IV)

421 R: olha...agora, *discography* eu não vou falar nada pra vocês. Tá bom? Vocês vão fazer *in pairs*.  
422 IGOR: primeiro disco, segundo disco,...  
423 R: Isso, vai aparecer isso está bom? **Então, como vocês vão procurar? Que palavrinha chave para achar a *discography*?**  
424 LEANDRO: *Released*.  
425 R: O que mais vocês vão procurar?  
426 LEANDRO: *released* e este aqui primeiro *sophomore*.  
427 R: Vocês vão achar a palavra disco?  
428 Students- *yes*  
429 IGOR: *Album*.  
430 R: Vai achar *album*. E o outro que é importante é o...  
431 LEANDRO: *sophomore*, *second more*, primeiro e o segundo.

Discutidos os procedimentos e as categorias de análise e de interpretação de dados a partir das teorias usadas para embasar este trabalho, apresento, a seguir, as questões de credibilidade desta pesquisa.

## 6. Confiabilidade da pesquisa

A veracidade e credibilidade desta pesquisa foram construídas durante todo o seu processo de elaboração. Vários foram os momentos em que tive oportunidade de compartilhar com outros pesquisadores questões referentes a este trabalho, e as discussões geradas a partir dessas exposições provocaram reflexões que me permitiram avançar no seu desenvolvimento.

Esses momentos colaborativos de construção de conhecimento englobam a orientação individual com a Professora-orientadora que acompanhou esta pesquisa desde o início, os Seminários de Orientação, quando contávamos com contribuições de alunos mestrands e doutorandos, mestres e doutores pesquisadores. Incluo, ainda, como outro espaço de

discussão, o grupo de pesquisa ILCAE, no qual estou inserido: em vários momentos de nossas reuniões, discutíamos o andamento das pesquisas daqueles que formam seu quadro de membros.

Esta pesquisa também foi apresentada em alguns eventos acadêmicos, que foram: 5º *Fórum em Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais* – PUC-SP – 2007; 8º *Fórum em Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais* – PUC-SP – 2008; 4º *Fórum em Linguagem em Atividades do Contexto Escolar* – PUC-SP – 2008; 2º *Simpósio Ação Cidadã* – PUC-SP - 2008; *II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas* – PUC-RJ – 2008; *III Congreso Internacional – Transformaciones Culturales* – Universidade de Buenos Aires – 2008; 17º *InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada* – PUC-SP – 2009; *International Conference Bridging the Gap Between Theory and Practice* – Universidade de Viena – 2009.

Durante as apresentações nesses eventos, pude colher sugestões, críticas, e dicas fornecidas por estudantes e professores de pós-graduação oriundos de diversas instituições públicas e privadas, do Brasil e do exterior. Incluindo ainda os debates, em que nesses momentos nos engajamos, posso dizer que essas participações fizeram com que eu enxergasse este trabalho por outras perspectivas e pudesse com isso amadurecê-lo.

Esta pesquisa também foi submetida ao Conselho de Ética da PUC-SP e aprovada por seguir todos os requisitos necessários.

Concluindo, este capítulo discutiu a escolha e definição da linha metodológica desta pesquisa, seu contexto de produção, seus participantes, coleta de dados, procedimentos para análise de dados, assim como questões de confiabilidade e veracidade. No próximo capítulo apresento e discuto os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados.

### Capítulo III. Análise e Discussão dos Dados

Este capítulo está organizado na ordem cronológica em que os dados foram gerados e coletados. Assim, em primeiro lugar, analiso a Unidade Piloto. Em seguida, faço a análise da Sessão de Orientação, com base no Conteúdo Temático. Logo após, realizo a análise da Unidade 1 e, finalmente, a análise das aulas. Para fechar o capítulo, apresento conclusões da análise como um todo, momento em que retomo as perguntas de pesquisa com suas respectivas reflexões.

#### 1. Análise da Unidade Piloto

A unidade piloto está organizada em seis partes, das quais cinco foram planejadas para serem feitas em sala de aula e somente uma para ser realizada como tarefa de casa. O objetivo principal desta análise foi perceber nos enunciados e nas estruturas das atividades, assim como em seu conteúdo, as concepções de linguagem, de leitura e ensino-aprendizagem que as embasam.

EXCERTO 1:

**ACCESSING YOUR OWN WORLD**

1. Listen to the **song** bites and **identify** their kinds:

- ( ) rock'n'roll.
- ( ) hip hop
- ( ) gospel
- ( ) disco
- ( ) country

1.1. What are some other kinds of music you can **remember**?

Fill in the chart below according to your preferences and **then interview a friend**:

	<b>Favorite kind of music</b>	<b>Favorite singer</b>	<b>Favorite band</b>
You			
Your friend 1			

**Use:**  
What kind of music do you like?  
Who's your favorite...?  
What's your favorite...?

A unidade é iniciada com uma seção nomeada ACCESSING YOUR OWN WORLD<sup>27</sup> (Excerto 1). A escolha desse título para a seção e o uso de várias palavras relacionadas à

<sup>27</sup> ACESSANDO SEU PRÓPRIO MUNDO.

música, como *song, singer, band*<sup>28</sup> permitem-nos interpretar que há uma tentativa de ativar (*identify, remember*)<sup>29</sup> o conhecimento de mundo dos alunos em relação aos tipos de música que conhecem e gostam (*favorite*)<sup>30</sup>. Nessa seção, as primeiras atividades parecem se adequar à proposta de tópico da unidade – música<sup>31</sup>, e as últimas propõem um momento cujo foco é proporcionar espaço para uma interação oral (*...then interview a friend, Use:...*)<sup>32</sup> na qual os alunos perguntam uns para os outros suas preferências sobre assuntos (tipos de música, cantores, e bandas) também relacionados a esse tópico.

EXCERTO 2:

**OPENING THE TREASURE TRUNK**

2. SONG COMPETITION: HAA! HOO!  
Listen to the song and shout *haa* or *hoo* as you listen to the **words/expressions** written on the board.  
Song: Irreplaceable (Beyoncé) – Index 1

2.1. Listen to it again and fill in the blanks in the lyrics with the **words/expressions** used previously.

2.2. Go skimming over the lyrics and then in two minutes find as many **verbs, adjectives** and **nouns** as possible.

Nouns	Verbs	Adjectives

2.3. **Discuss** their meanings now.

A segunda seção da unidade é intitulada OPENING THE TREASURE TRUNK<sup>33</sup> (Excerto 2). Essa é a primeira vez na unidade que os alunos seriam colocados em contato com um tipo de texto<sup>34</sup>, a letra de uma música neste caso. Tanto na atividade 2<sup>35</sup> quanto na 2.1, o objetivo é identificar palavras enquanto se escuta uma música. A primeira é feita como uma competição – alunos devem reconhecer na música as palavras previamente escritas na lousa, e já a segunda apresenta uma tarefa de “preencher espaços” com as palavras reconhecidas. A terceira atividade (2.2) consiste em achar na letra da música a maior quantidade de

<sup>28</sup> Música, cantor, banda.

<sup>29</sup> Identificar, lembrar.

<sup>30</sup> Favorita/o.

<sup>31</sup> O tema proposto consta do quadro de conteúdo na primeira página da unidade (Anexo II).

<sup>32</sup> ...depois entreviste um amigo, use:...

<sup>33</sup> ABRINDO O BAÚ DO TESOURO.

<sup>34</sup> Como anunciado na nota 9, nesta dissertação, utilizo indiscriminadamente, “tipo de texto” e “gênero”, uma vez que essas terminologias se alternam nas obras que tomo como referência (cf. BRASIL, 1998; DOLZ & SCHNEUWLY, 1996; BAKHTIN, 1953).

<sup>35</sup> SONG COMPETITION – Competição de música.

substantivos, verbos e adjetivos e colocá-los em um quadro. Por último, vemos que o primeiro trabalho com texto é encerrado com uma discussão sobre significado de cada um dos itens lexicais colocados nesse quadro.

As quatro atividades propostas no excerto 2, que ilustram a segunda seção da Unidade Piloto, parecem evidenciar que o objetivo de usar um texto é priorizar o trabalho com o conhecimento sistêmico. Como vemos, na atividade 2, o foco está na identificação auditiva de palavras (*listen to the **words/expressions***)<sup>36</sup>; na atividade 2.1, o objetivo é aplicar as palavras e expressões reconhecidas para completar a letra da música (*...fill in the blanks in the lyrics with the **words/expressions** used previously*)<sup>37</sup>; em seguida, a atividade 2.2 pede a classificação morfológica desse mesmo léxico (*find as many **verbs, adjectives and nouns** as possible.*)<sup>38</sup>; e, por fim, na atividade 2.3, o propósito é abordar semanticamente as palavras listadas (*Discuss their meanings now.*)<sup>39</sup>.

Os léxicos negritados nos enunciados dessa seção nos indicam, como já dissemos, que quando um texto é utilizado na unidade, o conhecimento que merece maior atenção é o sistêmico e isso se dá pela compreensão e classificação de vocabulário.

Observando a última atividade do Excerto 2 (2.3), que propõe uma discussão sobre o significado de palavras isoladas, dispostas em um quadro, percebemos que tal atividade parece apontar para uma visão de linguagem como código, que tem significação em si mesmo, isto é, as palavras são tomadas como itens vocabulares, com independência em relação a sua situação de uso. Essa visão de linguagem é contestada por Bakhtin (1929/2004, p. 94-95) quando diz que a palavra dada em uma lista, ou seja, fora do seu contexto e situação concreta torna-se apenas um sinal, é compreendida no sistema abstrato da língua, desprovida de flexibilidade e variabilidade. Essa é a mesma posição dos PCN-LE (BRASIL, 1998), que defendem uma concepção de leitura, pela qual o significado não é inerente ao texto, nem ocorre pela decodificação das palavras, mas é uma construção social.

Com isso, podemos perceber, nas estruturas e enunciados nessa seção, que o autor do material considera que as palavras possuem significação própria, ou seja, não leva em conta seu contexto de produção para trabalhar a compreensão do texto.

---

<sup>36</sup> Escute as palavras e expressões...

<sup>37</sup> ...preencha os espaços em branco na letra com as palavras e expressões usadas anteriormente.

<sup>38</sup> ...ache a maior quantidade de verbos, adjetivos e substantivos.

<sup>39</sup> Discuta seus significados agora.

EXCERTO 3:

2.4. Watch the video clip now and answer the questions about the song:  
2.4.1. **What's the song's story about?**  
2.4.2. **Who are the people involved in the story? What's the relationship between them?**  
[...]  
2.4.5. What is the objective of the singer with this song? What does she want to show?  
2.4.6. **What kind of relationship does it show? What do you think about it?**  
2.4.7. Do you think this situation would be the same in the past? Why (not)?

Ainda na segunda seção (Excerto 3), temos as atividades de vídeo (2.4 a 2.4.7), realizadas após as atividades de música. Esses exercícios estão mais voltados para a compreensão da temática do texto (perguntas 2.4.1 e 2.4.2)<sup>40</sup> e para uma discussão que ultrapassa os limites do texto, pergunta 2.4.5<sup>41</sup> por exemplo.

Por meio da análise do Excerto 3 e em seguida do Excerto 4, percebemos como as atividades são organizadas e priorizadas na unidade e, com isso, também conseguimos perceber em qual visão de linguagem está essencialmente fundamentada. Ao que parece, mesmo que existam algumas questões mais subjetivas, no geral, percebemos que o que mais influencia a organização da unidade e o conteúdo das atividades é a visão estruturalista de linguagem.

Em síntese, até este ponto, pudemos perceber, pela organização e conteúdo das atividades, que o conhecimento sistêmico (compreensão lexical) é o que precisa ser *primeiramente* desenvolvido para que haja compreensão de um texto (Excerto 2): logo após ter proposto questões que deveriam ativar conhecimentos e preferências dos alunos (atividades 1 e 1.1), são apresentadas atividades (de 2 a 2.3) com ênfase na compreensão do vocabulário e gramática, antes mesmo de se propor outras relacionadas ao contexto mais abrangente, envolvendo conhecimento de mundo (como levantar hipóteses sobre o texto e seus personagens – perguntas 2.4.1 e 2.4.2).

Deste modo, o trabalho com leitura da primeira letra de música é encerrado na segunda seção. Em seguida, na terceira seção intitulada ANALYSING THE TREASURE<sup>42</sup>, mantendo o mesmo tema “música”, são propostas algumas atividades gramaticais.

---

<sup>40</sup> 2.4.1. A música fala sobre o quê? 2.4.2. Quem são as pessoas envolvidas na história? Qual é o tipo de relacionamento entre eles?

<sup>41</sup> Qual é o objetivo da cantora com essa música? O que ela quer mostrar?

<sup>42</sup> ANALISANDO O TESOURO.

EXCERTO 4:

3. **Read** some **excerpts** from the songs **and check the verb tense** used in the parts underlined:

[...]

3.1. **Read passages** of some other songs **and circle the simple past structures**.

Observe-se que o professor que elaborou os exercícios busca utilizar trechos de textos do mesmo gênero (letras de música). Porém, esses recortes servem como pretexto para análise linguística e explicações gramaticais (questões 3 e 3.1). Os atos de leitura (*read...*), nesta parte, estão sempre relacionados à construção do conhecimento sistêmico (*and check the verb tense..., and circle the simple past structures*)<sup>43</sup>.

Os textos, neste caso, estão sendo usados prioritariamente com a função de ensinar gramática normativa. Isso talvez justifique o fato de tais textos não serem apresentados na íntegra, com todas as suas partes, mas somente com excertos que trazem o conteúdo gramatical que a unidade deseja abordar (3.1. *Read passages of some songs and circle the simple past structures*).

Essa relação entre texto e gramática para o desenvolvimento de leitura parece estar presente na maior parte das atividades da unidade, e o que é também percebido na seção de tarefa (TAKING THE TREASURE HOME)<sup>44</sup>. Vejamos o excerto que ilustra isso:

EXCERTO 5:

**TAKING THE TREASURE HOME**

Homework

What do you know about Michael Jackson?

Read Michael Jackson's biography and do the tasks below:

Task 1

- a. **Underline 10 verbs in the simple past tense** and use them to complete the table below:

Verb - simple past	Base form	Meaning

- b. **Extract from the text** what is required below:  
Two **sentences in the simple past** in the affirmative form:  
One sentence in the simple past in the negative form:

**Task 2**

- a. Circle ten time expressions in the text.  
b. **When** was Michael Jackson born?  
c. When did he begin his musical career?  
d. **Where** did he play at the beginning?  
e. **How many** Grammy awards did he win for his work on the 'Thriller' album and his work on the narrative for the 'ET Storybook'? [...]

<sup>43</sup> 3. **Leia** alguns excertos de algumas letras de música e **verifique o tempo verbal** utilizado nas partes sublinhadas.

3.1. **Leia** algumas partes de algumas músicas e **circule as estruturas no passado simples**.

<sup>44</sup> LEVANDO O TESOURO PARA A CASA.

EXCERTO 6:

Read Elvis Presley's **biography** and do the tasks below:  
[...]

Na seção de tarefa (TAKING THE TREASURE HOME – Excerto 5) percebemos que a unidade passa a utilizar um tipo de texto (...*biography*...) diferente daquele que estava sendo abordado nas atividades propostas para a sala de aula (letras de música). Essa mudança é também perceptível na seção de teste, cujo tipo de texto é semelhante ao da tarefa – biografia (Excerto 6 - ...*biography*...).

Partindo, pois, da leitura do texto, a seção é iniciada com uma pergunta que questiona o conhecimento que o aluno tem sobre o personagem retratado na biografia, mas, em seguida, o texto é utilizado para abordar questões gramaticais (*Underline 10 verbs in the simple past...; extract from the text...sentences in the simple past...*)<sup>45</sup>.

Observa-se, também, que o léxico negrito nas perguntas de compreensão de conteúdo no Excerto 5 (*When..., Where..., How many...*)<sup>46</sup> não oferecem ao aluno oportunidades de reflexão crítica sobre aquilo que está sendo lido, fazendo com que o conhecimento construído seja limitado à capacidade do aluno de localizar e transferir informações. Em outras palavras, não há um aprofundamento das perguntas que poderiam instigar um processo de leitura crítica do texto conforme propõem os PCN-LE (BRASIL, 1998), cuja concepção de leitura implica construção de conhecimentos que vão além da mera compreensão do que está no texto.

Na visão dos PCN-LE, em uma atividade de leitura, o conhecimento do autor do texto não é o que necessariamente precisa prevalecer ou que precisa ser tomado como verdade, da mesma maneira que não basta o conhecimento que o aluno traz para a sala; a leitura é, sim, um processo interativo, cujo conhecimento se forma a partir da tessitura das duas perspectivas – autor e leitor. Assim, ao se trabalhar com textos em sala de aula, é possível realizar perguntas ou fazer atividades que dêem ao aluno a oportunidade de emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor. Esse tipo de prática tem por prioridade relacionar o conhecimento de mundo do aluno com as ideias do autor, ou seja, pressupõe uma visão de que é nessa relação de conhecimentos que o significado é construído.

---

<sup>45</sup> Sublinhe 10 verbos no passado simples...; extraia do texto... frases no passado simples ...

<sup>46</sup> Quando, Onde, Quantos. Os mesmos léxicos podem ser utilizados em atividades fundamentadas em uma abordagem sócio-histórica-cultural, mas, nesse caso, geralmente estão atrelados às questões do gênero e letramento.



Retomando os dados desta pesquisa, a análise da seção de tarefa pode indicar que em uma unidade didática é possível abordar mais de um tipo de texto; indica, também, que o uso de perguntas de compreensão acaba por avaliar, somente, a capacidade do aluno de localizar informações no texto.

Retomando as teorias de ensino-aprendizagem discutidas nesta pesquisa, posso entender que as atividades propostas na Unidade Piloto não demonstram, com clareza, um embasamento teórico predominante em nenhuma delas. Algumas atividades chegariam até a apontar, à primeira vista, para uma abordagem sócio-histórica, ao propor momentos de interação; mas, para afirmarmos que esses momentos estão fundamentados na teoria sócio-histórica teríamos que analisar as aulas e avaliar se os trabalhos cooperativos em pares/grupos contam com pares mais experientes com diferentes competências envolvidos na construção de significado.

Ao considerarmos a análise da Unidade Piloto (UP), podemos compreender possíveis concepções (C) de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem que a embasam:

- C1UP – Atividades de interação são utilizadas no início da unidade para discutir assuntos relacionados ao seu tema/tópico.
- C2UP – Para a compreensão de um texto o conhecimento que precisa ser mais desenvolvido é o sistêmico: compreensão e classificação de vocabulário.
- C3UP – Palavras possuem significação própria fora de seu contexto de produção.
- C4UP – A compreensão do texto ocorre quando seguida a seguinte estrutura: (1) trabalho com conhecimento sistêmico, com ênfase no vocabulário e na gramática, (2) trabalho com atividades relacionadas ao contexto mais abrangente, que envolvem conhecimento de mundo.
- C5UP – Os textos para leitura não precisam ser apresentados inteiros, com todas as suas partes, mas em excertos que tragam conteúdos gramaticais que a unidade pretende analisar.
- C6UP – Mais de um tipo de texto pode ser abordado em uma mesma unidade.
- C7UP – As perguntas interpretativas avaliam a capacidade do aluno de localizar informações no texto.
- C8UP – A atividade de avaliação pode utilizar um texto diferente daquele que foi trabalhado durante as aulas.

Concluída essa primeira parte, prosseguimos para a análise da Sessão de Orientação, que contém uma discussão sobre o conteúdo do material que acaba de ser analisado.

## 2. Análise de Conflitos e Resignificações na Sessão de Orientação

O objetivo principal desta análise, cujos dados são oriundos de uma sessão de orientação, foi perceber, nas falas do professor-pesquisador e de sua orientadora, contradições entre suas respectivas visões de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem, enquanto discutiam os enunciados e as atividades presentes na Unidade Piloto. Além de perceber essas contradições, procuramos entender como o professor-pesquisador (PP)<sup>47</sup> ressignifica sua visão em relação a esses mesmos temas. Esse tipo de análise nos permitiu perceber como o desenvolvimento se dá por meio de conflitos.

Quadro 12: Visões de leitura em Conflito

Realizações linguísticas			Conteúdo Temático
1.	PP	Falar de futebol porque eles falam que gostam de futebol, não é isso?	<p><b>Professor-pesquisador</b> – leitura é algo que gasta muito tempo e pode ser feita individualmente em casa.</p> <p><b>Professor-pesquisador</b> - leitura em sala se resume em verificar conhecimento prévio dos alunos.</p> <p><b>Orientadora</b> - conhecimento de mundo constitui base para avançar na construção de conhecimento textual.</p>
2.	O	Isso. Então, texto de leitura você deu futebol. ((incompreensível)) umas meninas aí pegaram na internet a biografia, a vida do Kaká. Alguma sobre a Copa do Mundo, alguma coisa assim. Procurar então textos que falem sobre jogadores brasileiros, daí você tira da internet. Sabe como que é ((incompreensível)) daí faz as atividades de leitura. Como você faz normalmente atividade de leitura com eles? Como você trabalha isso?	
3.	PP	Eu <b>nunca trabalhei leitura</b> com eles. Eu trabalho leitura no [nome da escola] só. Geralmente nem no [nome da escola]. Eu <b>não gosto de trabalhar leitura em sala de aula</b> . Porque eu acho que <b>gasta muito tempo</b> e eles podem <b>fazer em casa</b> . O que geralmente eu faço é chamar atenção para o tema, né, eu <b>faço aquelas perguntas de conhecimento prévio</b> , o que <b>eles</b> acham do texto, se eles já conversaram sobre aquilo. Então vamos supor, futebol né, se fosse o Kaká, por exemplo, o que você sabe sobre o Kaká?	
4.	O	Isso.	
5.	PP	Quais são os títulos que ele já ganhou. Daí faz aquele... Verifica o <b>conhecimento prévio</b> , não é isso?	
6.	O	<b>Isso</b> . Você <b>parte</b> do conhecimento que eles têm, do <b>conhecimento de mundo para construir</b> alguma coisa <b>em cima</b> daquilo. <b>Daí</b> você tem que <b>olhar o título e mostrar</b> pra eles <b>o texto</b> . Antes: <b>de onde vem esse texto, de onde</b> será que eu <b>tirei? De uma revista, de um jornal</b> . Normalmente aparece o endereço. Se eles tiverem	

<sup>47</sup> As siglas aqui usadas são: PP – Professor-pesquisador; O – Orientadora; C.T. – Conteúdo Temático; CDC – Conteúdo Temático que Produziu Conflito; CTR – Conteúdo Temático de Resignificação.

		um pouquinho de contato com computador eles vão reconhecer o texto de internet.	<p><b>Professor-pesquisador</b> – ativação de conhecimento prévio em relação ao conhecimento textual pode ser feito oralmente.</p> <p><b>Orientadora</b> - ativação de conhecimento prévio e orientação de como realizar a leitura do texto se faz em sala.</p>
7.	PP	Isso pode ser feito oralmente né A.?	
8.	O	É tudo oralmente. Isso é só pra você ter organização do seu preparo de aula. Então primeiro levantar os <b>conhecimentos prévios</b> . Se eles gostam de futebol, se não gostam. Se eles conhecem algum jogador que está morando fora ((incompreensível)). Aí você <b>vai levando</b> dependendo do que você vai encontrando de informação no texto. Daí você fala: Bom, agora <b>vamos ler o texto aqui. Dá uma cópia para cada um, fala: De quem é esse texto? É sobre futebol, vamos ver de quem é esse texto, de quem eles acham que é.</b>	
9.	PP	Pela figura eles vão ver, se tiver figura né.	

### Visões de leitura em conflito

A orientadora e o professor-pesquisador começaram a reunião comentando sobre maneiras de se trabalhar leitura em sala de aula. Após dar alguns exemplos, no turno 2, de como o professor-pesquisador poderia coletar certos tipos de textos do interesse dos alunos, a orientadora levantou questionamentos para compreender como o professor-pesquisador realiza o trabalho de leitura com seus alunos. A marca linguística usada pela orientadora, que confronta o professor-pesquisador em relação a sua prática pedagógica é o como nas duas últimas perguntas que realiza no turno: “**Como** você faz normalmente atividade de leitura com eles? **Como** você trabalha isso?”.

O tipo de pergunta realizada pela orientadora deu oportunidade para que o professor-pesquisador manifestasse sua visão de leitura. Então, por meio das escolhas lexicais em negrito no turno 3 percebemos que o professor-pesquisador diz nunca ter ensinado seus alunos na ONG como ler textos em inglês, por acreditar que essa atividade seja de responsabilidade do próprio aluno e, por isso não precise ser realizada em sala de aula, ocupando, talvez, espaço de outras, que necessitam de orientação do professor: “*Porque eu acho que **gasta muito tempo e eles podem fazer em casa***”. No entanto, ainda no turno 3, quando o professor-pesquisador começa a exemplificar a maneira como trabalha com seus alunos percebemos que ele, na verdade, realiza algum tipo de trabalho que colabora para a leitura – faz perguntas de conhecimento prévio antes de ler um texto: “*O que geralmente eu faço é chamar atenção para o **tema, né, eu faço aquelas perguntas de conhecimento prévio, o que eles **acham do texto, se eles já conversaram sobre aquilo*****”. Quando interpretamos esse tipo de perguntas pelos PCN-LE (BRASIL, 1998), reconhecemos que elas têm a função de ativar conhecimento de mundo dos alunos.

Quando o professor-pesquisador pediu confirmação, no turno 5, para saber se sua prática estava correta, a orientadora teve a oportunidade de exemplificar sua visão de leitura e, com base nas suas realizações linguísticas, em negrito no turno 6, percebemos que ela concorda com o fato de ativar conhecimento prévio em relação ao conhecimento de mundo: “*Isso. Você **parte do** conhecimento que eles têm, do **conhecimento de mundo** para construir alguma coisa em cima daquilo*”. Porém, aproveita o mesmo turno para mostrar para o professor que o contexto de produção do texto pode ser analisado: “*Daí você tem que **olhar o título e mostrar pra eles o texto. Antes: de onde vem esse texto, de onde será que eu tirei?***”. O uso de daí indica expansão na visão de leitura.

De certa forma, ambos estão de acordo com a visão vygotskyana de que conhecimento adquirido anteriormente é base para o desenvolvimento do conhecimento científico. Mas a orientadora amplia a forma de como trabalhar o conhecimento de mundo, trazendo questões referentes ao texto e, além disso, dá sugestões ao professor-pesquisador de “como” realizar a atividade de leitura. Como vemos no turno 8: “[...]vai levando...**vamos ler o texto aqui. Dá uma cópia para cada um, fala: De quem é esse texto?. É sobre futebol, vamos ver de quem é esse texto, de quem eles acham que é**”. A orientadora utiliza os conceitos que o professor expõe para, a partir deles, se aprofundar na discussão. O conflito se desenvolve quando a orientadora, ao perceber diferenças nas concepções, decide discutir o tema e ampliá-lo.

Com isso, percebemos, no e pelo discurso dos participantes, maneiras divergentes no que diz respeito a como o conhecimento deve ser trabalhado em sala. É importante notar que no turno 7 uma possível resignificação desse tema é iniciada. É o que vemos na discussão a seguir.

#### *Ressignificação*

Assim, como já discutido, no turno 6 percebemos que a orientadora, ao exemplificar como o trabalho de leitura pode ser realizado, deixa expresso, na seleção lexical utilizada, que o conhecimento relativo ao texto precisa ser trabalhado em sala: “*Daí você **tem que olhar o título e mostrar pra eles o texto. Antes: de onde vem esse texto, de onde será que eu tirei***”. Ao perceber a diferença de prática, o professor-pesquisador, ao que parece, tentou negociar a forma de aplicar esse posicionamento: “*Isso pode ser feito oralmente né A.?*”. O pronome isso, nesse turno, refere-se à operacionalização do trabalho sugerido pela orientadora. Essa fala do professor-pesquisador parece indicar que ele concorda em aplicar esse tipo de trabalho em sala, mas que deseja que isso seja feito oralmente. Podemos dizer que esse questionamento aponta para uma resignificação no conceito de leitura do professor-pesquisador, no sentido de que o trabalho com contexto de produção do texto lido, pelo que

percebemos por meio do C.T., não era realizado nem mesmo oralmente. Ainda podemos perceber, de acordo com a análise da Unidade Piloto (C2UP)<sup>48</sup>, que o único tipo de conhecimento considerado pelo professor era o sistêmico.

Uma outra ressignificação de conceitos, no caso referente ao conhecimento sistêmico, pode ser vista na discussão do próximo quadro.

Quadro 13: Ressignificação na Visão de Leitura

Realizações Linguísticas		Conteúdo Temático
13.	PP	Pra eles poderem trabalhar algum aspecto de leitura né?
14.	O	É. A leitura, de acordo com os parâmetros... Você já leu os parâmetros curriculares?
15.	PP	Eu tenho uma... Já li o de dois mil e...
16.	O	É. Tem o da Antonieta e tem agora o do ensino médio e do fundamental, da Antonieta e do Luiz Paulo, no site do governo você encontra.
17.	PP	Eu peguei um.
18.	O	Então, lá fala que <b>o principal é a leitura</b> , priorizar a leitura pra vestibular, pra aumentar o conhecimento cultural do aluno, tal, tal, tal. Então você <b>tem que trabalhar a organização do texto</b> , o <b>título</b> , as <b>figuras</b> , as <b>informações principais</b> , falar do que <b>é cognato do que é parecido...</b>
19.	PP	É bom trabalhar <b>primeiramente</b> com <b>cognatos</b> né A.?
20.	O	É. E daí você pega qualquer coisinha do texto e faça um joguinho com eles. Eles não querem de jogo? Faz um joguinho do texto, mas não é seu objetivo, seu objetivo é a leitura. No finalzinho da aula dá um jogo, um bingo, um caça-palavras, ou faz jogo de memória, alguma coisa pra ficar, pra ter a sensação de que eles estão brincando com o inglês. Mas tem que ser em inglês. Eu acho que era legal você ter um <i>feedback</i> dessa aula aí. Bom, na aula passada a gente trabalhou aquele texto, o que vocês acham? Gostaram ou não gostaram? Por quê? O que vocês acharam do texto? O que vocês aprenderam do texto? O que é importante chegar é que <b>eles não precisam saber inglês em detalhes pra poder entender um texto</b> . Então eu acho que você podia fazer um assim, podia fazer um com música.
21.	PP	E poderia <b>vari</b> ar aqui não é A.? Ao invés de trabalhar só com cognatos. <b>Um texto eu trabalho com cognatos, no outro texto eu posso trabalhar com o quê? Estratégias de leitura</b> , não é isso. Tem <b>algumas estratégias que a gente pode utilizar</b> .

**Orientadora** – trabalho com leitura deve ser de acordo com os parâmetros.

**Professor-pesquisador** - trabalhar com leitura é partir dos cognatos.

**Orientadora** - para ler não é necessário saber inglês em detalhes (palavra por palavra).

**Professor-pesquisador** – é possível trabalhar com leitura fazendo uso de diferentes estratégias.

<sup>48</sup> C2UP – Para a compreensão de um texto o conhecimento que precisa ser mais desenvolvido é o sistêmico: compreensão e classificação de vocabulário.

### *Ressignificação na Visão de Leitura*

A discussão nesse quadro gira em torno de conhecimentos que poderiam ser abordados quando se trabalha com leitura. Com base nas realizações linguísticas em negrito, produzidas pela orientadora no turno 18, percebemos que, para ela, três tipos de conhecimento devem ser trabalhados em sala (mundo, textual e sistêmico): “*you **tem que trabalhar a organização do texto, o título, as figuras, as informações principais, falar do que é cognato, do que é parecido...***”. Percebemos, também, nessa sua fala, uma evidência de como acha que o conhecimento sistêmico deve ser trabalhado, pois começa a mencionar algumas estratégias de leitura (*trabalhar [...] informações principais, cognato, falar do que é parecido*).

Vemos esse foco, ainda no turno 20, quando a orientadora menciona ações de leitura (BRASIL, 1998) que estão relacionadas às estratégias que podemos utilizar ao ler um texto em língua estrangeira – que não é necessário compreender cada item lexical em um texto para poder compreendê-lo: “[...] *eles não precisam saber inglês em detalhe para poder entender um texto*”.

Nos turnos 18 e 20, a orientadora, por meio de suas escolhas lexicais, demonstra o que pensa sobre leitura e conhecimento sistêmico; e seu posicionamento parece levar o professor-pesquisador a ressignificar seus conceitos sobre os mesmos temas. Conforme suas manifestações linguísticas produzidas nos turnos 19 e 21, percebemos que lançar mão de cognatos e outras estratégias de leitura é algo que o professor começa a considerar para suas próximas aulas – turno 19: “*É bom trabalhar primeiramente com cognatos né A.?*”; turno 21: “*Tem algumas estratégias que a gente pode utilizar*”. Essa ressignificação vem ao encontro do que dispõem os PCN-LE (BRASIL, 1998), que orientam um trabalho de leitura a partir de três fases: *pré-leitura, leitura e pós-leitura* e consideram que a conscientização de estratégias ocorre na segunda fase, sendo o reconhecimento de cognatos uma delas.

Mediante a análise do Quadro 13, observamos que o professor-pesquisador começa agora a ressignificar seu conceito sobre leitura: ele, que considerava que para ler, bastava o conhecimento sistêmico, o qual se resumia em compreensão de vocabulário e estudo da gramática (C2UP, C4UP)<sup>49</sup>, passa a considerar que a conscientização de estratégias também pode fazer parte de sua prática.

---

<sup>49</sup> C2UP – Para a compreensão de um texto o conhecimento que precisa ser mais desenvolvido é o sistêmico: compreensão e classificação de vocabulário.

C4UP – A compreensão do texto ocorre quando seguida a seguinte estrutura: (1) trabalho com conhecimento sistêmico, com ênfase no vocabulário e na gramática.

No próximo quadro conseguimos perceber, por intermédio de um conflito criado a partir do confronto do que a orientadora e o pesquisador pensam sobre leitura, que mais uma ressignificação no âmbito do conhecimento sistêmico é realizada.

Quadro 14: Conflito e Ressignificação na Visão de Leitura

Realizações Linguísticas			Conteúdo Temático
33.	PP	Era da... Eu peguei duas biografias.	<p><b>Professor-pesquisador</b> – critério para a seleção de textos para leitura deve basear-se no passado (tempo verbal – gramática).</p> <p><b>Orientadora</b> – leitura não deve se restringir ao ensino de gramática.</p> <p><b>Professor-pesquisador</b> – trabalhar com leitura não significa trabalhar somente com o passado (tempo verbal).</p>
34.	O	De quem?	
35.	PP	Eu peguei uma do Michael Jackson e uma do Elvis.	
36.	O	Eles gostam do Michael Jackson?	
37.	PP	Eu peguei Michael Jackson porque ele que começou com música black na verdade. Começou... E daí eu trouxe isso pra eles. E o Elvis Presley também, por ter misturado os ritmos é que chegou nas músicas que nós vemos hoje.	
38.	O	Então. Mas você gosta e você entende, será que eles gostam?	
39.	PP	Não. Se for pra pegar o que eles gostam mesmo são outros cantores, daí tem que fazer uma pesquisa com eles.	
40.	O	Você não vai ensinar sobre tipos de música, o objetivo é ensinar como ler um texto em inglês.	
41.	PP	Eles me deram o nome das músicas que eles ouvem. Na verdade eu peguei Michael Jackson também porque duas ou três pessoas falaram que a música favorita deles em inglês é aquela “We are the world” e foi o Michael Jackson que escreveu com mais um cantor, né? Daí como eu não... <b>Eu queria pegar alguns aspectos do passado, como trabalhar o passado com eles dentro daquela música e não achei nada. Então achei interessante trazer a biografia do Michael Jackson pra eles trabalharem.</b>	
42.	O	Então. Mas <b>não precisa trabalhar só com passado.</b>	
43.	PP	<b>É, agora que veio...Trabalhando só com leitura a gente não precisa trabalhar com os...</b>	

#### *Conflito na Visão de Leitura*

A discussão, nesse quadro, é iniciada quando a orientadora questiona os tipos de textos que o professor-pesquisador colocou em uma das seções da Unidade Piloto.

No turno 41, conseguimos perceber que um dos fatores que influenciaram o professor-pesquisador a escolher biografias de dois cantores, provavelmente não muito apreciados pelos alunos, foi que esses textos possuíam aspectos gramaticais com os quais ele gostaria de trabalhar em sala: *“Eu queria pegar alguns aspectos do passado, como trabalhar o passado com eles dentro daquela música e não achei nada. Então achei interessante trazer a biografia do Michael Jackson”*.

Esse posicionamento do professor-pesquisador parece apontar para a criação de um conflito nas falas dos participantes. No turno seguinte (42) a orientadora utiliza o então para demarcar seu posicionamento, e logo após, estabelece o conflito usando o adversativo mas: “*Então. Mas não precisa trabalhar só com passado*”. As escolhas lexicais utilizadas para levantamento do C.T. desse turno podem indicar que ela não concorda que a escolha de texto deva estar em função somente da gramática, ou seja, que leitura não significa trabalho com aspectos gramaticais apenas.

Comparativamente, a visão de leitura do professor-pesquisador parece estar mais ancorada em uma abordagem estruturalista, na qual o texto é utilizado como objeto de uso e não de ensino, e o que importa no texto não é a discussão do tema abordado e nem fazer com que alunos desenvolvam criticidade sobre o que lêem, mas a análise linguística das orações. Enquanto o professor-pesquisador procura relacionar o processo de leitura ao ensino de gramática, a orientadora procura mostrar que esse não é o único aspecto que precisa ser trabalhado.

### *Ressignificação*

Nos turnos 42 e 43 parece haver uma resignificação de conceitos por parte do professor-pesquisador. Após a orientadora ter dito que não é necessário apenas abordar gramática quando trabalhamos com leitura, o professor-pesquisador considera o que foi dito e parece assumir a mesma opinião.

No turno 43, ao retomar a fala, o professor-pesquisador utiliza o é, que pode significar que ele concorda com o que a orientadora acabou de dizer, que não é necessário trabalhar só com passado. Ao continuar sua fala no turno diz o seguinte: “[...] *agora que veio...*”, o que pode ser interpretado como: “agora compreendi”. Logo em seguida continua dizendo: “*Trabalhando só com leitura a gente não precisa trabalhar com os...*”. Apesar da interrupção do turno, pode-se inferir a continuação da frase com “... *tempos verbais, com o passado*”. O uso do só, no sentido de *especificamente*, parece indicar que o professor-pesquisador percebeu que o trabalho de leitura não exige única e necessariamente ênfase em tempos verbais.

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998) o trabalho de leitura é voltado mais para reconhecimento do que para produção, quando se trata do conhecimento sistêmico. A questão gramatical é abordada com mais profundidade quando os alunos reconhecem que alguma estrutura no texto não encontra nenhum referencial em sua língua materna e sua devida explicação é essencial para a compreensão do que se lê.



Verificamos então nos dados desta pesquisa, que, por intermédio de um conflito, parece sofrer alguma modificação a visão do professor-pesquisador de como o conhecimento sistêmico deve ser desenvolvido em trabalho de leitura; ou seja, o PP percebe que a ênfase não precisa estar exclusivamente na gramática. Isso, agora, contradiz alguns de seus próprios conceitos iniciais apresentados na UP, como o C2UP, C4UP e C5UP<sup>50</sup>.

Essa ressignificação que acabamos de analisar parece também contribuir para que outras ocorram, como vemos na análise do próximo quadro.

Quadro 15: Ressignificação na Visão de Leitura e Linguagem

Realizações Linguísticas			Conteúdo Temático
73.	PP	Não posso cair no ensino de gramática né A.? Vou ser tentado a fazer isso aí.	<b>Professor-pesquisador</b> – a tendência de abordar aspectos gramaticais precisa ser evitada.
74.	O	Você vai tentar?	
75.	PP	Não. Vou ser tentado a fazer isso.	
76.	O	Mas isso é normal, porque a gente tem que ensinar gramática mesmo, só não pode ser... aliás, até pode ((incompreensível)) é que os parâmetros, as novas orientações com relação a letramento, tudo isso, dizem que a gente tem que ver a prática social da linguagem, depois...	<b>Orientadora</b> – gramática precisa ser atrelada à prática social da linguagem.
77.	PP	Mas eu falo isso aí mesmo, que a gente parte da biografia, por exemplo, eu posso até não focar no começo essa questão de pontos gramaticais, eu posso pegar isso aí, coloco uma biografia pra eles, eles analisam lá os pontos principais, como é organizado, se é organizado por dados. A gente faz todo esse reconhecimento geral do texto. Depois que eles perceberem: ah, a gente tá percebendo que os verbos estão no passado. Então eu poderia a partir daí começar com o ensino do passado.	<b>Professor-pesquisador</b> – trabalhar com leitura é partir de um texto, analisar seus pontos principais, sua organização geral, e levar os alunos a reconhecer o passado (tempo verbal) para que depois ele venha ser ensinado.

### *Ressignificação na Visão de Leitura e Linguagem*

O recorte do quadro acima é precedido por uma discussão na qual a orientadora estava exemplificando como o professor-pesquisador poderia trabalhar leitura em sala de aula. No turno 73 o professor-pesquisador parece querer resumir aquilo que foi dito por ela: “*Não posso cair para o ensino de gramática, né A.?*”, no sentido de que a tendência de abordar

<sup>50</sup> C2UP – Para a compreensão de um texto o conhecimento que precisa ser mais desenvolvido é o sistêmico: compreensão e classificação de vocabulário. C4UP – A compreensão do texto ocorre quando seguida a seguinte estrutura: (1) trabalho com conhecimento sistêmico, com ênfase no vocabulário e na gramática, (2) trabalho com atividades relacionadas ao contexto mais abrangente, que envolvem conhecimento de mundo. C5UP – Os textos para leitura não precisam ser apresentados inteiros, com todas as suas partes, mas com excertos que trazem conteúdos gramaticais que a unidade pretende analisar.

aspectos gramaticais precisa ser evitada, e no mesmo turno diz que para ele isso seria difícil: “*Vou ser tentado a fazer isso*”.

Para a orientadora, o trabalho com gramática não deve deixar de ser feito; pelo contrário, deve estar presente em sala de aula. O léxico tem que, utilizado no turno 76, expressa esse seu posicionamento: “[...] *porque a gente tem que ensinar gramática mesmo*”. No entanto, em sua concepção, a linguagem precisa ser vista como uma prática social.

Quando o professor-pesquisador retoma o turno (77), parece querer ressignificar o conceito que possui sobre como trabalhar linguagem em aulas de leitura. É como se aquilo que a orientadora disse sobre linguagem no turno 76 era o que ele já queria ter dito antes: “[...] *eu falo isso aí mesmo*”. A forma como o professor-pesquisador começa a descrever um trabalho com leitura parece, agora, estar mais ancorada em uma visão de linguagem como prática social, tal como as orientações veiculadas nos PCN-LE (BRASIL, 1998). Conseguimos perceber que o professor-pesquisador nesse instante propõe um trabalho com gênero: “[...] *coloco uma biografia pra eles [...]*”, depois parece abordar conhecimento de mundo e textual: “*eles analisam lá os pontos principais, como é organizado, se é organizado por dados. A gente faz todo esse reconhecimento geral do texto*”. Somente depois trabalha com o conhecimento sistêmico: “***Depois que eles perceberem: ah, a gente tá percebendo que os verbos estão no passado. Então eu poderia a partir daí começar com o ensino do passado***”.

Pela seleção lexical das palavras desse turno, percebemos que, agora, para o professor-pesquisador o trabalho com texto segue a seguinte ordem: (1) apresentação de um gênero, (2) análise da organização e reconhecimento geral do texto (3) trabalho com tempos verbais (gramática). Podemos interpretar a ordem como: ativação do conhecimento textual e de mundo em relação o texto que se lê, seguido do trabalho com o conhecimento sistêmico.

É interessante notar que o trabalho com o conhecimento sistêmico ocorre a partir de uma prática social (leitura de biografia) e está atrelado ao desenvolvimento de outros tipos de conhecimento. Pelo turno 77, percebemos que o professor-pesquisador pretende ir, aos poucos, conduzindo os alunos até o trabalho com o componente sistêmico: “***Depois que eles perceberem: ah, a gente tá percebendo que os verbos estão no passado. Então eu poderia a partir daí começar com o ensino do passado***”. Ou seja, ao que parece, o professor procura, primeiramente, mostrar o texto como prática social e depois quais são as estruturas gramaticais necessárias para que essa prática ocorra.

Portanto, podemos reconhecer, por intermédio da análise desse quadro, que o professor-pesquisador começa a ressignificar o trabalho com texto em sala, demonstrando

compreender a linguagem como prática social, estudando o texto em toda sua amplitude. Além disso, nota-se que o texto deixa de ser usado apenas como pretexto para ensino de gramática, e essa nova visão parece confrontar, agora, as concepções anteriores percebidas na Unidade Piloto: C2UP e C5UP<sup>51</sup>.

A seguir, verificamos outro conflito desvelado por outras concepções de linguagem do professor-pesquisador.

Quadro 16: Conflito e Ressignificação na Visão de Linguagem

Realizações Linguísticas			Conteúdo Temático
87.	PP	E não focar os verbos no passado né!	<p><b>Professor-pesquisador</b> – compreensão do texto se dá a partir da classificação (gramatical) do léxico.</p> <p><b>Orientadora</b> – compreensão se dá com ajuda de outras pessoas.</p> <p><b>Orientadora</b> – compreensão se dá sem necessidade de classificação (gramatical) do léxico.</p>
88.	O	Não.	
89.	PP	Porque aqui eu até peguei uma música, daí eu comecei a abordar de forma diferente. Que nem aqui olha, comecei com a música da Beyoncé.	
90.	O	Vamos ver.	
91.	PP	Isso aqui é uma competição que eles gostam de fazer, que eu falo, tiro algumas palavrinhas e coloco a música, daí eles escutam, a hora que eles escutam a palavra, como tem dois grupos, o grupo que escuta primeiro grita <i>rá</i> , e o outro fala <i>rú</i> , então quem fala <i>rá</i> primeiro fala a palavra que escutou que estava faltando na letra. Daí eu fiz essa competição, depois pedi pra escutar de novo e daí eles tinham que preencher com a palavra. Aqui é só pra reconhecer a parte de listening, entendeu? Depois aqui já cai pra questão de... Porque como eu queria discutir aspectos ideológicos da música, <b>meu receio era de eles não entenderem o que estava escrito</b> na música, então <b>por isso que eu coloquei esses substantivos, verbos, adjetivos – pra que eles pelo menos conseguissem entender a história da música.</b>	
92.	O	Mas eles conseguem entender não é porque eles sabem que é substantivo, verbo, adjetivo, <b>eles conseguem entender porque algumas palavras eles compreendem com a sua ajuda</b> , sem saber se é verbo ou substantivo. Você pergunta o que entendeu do que leu, é porque é adjetivo ou verbo? Não. Compreendem porque compreendem, isso aqui é uma metalinguagem. Eu acho que a gente discutiu isso em sala de aula. Quando a gente está discutindo gramática a gente tá fazendo teorização sobre uma linguagem. Então, até que pode no final você dá uma enxugada, olha, você pode fazer isso aqui com as palavras cognatas (incompreensível).	
93.	PP	Então eu posso começar assim e depois, ao invés de fazer com isso aqui, eu trabalho com cognatos.	
94.	O	Se você trabalhou já com verbos: Você vê que é verbos, vamos achar então aqueles verbos, quem é que vai achar aqui aqueles verbos que a gente já viu? Então, quem achar primeiro, sei lá o que. Vai ler, daí sublinha os verbos que vocês acharam. Então, lembra? Ele está no passado, ele é regular ou irregular? Você vai trabalhando. Não tem problema nenhum. É que isso daqui é absolutamente	

<sup>51</sup> C2UP – Para a compreensão de um texto o conhecimento que precisa ser mais desenvolvido é o sistêmico: compreensão e classificação de vocabulário.

C5UP – Os textos para leitura não precisam ser apresentados inteiros, com todas as suas partes, mas com excertos que trazem conteúdos gramaticais que a unidade pretende analisar.

		gramatical e pra mim <b>pra compreensão de leitura não faz a menor diferença saber se é adjetivo ou substantivo.</b>	
95.	PP	Não. Não é isso que vai te ajudar a entender, se é substantivo, se é adjetivo.	<b>Professor-pesquisador</b> – saber classificar as palavras não indica entendimento do texto.

### *Conflito na Visão de Linguagem*

No quadro acima, vemos que o professor-pesquisador trouxe novamente a questão do desenvolvimento do conhecimento sistêmico. Ao tentar explicar que compreendia linguagem como prática social, e que não enfatizava gramática o tempo todo, aponta para uma atividade da Unidade Piloto que possivelmente ilustraria isso e começa a explicá-la. No momento da explicação percebeu que a atividade, na verdade, não era adequada para exemplificar sua nova concepção. Essa percepção ocorre no turno 91 quando diz: *“Depois aqui já cai pra questão de...”*. É interessante notar uma pausa, indicada aqui pelo uso de reticências: tal hesitação sugere que o professor-pesquisador iria falar explicitamente que “caiu” novamente para a questão da gramática, marcando o momento em que se dá conta da contradição ou de que ainda precisava repensar sobre o tema.

Após essa pausa vemos, ainda no turno 91, que o professor-pesquisador sente, então, a necessidade de justificar o seu trabalho com a gramática; diz que queria que os alunos compreendessem os aspectos ideológicos da música e por isso eles precisavam classificar gramaticalmente algumas palavras: *“[...] meu receio era de eles não entenderem o que estava escrito na música, então por isso que eu coloquei esses substantivos, verbos, adjetivos – pra que eles pelo menos conseguissem entender a história da música”*.

Ao se posicionar na discussão, a orientadora, no turno 92, utiliza o adversativo mas, indicando que sua opinião sobre linguagem iria divergir daquela em que o professor-pesquisador se embasou para elaborar a atividade: *“[...] eles conseguem entender não é porque eles sabem que é substantivo, verbo, adjetivo, eles conseguem entender porque algumas palavras eles compreendem com a sua ajuda, sem saber se é verbo ou substantivo”*.

No final do turno 94 a orientadora expõe, novamente, sua visão de linguagem: *“É que isso daqui é absolutamente gramatical e pra mim pra compreensão de leitura não faz a menor diferença saber se é adjetivo ou substantivo”*. Quando diz: *“[...] isso daqui [...]”* está apontando para a atividade na unidade que ressalta a visão estruturalista que o professor-pesquisador tinha quando elaborou a Unidade Piloto. O uso do absolutamente parece reforçar ainda mais o conflito existente entre os participantes do discurso.

Então, por meio das seleções lexicais nos turnos acima, percebemos que o professor-pesquisador parece demonstrar a concepção de língua como sistema no qual palavras possuem significação própria. Tal posicionamento entra em conflito com a concepção que a orientadora defende, qual seja a de que a língua é entendida não porque a descrevemos, mas porque a utilizamos em colaboração com outras pessoas. Sua concepção parece ir ao encontro dos conceitos bakhtinianos e vygotskyanos, pelos quais a compreensão se dá quando nos inserimos em determinado contexto de produção, onde também podemos contar com a colaboração de um par mais experiente (atuação na ZPD).

### *Ressignificação*

Percebemos que no turno 95 existe uma resignificação de conceitos por parte do professor-pesquisador quando diz: “*Não. Não é isso que vai te ajudar a entender, se é substantivo, se é adjetivo*”. O primeiro e o segundo não de sua fala entram em concordância com o não anteriormente utilizado no turno 94 de sua orientadora: “[...] *pra mim pra compreensão de leitura não faz a menor diferença saber se é adjetivo ou substantivo.*” O pronome isso que o professor-pesquisador utiliza se refere ao “*saber se é adjetivo ou substantivo*” na fala da orientadora, e que depois é confirmado na sua própria fala no turno 95: “[...] *se é substantivo, se é adjetivo*”. Partindo dessa comparação e da relação entre as duas falas, podemos dizer que o professor-pesquisador admite que saber classificar as palavras não indica que haverá entendimento do texto.

Ao que parece o professor-pesquisador está resignificando o conceito C3UP<sup>52</sup> percebido na análise da Unidade Piloto.

Em seguida, vemos a análise do último quadro retirado da Sessão de Orientação.

Quadro 17: Conflito na Visão de Linguagem

Realizações Linguísticas		Conteúdo Temático
106.	O	<p>Aí vem a gramática, você pode ensinar. O problema é que diferença faz reconhecer se é <i>simple past</i> ou <i>simple present</i>? Reconhecer? Nenhum. O que me importa é que eu estou vendo, por exemplo, <i>you thought</i>. Tá. O que será que é isso aqui? Ah, é um verbo: <i>to think</i>. Mas olha só o passado: <i>thought</i>. Ah, tá, você sabe que tem um monte de verbo assim? Pega uma listinha de verbos, pega os mais importantes, irregulares. A gente chama de irregulares, não sei o quê. Vamos ver se tem mais algum aqui no texto? Olha a diferença de trabalho, vamos pro texto ver se tem mais algum desse jeito que vocês conseguem reconhecer. Tem também a lista dos regulares, vamos ver se a gente</p>

<sup>52</sup> C3UP – Palavras possuem significação própria fora de seu contexto de produção.

		acha no texto? Então faz uma competição pra ver quem acha mais.	
107.	PP	É o que eu fiz aqui: eu peguei as <b>músicas</b> que eles mais gostam e <b>coloquei os trechos</b> e fiz justamente isso, <b>pra</b> eles tentarem <b>achar</b> alguns <b>aspectos do passado</b> nessas músicas.	<b>Professor-pesquisador</b> - é possível recortar textos para usá-los com propósito de abordar gramática.
108.	O	Então, <b>mas</b> daí o que você fez com o <b>gênero</b> ? Você <b>recortou várias músicas com o propósito de gramática</b> . Você <b>tem que deixar a música inteira</b> lá. Então, vamos olhar na música... Eles já tinham visto Bon Jovi?	<b>Orientadora</b> - o gênero música deve ser trabalhado inteiro.
109.	PP	É que uma aluna pediu, que a música que ela mais gosta é essa aqui.	
110.	O	Mas eles já viram na sala de aula?	
111.	PP	Não.	
112.	O	Se tivesse dado daí voltava lá. Ou então: vamos ver agora outra música, vamos procurar isso aqui, esses verbos aqui, vamos ver se a gente acha?	
113.	PP	Então eu não preciso pegar isso aqui? Eu posso trabalhar com a própria música que eu já tinha dado.	
114.	O	Tem que dar com a música porque, se não, <b>você tá picotando</b> , é aquela coisa de virar <b>pretexto</b> . Você <b>picota uma produção social em pedaços pra você trabalhar gramática</b> . Não, você viu que tem gramática, você mostrou, você ensinou o que é regular e irregular; vamos lá no texto ver se tem mais? Daí quando você for usar o texto da biografia do Kaká: lembra que a gente viu passado? Vamos ver então onde tem passado regular e irregular? Certo?	<b>Orientadora</b> - texto é uma produção social e não pode ser recortado para ensinar gramática.
115.	PP	Uhum.	

### Conflito na Visão de Linguagem

No C.T. gerado a partir das realizações linguísticas destacadas no Quadro 17, percebemos que a orientação, nesse momento, gira em torno de como um texto deve ser exposto e trabalhado em uma unidade didática e isso acaba gerando uma discussão que reflete a visão de linguagem dos participantes do discurso.

No turno 106, a orientadora exemplifica como a gramática poderia ser abordada em sala de aula. O professor-pesquisador, no turno 107, demonstra ter compreendido o posicionamento da orientadora e daquilo que foi exemplificado. Tenta, então, ilustrar sua compreensão apontando e explicando uma das atividades que estavam presentes na Unidade Piloto: “*É o que fiz aqui: eu peguei as músicas que eles mais gostam e coloquei os trechos e fiz justamente isso, pra eles tentarem achar alguns aspectos do passado nessas músicas*”.

Essa explicação do professor dá origem a um conflito, que é perceptível quando a orientadora, no turno 108, faz uso do adversativo mas para marcar o início de uma questão: “[...] *mas daí o que você fez com o gênero?*”. Esta foi uma pergunta retórica, uma vez que ela mesma, depois, apontou para aquilo que acha inviável: “*Você recortou várias músicas com o propósito de gramática*”; e, por fim, mostrou aquilo que ela acha mais apropriado: “*Você tem*

que *deixar a música inteira lá*”. Os itens lexicais negritados desta última fala podem indicar que a orientadora espera que o professor-pesquisador modifique sua prática.

No turno 114 percebemos que, para a orientadora, o texto é uma produção social e não pode ser recortado para o ensino de gramática.

É possível relacionar a posição da orientadora em relação ao tratamento do texto com a concepção de gênero de Bakhtin (1953). Para o autor, o gênero é um enunciado relativamente estável, com conteúdo temático, estilo e construção composicional que se fundem no todo. Sendo assim, quando alteramos um de seus elementos corremos o risco de alterar o gênero como um todo, e, conseqüentemente, alterar as funções de seus elementos.

Resumindo, o que podemos perceber é que o professor-pesquisador durante a Sessão de Orientação traz conceitos que dão origem a conflitos, e tais conflitos acabam resultando em algumas ressignificações. No Quadro 18, na primeira coluna, vemos conceitos do professor-pesquisador (levantados por C.T.) que entraram em conflito com os conceitos de sua orientadora, na segunda coluna do quadro. Durante essa interação conflituosa podemos perceber, também por levantamento de C.T., que alguns conceitos do professor foram ressignificados (parte inferior do quadro).

Quadro 18: Síntese dos Conteúdos Temáticos

<b>Conceitos que Desvelaram Conflitos (CDC)</b>	
<b>PP – Professor-Pesquisador</b>	<b>O – Orientadora</b>
(1) Leitura é algo que gasta muito tempo e pode ser feita individualmente em casa.	(6) Conhecimento de mundo é base para avançar na construção de conhecimento textual.
(2) Leitura em sala se resume em verificar conhecimento prévio.	(7) Ativação de conhecimento prévio e orientação de como realizar leitura se faz em sala.
(3) Critério para a seleção de textos para leitura deve basear-se no passado (tempo verbal – gramática).	(8) Trabalho com leitura deve ser de acordo com os parâmetros.
(4) Compreensão do texto se dá a partir da classificação (gramatical) do léxico.	(9) Para ler não é necessário saber inglês em detalhes (palavra por palavra).
(5) É possível recortar textos para usá-los com propósito de abordar gramática.	(10) Leitura não deve se restringir ao ensino de gramática.
	(11) Gramática precisa ser atrelada à prática social da linguagem.
	(12) Compreensão se dá com ajuda de outras pessoas.

	(13) Compreensão se dá sem necessidade de classificação (gramatical) do léxico.
	(14) O texto do gênero música deve ser trabalhado inteiro.
	(15) Texto é uma produção social e não pode ser recortado para ensinar gramática.
<b>Conteúdos Temáticos de Ressignificações (CTR)</b>	
<b>PP – Professor-pesquisador</b>	
(1)	Ativação de conhecimento prévio em relação ao conhecimento textual pode ser feito oralmente.
(2)	Trabalhar com leitura é partir dos cognatos.
(3)	É possível trabalhar com leitura fazendo uso de diferentes estratégias.
(4)	Trabalhar com leitura não significa trabalhar somente com o passado (tempo verbal).
(5)	Tendência de abordar aspectos gramaticais precisa ser evitada.
(6)	Trabalhar com leitura é partir de um texto, analisar seus pontos principais, sua organização geral, e levar os alunos a reconhecer o passado (tempo verbal) para que depois ele venha ser ensinado.
(7)	Saber classificar as palavras não indica entendimento do texto.

Após reconhecer mudanças nas concepções do professor-pesquisador, a próxima discussão procura perceber como essas ressignificações fundamentam a re-elaboração do material.

### 3. Análise da Unidade 1 – Biografia

A Unidade 1 – Biografia – foi elaborada após a Sessão de Orientação. Sua análise tem por objetivo perceber as concepções de ensino-aprendizagem, linguagem e leitura que a embasam. Assim, podemos observar como as ressignificações levantadas na Sessão de Orientação influenciaram na re-elaboração do material.

EXCERTO 7<sup>53</sup>:

#### **Unit 1 - Biography**

1. **Your teacher will give you parts of a text, they are all scrambled. Put them in the correct order.** (Index 1)

Ao iniciarmos a análise pela observação de seu título podemos perceber que o objetivo do material era trabalhar com um tipo de texto – biografia – e isso parece se confirmar na primeira atividade cujo enunciado propõe reconstruir um texto a partir de suas características

<sup>53</sup> Unidade 1 – Biografia. 1. O seu professor lhe dará partes de um texto, elas estão fora de ordem. Coloque-as na ordem correta.



textuais (*Your teacher will give parts of a text, they are all scrambled. Put them in the correct order*).

Ao que parece, esse tipo de atividade procurava ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual de uma biografia. O título da unidade e, mais especificamente, sua primeira atividade parecem estar apoiados no que diz Bakhtin (1953/1997, p.301) sobre gêneros: “*possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos)*”, e quando falamos nos utilizamos deles. O mesmo autor (ibid., p. 284) diz que cada gênero possui uma unidade composicional, ou seja, uma forma relativamente padrão de estruturação. Por isso é possível dizer que, quando conhecemos um tipo de texto fica mais fácil perceber como se dá a sua organização como um todo. A atividade 1 parece exigir do aluno um conhecimento prévio em relação ao texto biográfico e a como se dá sua estruturação.

Sendo assim, a Unidade 1 parece apontar para um trabalho com textos baseado no conceito de gêneros. Isso pode ser confirmado pela atividade 2, no próximo excerto:

EXCERTO 8<sup>54</sup>:

2. **Discuss** the following questions:
- What kind of text is it?
  - What helped you identify the type of text?
  - Where** was the text **taken from**?
  - Who** usually **reads** this kind of text?
  - Who is the text talking about?
  - What do you know about this person?

A atividade 2 (Excerto 8) está relacionada à primeira, pois o texto lá utilizado agora se torna objeto de estudo e motivo para um momento de interação em sala de aula (*Discuss the following questions*).

Algumas das perguntas referentes ao texto questionam o aluno a respeito do público a quem o texto é direcionado (*Who usually reads this kind of text?*) e do seu meio de veiculação (*Where was the text taken from?*). Esse tipo de pergunta pode levar o aluno a perceber o texto como uma produção social, pois, como diz Bakhtin (1953), o produtor de um texto sempre considera o seu meio social imediato, como interlocutores, época e local.

As questões do Excerto 8 parecem estar em consonância com as orientações pedagógicas para leitura, presentes nos PCN-LE (BRASIL, 1998), pois têm por objetivo proporcionar aos alunos o levantamento de hipóteses a respeito do que irá ler, identificada

---

<sup>54</sup> Discuta as seguintes questões: a. Que tipo de texto é este? b. O que ajudou você a identificar o tipo de texto? c. De onde o texto foi retirado? d. Quem geralmente lê esse tipo de texto? e. Sobre quem o texto está falando? f. O que você sabe sobre essa pessoa?

como uma *fase de pré-leitura*. Nessa fase procura-se ativar o pré-conhecimento do aluno em relação ao conhecimento de mundo (perguntas *e* e *f*, por exemplo) e à situação de produção do texto (perguntas *c* e *d*, por exemplo).

Indo além dos PCN-LE para discussão do Excerto 8, podemos considerar a perspectiva de Dolz e Schneuwly (1996/2004), no que concerne ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, para interpretar as questões nele contidas. Tais perguntas parecem ter como objetivo desenvolver duas capacidades: a de ação, por meio do questionamento das características do contexto e do referente (perguntas *c*, *d*, *e* e *f*), e a discursiva, procurando mobilizar modelos discursivos (perguntas *a* e *b*).

Com relação à didática adotada, é importante destacar que, nesse momento, a interação entre alunos foi utilizada para discutir questões sobre o texto. Tais questões procuram ativar conhecimento de mundo e textual, evidenciando a leitura como uma prática sociointeracional.

EXCERTO 9<sup>55</sup>:

3. Banana Game

**Substitute the word *banana* in each sentence with a corresponding one from the text.**

- a. Rihanna was banana on February 20, 1988 in Barbados.
- b. When she was a teenage kid she banana the Charles F. Broome Memorial School.
- c. Things in her life were not so detailed planned. She came into the banana of the music almost overnight.
- d. [...]

4. Now circle the topics that are approached in the sentences above:

LIKES AND DISLIKES  
FUTURE PLANS

SOCIAL PROBLEMS  
SCHOOLING

DISCOGRAPHY  
CAREER START-UP

PLACE OF BIRTH  
DATE OF BIRTH

4.1. Match the topics to the sentences and **circle the part that helped you do it.**

A análise do Excerto 9 revela que a atividade 3 da unidade foi elaborada como um jogo e tinha por objetivo fazer com que os alunos procurassem no texto palavras específicas, destacadas em cada frase. Em seguida, a atividade 4 tinha como propósito levar o aluno a estabelecer relações entre cada um dos assuntos (*likes and dislikes*, *place of birth*, por exemplo) com as frases da atividade 3. Por fim, a atividade 4.1 tinha como objetivo fazer com que o aluno percebesse que a relação entre os tópicos da atividade 4 com as sentenças da

<sup>55</sup> 3. Banana Game: substitua a palavra banana em cada frase por uma correspondente no texto.

4. Agora circule os tópicos que foram abordados nas frases acima.

4.1. Associe os tópicos com as sentenças e circule a parte que o ajudou fazer isso.

atividade 3 ocorria devida à percepção de palavras-chave nas sentenças (e.g.: as palavras-chave: *in Barbados* define a escolha de seu tópico *place of birth*).

Assim sendo, as atividades no Excerto 9 parecem indicar que estão sendo privilegiados alguns aspectos da *fase de leitura*, tal como propostos nos PCN-LE (BRASIL, 1998), como, por exemplo, deduzir significados de palavras ou frases por meio de pistas contextuais (*Match the topics to the sentences and circle the part that helped you do it*).

As atividades nesse excerto podem indicar que o objetivo parecia ser trabalhar com estratégias, isto é, com a conscientização das estratégias cognitivas envolvidas na leitura.

EXCERTO 10<sup>56</sup>:

7. Go over *Rihanna's* and *Usher's Biographies* and **circle** as many **verbs** as you can find.  
7.1. **What** usually **happens to the verbs** in these kinds of biographies?  
7.2. Fill in the chart below **using some of the verbs** you could find in 7.1.

Base form	Simple Past	Meaning

8. Stepping Stone.  
Two rivers are drawn on the board (one for each group) and the objective is to cross them by using the stepping-stones. A **verb** is given to both groups and a **sentence has to be made using the simple past tense**. They have a minute to come up with the sentence. If it is correctly made the verb is printed on the stone, if incorrectly, it is not written and the team makes no progress. The winner is the group that reaches the other side firstly.

No Excerto 10, podemos ver que a ênfase das atividades era na parte sistêmica. Mais especificamente, na questão 7, o aluno deveria voltar ao texto e fazer uma rápida leitura a fim de destacar os verbos ali utilizados (...*circle as many verbs*...) e, depois, na questão 7.1, perceber as transformações morfológicas que eles sofrem quando são usados no passado, isto é, a forma que os verbos regulares assumem nesse tempo verbal (*What usually happens to the verbs*...). A ênfase no desenvolvimento do conhecimento sistêmico continua quando a tarefa do aluno é completar o quadro apresentado com os verbos no infinitivo menos o *to*, seguido do passado e o seu significado (*Fill in the chart some of the verbs* – atividade 7.2 ).

<sup>56</sup> 7. Analise a biografia do Usher e da Rihanna e circule a maior quantidade de verbos que você conseguir achar.

7.1. O que geralmente acontece com os verbos nesses tipos de biografias?

7.2. Complete o quadro abaixo usando alguns dos verbos que você conseguiu achar.

8. Pedra de apoio: Dois rios são desenhados na lousa (rio do grupo A e rio do grupo B) e a tarefa consiste em atravessar o rio utilizando-se das pedras. Um verbo é dado para ambos os grupos e uma frase precisa ser feita usando o passado simples. Os grupos têm um minuto para inventar uma frase. Se esta estiver correta o verbo é colocado na pedra, se estiver incorreta ela é desconsiderada e o grupo não faz progresso. O grupo vencedor é aquele que chegar do outro lado primeiro.

O fato de não haver, nos exercícios 7, 7.1 e 7.2, indícios de produção gramatical e, sim, momentos que requerem identificação de tempos verbais (...*circle*...; *what...happens*...) pode nos indicar que essas atividades se fundamentam nas propostas dos PCN-LE (BRASIL, 1998), de que quando o foco é leitura, o tipo de conhecimento requerido do aluno é mais voltado para reconhecimento do que para a produção.

Na atividade 8 (Excerto 10) ainda percebemos ênfase no conhecimento sistêmico, mas agora em nível de produção (*A verb is given to both groups and a sentence has to be made using the simple past tense*). Sintetizando, podemos verificar que na Unidade 1 o conhecimento sistêmico é trabalhado em nível de reconhecimento e de produção.

No Excerto 11, vemos que a unidade é finalizada com as atividades 9 e 10.

EXCERTO 11<sup>57</sup>:

9. Now **write a mini biography** of your favorite singer.
10. Listen to the song, follow your teacher's instruction and **have fun!**  
(Index 2)

A atividade 10 tem a proposta, novamente, de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem com momentos lúdicos e, assim como a atividade 8, de atender a pedidos pontuados no questionário de levantamento de necessidades e expectativas. Analisando a atividade 9, pode-se perceber que esse é um momento de produção textual e, de certa forma, de avaliação do que foi estudado na aula. Tal atividade parece estar em consonância com o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004, p. 97) propõem: a *sequência didática* como um meio de capacitar o aluno para dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe “*escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação*”.

Percorrendo a análise de todos os excertos acima, percebemos que a organização da unidade respeita a seguinte estrutura: (1) ativação do pré-conhecimento do aluno em relação ao conhecimento textual (Excertos 7 e 8) e em relação ao conhecimento de mundo (Excerto 8); (2) desenvolvimento do conhecimento sistêmico em nível de reconhecimento e produção (Excertos 9 e 10).

Com isso, observamos que a unidade parece ter uma estrutura que vai, aos poucos, levando o aluno a construir conhecimento sobre o gênero biografia. Esse último estágio (Excerto 11) é um momento em que os alunos e o professor têm a possibilidade de verificar a

---

<sup>57</sup> 9. Agora escreva uma mini-biografia de seu cantor favorito.

10. Escute a música, siga as instruções de seu professor e divirta-se (Anexo 2).

aprendizagem alcançada para, a partir do desenvolvimento real, preparar o que ainda precisa ser trabalhado nas próximas aulas.

Realizada esta análise pontuo abaixo os principais conceitos (C) de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem que embasam a Unidade 1 – Biografia (UB):

- C1UB – Trabalho com textos indica embasamento em conceito de gênero.
- C2UB – A interação pode ser utilizada para discutir questões sobre o texto.
- C3UB – Atividades com questões sobre o texto parecem ser utilizadas para ativar pré-conhecimento em relação ao conhecimento de mundo e textual.
- C4UB – A leitura parece ser evidenciada como uma prática sociointeracional.
- C5UB – A conscientização de estratégias cognitivas faz parte do processo de leitura.
- C6UB – O conhecimento sistêmico é trabalhado em nível de reconhecimento e de produção.
- C7UB – A organização da unidade respeita a seguinte estrutura: (1) ativação do pré-conhecimento do aluno em relação ao conhecimento textual e em relação ao conhecimento de mundo; (2) desenvolvimento do conhecimento sistêmico em nível de reconhecimento e produção.
- C8UB – A produção final requer a produção de um gênero semelhante ao que foi trabalhado durante a unidade.

Após perceber as concepções priorizadas na elaboração da Unidade 1, iremos prosseguir para a última parte dos dados analisados – discussão das aulas em que se utiliza o novo material.

#### **4. Análise das Aulas em que a Unidade 1 foi utilizada**

O objetivo principal desta análise é discutir as práticas do professor-pesquisador enquanto utiliza o material criado. Por meio da análise temos por meta refletir sobre os conceitos que dão sustentação às suas ações e, com isso, discutir como esses conceitos se aproximam daqueles que são priorizados nos enunciados e estruturas das atividades da Unidade 1.

No Excerto 12, a seguir temos o início da primeira aula em que o professor-pesquisador utiliza a Unidade 1. Antes do turno 26, os alunos participaram de uma competição, na qual tiveram que organizar uma biografia que estava recortada e fora de ordem. O professor-pesquisador entregou um texto para os alunos sem comentar que este se tratava de uma biografia. Os alunos organizaram o texto em grupo e, quando terminaram,

voltaram para os seus lugares. O excerto abaixo é iniciado nesse momento de reorganização da sala:

EXCERTO 12 – Aula 1

- 026 R: clap clap...ok, *go back to your seat, go back...* pelo que vocês viram aí... *what kind of text is it? What kind of text?*  
027 LEANDRO: Que tipo...da Rihanna.  
028 R: isso.  
029 LEANDRO: música.  
030 R: **da Rihanna né?..mas o que é isso aí?**  
031 IGOR: acho que é o histórico.  
032 ROBSON: é a história dela, da vida dela.  
033 R: **história da vida?**  
034 ROBSON: biografia.  
035 LAÍS: carreira dela.  
036 R: **é uma?**  
037 KÁSSIA: bibliografia  
038 R: **Bibliografia?**  
039 IGOR: Biografia.

Com duas amostras de biografia distribuídas para o grupo, o professor-pesquisador começou, no turno 26, a realizar algumas questões para verificar até que ponto aquele gênero era familiar para eles: “[...] *pelo que vocês viram aí...what kind of text is it? What kind of text*<sup>58</sup>?”. Após essa pergunta, várias outras foram levantadas (turnos 030, 033, 036, 038) até que uma resposta que ele esperava fosse dita. Essas ações de perguntar do professor podem ser compreendidas por meio de duas perspectivas. Na primeira, pode-se interpretar que o professor está estabelecendo um espaço de construção entre pares de diferentes competências, ou seja, que usa as perguntas como instrumento para criação de significado. É possível, também, compreender que o professor esperava somente um tipo de resposta e, por essa razão, não aceitou quando o aluno disse “*história de vida*”.

Quando procuramos interpretar a primeira perspectiva, vemos que esse momento de interação, de professor e alunos, parece revelar o conceito de construção social de significado presente nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 19). O que se discute a esse respeito é que o aluno precisa se envolver com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira, como é aqui o caso – alunos construindo conceitos sobre um tipo de texto. A segunda perspectiva revela-nos uma ação com traços embasados na teoria

<sup>58</sup> Que tipo de texto é este? Que tipo de texto?

comportamentalista de ensino-aprendizagem, na qual um dos papéis do professor seria eliminar respostas que são contrárias às que ele busca (consideradas corretas).

Portanto, o que vale ressaltar para os propósitos desta análise é perceber que o professor começa a unidade com uma atividade que visa a ativar o pré-conhecimento do aluno em relação ao conhecimento textual. A resposta dada pelo aluno no turno 039: “*Biografia*” leva-nos a perceber que são questões relativas ao *texto* que estão em evidência logo no começo da unidade.

A abordagem adotada (se o texto é visto, ou não, como prática social) só podemos reconhecer quando analisamos a continuação da aula, no próximo excerto.

#### EXCERTO 13 – Aula 1

- 040 R: é uma...? Biografia, né? O que que...aqui ó...toma um pra você...*one for you, one for you*...você tem aí, né KÁSSIA? Se a gente for olhar aí, vamos lá...*What kind of text is it? This is a...? How do you say biografia in English?*
- 041 IGOR: é... “biográfi”.
- [...]
- 055 R: *What helped you identify the text? O que ajudou vocês a identificarem que isso aí é uma biography?* O IGOR já percebeu já: isso aí é uma história. O que ajudou vocês achar...
- 056 LEANDRO: mostra a pontuação...
- 057 IGOR: mostra o dia que ela nasceu, 21 de fevereiro...1978...
- 058 R: aham.
- 059 IGOR: mostra...não sei o quê?
- [...]
- 063 LEANDRO: isso aqui no final R. Que tem um *site* aqui no final.
- 064 R: hum.
- 065 LEANDRO: aí identifica pra final, e o começo aqui.
- 066 R: ah tá...e **o que fez perceber que isso aí é um histórico, uma biografia, uma biography?**
- 067 LEANDRO: é que fala sobre os anos...1998, depois 2004.
- [...]
- 079 R: outra pergunta que eu tenho pra vocês. *Where was the text taken from? Da onde é que é esse text aí?*
- 080 IGOR: Estados Unidos.
- [...]
- 095 R: que fonte que é? Da onde **que é? De onde você acha que eu tirei? Tirei de uma magazine? Tirei de uma..., newspaper?**
- 096 LAÍS: um *site*.
- [...]
- 1030 R: *stickers, stickers!* Outra *question* que eu tenho pra vocês, *who usually reads this kind of text? Who... Who. What's who? Who is...*

Analisando o excerto acima, percebemos que o professor-pesquisador continua a fazer mais perguntas a respeito do texto. Essas perguntas estão presentes nos turnos 055, 066, 079, e 095, sendo intercaladas por tentativas dos alunos de se engajarem na atividade de pergunta e resposta a fim de construírem conhecimento relativo ao texto. Essas questões trazidas para discussão no início da aula nos remetem às orientações pedagógicas presentes nos PCN-LE (BRASIL, 1998) para a realização das atividades de leitura. De acordo com o documento, o

primeiro passo a ser realizado é o levantamento de hipóteses sobre o texto que os alunos têm em mãos, com perguntas para ativação dos seus conhecimentos. Vemos, nesse excerto, que o professor-pesquisador procura ativar pré-conhecimento em relação à organização textual e ao conhecimento de mundo. No turno 055, parece que o professor-pesquisador questiona o conhecimento dos alunos em relação ao revelador da organização textual: “*O que ajudou vocês a **identificarem** que isso aí é uma biography?*”. Em seguida, nos turnos 079 e 095, o professor-pesquisador procura ativar o pré-conhecimento dos alunos em relação à situação de produção, começando pela fonte do texto: “*Da onde é que é esse text aí?*”.

O professor-pesquisador, que antes se interessava em ativar somente o pré-conhecimento dos alunos em relação ao tema, agora vai além, realizando oralmente perguntas que procuram ativar outros tipos de conhecimento. As perguntas sobre situação de produção e estratégias cognitivas parecem mostrar que o professor-pesquisador começa a considerar o conteúdo como uma prática social, aproximando-se assim, de uma visão de ensino baseado em gênero.

Vemos, então, pela análise dos Excerto 12 e 13, que as primeiras atividades da aula refletem algumas concepções observadas na análise dos enunciados das atividades da Unidade 1: C1UB, C2UB, C3UB, C4UB, C7UB<sup>59</sup>.

#### EXCERTO 14 – Aula 1

0203 R: nome. **Então, nessas sentences aqui, vocês vão ver que banana está substituindo uma word, uma palavra do text.** Tá bom? Do text. Entendeu? Entendeu?  
0204 ROBSON: escreve onde R?  
0205 R: Então tá lá. Por exemplo. Quem pode ler pra mim a letter a.  
0206 IGOR: *Rihanna was banana.*  
0207 R: *alright!* Qual o significado de banana nessa frase aí? *Rihanna was...*  
0208 LAÍS: *born.*  
0209 R: *was?*  
0210 LAÍS: *born.*

Nessa primeira aula, percebemos que o professor-pesquisador realiza um trabalho com estratégia de leitura: pede para que os alunos deduzam o significado de uma palavra somente analisando aquilo que está ao seu redor. No turno 203 – Excerto 14 o professor-pesquisador retira algumas frases da biografia e substitui uma de suas palavras por uma palavra qualquer,

<sup>59</sup> C1UB – Trabalho com textos indica embasamento em conceito de gêneros; C2UB – A interação pode ser utilizada para discutir questões sobre o texto; C3UB – Atividades com questões sobre o texto parecem ser utilizadas para ativar pré-conhecimento em relação ao conhecimento de mundo e textual; C4UB – A leitura parece ser evidenciada como uma prática sociointeracional; C7UB – A organização da unidade respeita a seguinte estrutura: (1) ativação do pré-conhecimento do aluno em relação ao conhecimento textual e em relação ao conhecimento de mundo.



neste caso o professor-pesquisador usou a palavra *banana*: “[...] *Então, nessas sentences aqui, vocês vão ver que banana está substituindo uma word, uma palavra do text*<sup>60</sup>”. A intenção era fazer com que os alunos percebessem que eles podem deduzir significados de itens lexicais a partir do texto como um todo<sup>61</sup>: “*Qual o significado de banana nessa frase aí? Rihanna was...*” – turno 207.

A *fase de leitura* nos PCN-LE (BRASIL, 1998) sugere que algumas estratégias para compreensão escrita sejam discutidas em sala. Segundo o documento, nesse estágio é importante que os alunos aprendam a adivinhar o significado da palavra que não conhecem por meio de pistas contextuais, e que sejam conscientizados sobre palavras cognatas.

No excerto abaixo, mais especificamente no turno 352, vemos outro momento da Aula 1, em que o professor-pesquisador trabalha com outras estratégias de leitura: reconhecimento de cognatos.

#### EXCERTO 15 – Aula 1

0344 R: *released*. Acharam aí?  
0345 LEANDRO: realizou.  
0346 R: parece que é o quê? Parece que é um?  
0347 LEANDRO: lançou.  
0348 R: mas parece que é o quê?  
0349 KÁSSIA: realizou.  
0350 R: é realizou?  
0351 IGOR: não.  
0352 R: Então **é um falso cognato**. A gente vai ver depois o que é um falso cognato.  
0353 KÁSSIA: *released*.  
0354 IGOR: *released*.  
0355 LEANDRO: parece que é realizou.  
0356 R: não parece?  
0357 LEANDRO: parece.  
0358 R: *released* é um falso cognato, ou seja, uma palavra que parece que é a mesma coisa em Português mas não é. [...]

O que o professor-pesquisador realiza nesse momento da aula parece refletir a ressignificação (3) elaborada a partir da Sessão de Orientação (CTR 3)<sup>62</sup>, que por sua vez, influencia a construção da Unidade 1 – C5UB<sup>63</sup>.

Vemos, agora, nos excertos abaixo, como a interação é tecida em sala de aula.

<sup>60</sup> *Sentences* – frases, *word* – palavra, *text* – texto. Significados para este contexto.

<sup>61</sup> Mesmo que neste momento os alunos estejam em contato apenas com frases do texto, eles já foram expostos à leitura do texto por inteiro na mesma aula.

<sup>62</sup> CTR 3 – É possível trabalhar com leitura fazendo uso de diferentes estratégias.

<sup>63</sup> C5UB – A conscientização de estratégias cognitivas faz parte do processo de leitura.

EXCERTO 16 – Aula 1

0211 R: Born. Então *banana* significa *born*. O que é *Rihanna was born*?  
[...]  
0217 R: *Lucas lives in Jacareí, but he was born in?* São Paulo. *Rihanna was banana, banana means?*  
0218 ROBSON: *born*.  
0219 IGOR: *Born*.  
0220 KÁSSIA: *born*  
0221 R: *Born on February 20, 1988. Right?* Nós vamos escrever a lápis frase por frase o que significa banana.  
0222 LEANDRO: *Rihanna nasceu em Fevereiro.*  
0223 R: **pode fazer em *pairs*** se vocês quiserem, tá? ((distribuindo lápis))

EXCERTO 17 – Aula 1

01 R: ó o seguinte...*it's a competition, between boys and girls? Or you three and you two? How do you prefer? **You three and you two? Or the boys and the girls?***

EXCERTO 18 – Aula 1

0661 R: *Yes...eu quero que **vocês discutam** agora **com seus friends** e façam um *circle* nos *topics* que eu estou falando aqui, tem alguma coisa que está sobrando, o que está relacionado aqui que também está aqui, *correct?* só façam um *circle*, ok? ((alunos se dividem em dois grupos pela sinalização do professor – 3 meninos e 2 meninas))*

Quando analisamos o decorrer da Aula 1, percebemos que o professor-pesquisador interage com os alunos na maior parte do tempo, mas também lhes dá oportunidade de interagirem entre si. No Excerto 16, acima, percebemos que no turno 223 o professor-pesquisador propõe um trabalho em dupla: “[...] *pode fazer em **pairs***<sup>64</sup> *se vocês quiserem, tá?*”. Esse não é o único momento em que o professor pede para que seus alunos se agrupem para a realização de atividades; o que percebemos é que o trabalho em grupos é solicitado pelo menos mais duas vezes, além do turno 223. No começo da aula, turno 01 – Excerto 17: “[...] ***You three and you two? Or the boys and the girls***<sup>65</sup>?”, e no turno 661 – Excerto 18: “[...] *eu quero que **vocês discutam** agora **com seus friends***<sup>66</sup>”.

Uma análise mais detalhada desses momentos pode nos mostrar que as atividades em pares, ou em grupos, estão mais voltadas para a resolução de problemas gramaticais. Entretanto, não podemos afirmar que esses momentos de interação criaram ZPD, pois para isso seria necessário investigar o tipo e a qualidade dessas interações.

<sup>64</sup> *Pairs* significa pares neste contexto.

<sup>65</sup> Vocês três ou vocês dois? Ou vocês preferem meninos e meninas?

<sup>66</sup> *Friends* significa amigos neste contexto.

Na criação de ZPD, como em Vygotsky (1930/2007, p. 97), um par mais experiente colabora com outro indivíduo para que este consiga realizar uma atividade que não conseguiria desempenhar sozinho. O par mais experiente tem por função, então, orientar o outro na resolução de problemas, e com isso levá-lo a atuar em uma zona de desenvolvimento, a qual não conseguiria alcançar por si mesmo. No entanto, é relevante observar que não basta que os alunos participem das atividades em pares ou em grupos para dizer que houve ZPD; é necessário que na análise desses trabalhos em grupos haja elementos que revelem a presença de um par mais experiente e que instruções apropriadas e negociações façam parte do processo. Em suma, nos dados analisados não há evidências linguísticas que revelem um trabalho colaborativo desenvolvido na ZPD.

Deste modo, percebemos que atividades que envolvem interação foram percebidas tanto na Unidade Piloto (C1UP)<sup>67</sup> quanto na Unidade 1 (C2UB)<sup>68</sup>, e que esse tema foi, também, discutido na Sessão de Orientação (CDC 12)<sup>69</sup>.

Agora, passemos à análise dos dados referentes às aulas 2 e 3, e perceberemos que nesse momento intermediário, do total de quatro aulas, o professor-pesquisador vai gradativamente voltando sua atenção para a construção do conhecimento textual e sistêmico.

#### EXCERTO 19 – Aula 2

0152 R: Isso, *adapted. Very good, very good. Vocês acham que esse text é muito different do Rihanna's biography?*  
0153 LEANDRO: Não, não é diferente.  
0154 ROBSON: Só as datas, o...  
0155 R: O que?  
0156 IGOR: As coisas pessoais dele.  
0157 R: Isso, e **tem alguma coisa parecida aqui?**  
0158 LEANDRO: Tem.  
0159 R: *For example.*  
0160 LEANDRO: Fala sobre o disco dele.  
0161 R: Ok.  
0162 IGOR/LEANDRO: A data de nascimento de cada um.  
0163 R: Ok.  
0164 LEANDRO: Que eles lançaram músicas.  
0165 R: *Alright.*  
0166 LEANDRO: E fala sobre quantos discos ele vendeu.  
0167 R: Ok, os textos têm as suas *differences*, mas também as suas... as suas... *similarities. Very good, very good.* ((risos)). Então vamos fazer o seguinte. Nós **vamos tentar ver o que é semelhante** aqui, está vendo que **vocês já estão sabendo escrever uma biography.**

<sup>67</sup> C1UP – Atividades de interação são utilizadas no início da unidade para discutir assuntos relacionados ao seu tema/tópico.

<sup>68</sup> C2UB – A interação pode ser utilizada para discutir questões sobre o texto.

<sup>69</sup> CDC 12 – Compreensão se dá com ajuda de outras pessoas.

Vemos, no Excerto 19 – aula 2, que alunos e professor-pesquisador se engajam em um processo de análise comparativa dos textos biográficos lidos até aquele momento (turnos 152 e 157, por exemplo). Ao que parece, o professor-pesquisador pretende que seus alunos percebam as semelhanças nas estruturas de uma biografia para que venham depois produzir um texto semelhante. É o que vemos nas escolhas lexicais no turno 167: “[...] **vamos tentar ver o que é semelhante aqui, está vendo que vocês já estão sabendo escrever uma biography**”.

Sendo assim, vemos, por esse trecho representativo da aula 2, que a atenção ainda está voltada para o desenvolvimento do conhecimento textual. Já na Aula 3 o conhecimento sistêmico começa a receber maior foco. É o que observamos a seguir.

EXCERTO 20 – Aula 3:

0184 R: Namorar. É *date*. No passado fica?

0185 LAÍS: *Dated*.

0186 R: Então aqui são os *regular* e aqui os *irregular*. Por enquanto nós vamos focar só mais um pouquinho nos *regular verbs*. Vamos ver se a gente **acha regular verbs** no Usher e na Rihanna? *Right?* Vamos **dar uma olhadinha?** Agora tem uma outra folhinha pra vocês aqui.

0187 ROBSON: Aqui eu achei um.

Analisando as escolhas lexicais em negrito no Excerto 20, percebemos que quando o professor-pesquisador está abordando o tempo verbal no passado, pede apenas para que os alunos o reconheçam nas biografias já lidas: “Vamos ver se a gente **acha regular verbs**<sup>70</sup> no Usher e na Rihanna [...] Vamos **dar uma olhadinha?**”. A opção pelo verbo achar e pela expressão dar uma olhadinha nos levar a concluir que a gramática foi tratada em nível de *reconhecimento* apenas. Nessa perspectiva, o que se percebe é que o trabalho com o componente sistêmico não se estendeu além do propósito da atividade de leitura em que os alunos estavam envolvidos.

Outro aspecto que também merece atenção neste momento, referente à gramática, é como ela é introduzida. Vemos no Excerto 21, abaixo, que a necessidade de abordá-la surgiu na atividade de leitura, ou seja, em um momento em que sua explicação se fez relevante na atividade. No instante em que alunos e professor-pesquisador discutem informações a respeito da personagem da biografia surge uma necessidade do aluno, nos turnos 134 e 136, de compreender o que o professor havia dito em inglês no turno 133.

---

<sup>70</sup> Verbos regulares.

EXCERTO 21 – Aula 3

0133 : *Yes, very good* IGOR. E aqui, olha. *She attended Combermere School.*  
0134 IGOR: Ela...  
0135 R: Isso. Ela...?  
0136 IGOR: Foi aluna?  
0137 R: **O que é *attended*?** *I attended* Carlos Porto.  
0138 KÁSSIA: **estuda**  
0139 IGOR: **Ela estudou.**  
0140 R: *All right.* Olha o que vocês acabaram de falar. Esse verbo *is*?  
0141 IGOR: Lançou.  
0142 R: e aqui é?  
0143 ROBSON: Estudou.  
0144 R: Estudou. Tá vendo que **tem um...o quê aí?**  
0145 ROBSON: ED.  
0146 R: Tem um ED. Isso aqui é o quê? É um verbo, um sujeito, um adjetivo? O que é *released and attended*?  
0147 ROBSON: Em cima é um verbo, não é?  
0148 R: É um verbo. E o *attended*?  
0149 R: *Attended* é...  
0150 Alunos: Estudou.  
0151 ROBSON: verbo também ((risos))  
0152 R: É verbo também. **Como** que vocês sabem que **esses verbos estão no passado?**  
0153 ROBSON: Realizou, estudou.  
0154 R: Mas esse estudOU, realiZOU isso aí é portuGUÊS!  
0155 ROBSON: ED professor.

A fala do professor no turno 137 (“*O que é attend? I attended Carlos Porto*”) parece mostrar que para ele a compreensão da palavra *attend*<sup>71</sup> poderia ajudar o aluno a entender a frase. Após seu questionamento, os alunos, nos turnos 138 e 139, fornecem duas respostas com o mesmo verbo mas com tempos verbais diferentes – um no presente e outro no passado. É a partir desse conflito, já previsto<sup>72</sup> pelo professor, mais especificamente da necessidade que o professor sente de pontuar a distinção entre tempos verbais, que o passado simples começa a ser abordado.

Observa-se que o professor, ao invés de fornecer respostas, faz questionamentos, nos turnos 144 e 152, que permitem aos alunos conseguir perceber a inflexão dos verbos regulares no passado simples, turnos 145 e 155.

Sintetizando a análise, percebemos que o trabalho com o conhecimento sistêmico foi realizado em nível de reconhecimento, a princípio; e que ocorreu atrelado à atividade de leitura. Além disso, a gramática é trabalhada em nível de *produção* somente quando os alunos se engajam em um momento lúdico, um jogo, que exige o uso do passado simples na forma

<sup>71</sup> *Attend* neste contexto significa *estudar*.

<sup>72</sup> A estrutura da Unidade 1 já prevê atividades que trabalham com o tempo verbal no passado.

afirmativa. É o que percebemos no Excerto 22 abaixo, mais especificamente, no turno 108: “só que é o seguinte, vocês têm que **montar frases, sentences, usando esses verbs no past, ok, alguns verbs no past**”.

EXCERTO 22<sup>73</sup> – Aula 4

0106 R: *all right, very good*, agora nós temos um *game, right?* uma *activity*, o LEANDRO, quem tá de *blue* contra quem está de: colorido (*right?*) ((risos)) então *you two together, you two together*

0107 LAÍS: não eu quero ficar colorido ((risos))

0108 R: só que é o seguinte, vocês têm que **montar frases, sentences, usando esses verbs no past, ok, alguns verbs no past**

0109 ROBSON: ai meu Deus

0110 R: lembra que nós montamos uma falando sobre a... LEANDRO

Observando os Excertos 20, 21 e 22, em busca de entender a visão de linguagem, leitura e ensino-aprendizagem do professor-pesquisador, percebemos que sua prática pode ser interpretada a partir de alguns conceitos presentes nas Orientações Curriculares para a Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2007) e nos PCN-LE (BRASIL, 1998), sempre com base em concepções bakhtinianas.

Podemos perceber que, nas Aulas 2 e 3, o professor-pesquisador foi aos poucos ampliando o foco dos tipos de conhecimento com que trabalhava, do textual passou para o conhecimento sistêmico, algo já priorizado na elaboração da Unidade 1 (C7UB)<sup>74</sup>. Quando desenvolveu o conhecimento sistêmico, introduziu a gramática de forma coerente, pois esperou que houvesse uma oportunidade adequada para que isso ocorresse, uma prática discutida na Sessão de Orientação (CTR 6)<sup>75</sup>. Além disso, os aspectos gramaticais abordados eram relevantes para o entendimento do texto.

De acordo com as Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007), a língua é vista como instrumento e resultado em contextos onde o seu uso se faz necessário. Isso significa que o desenvolvimento linguístico acontece quando exigido na situação social em que o locutor se encontra. Bakhtin (1953) nos mostra, ainda, que a estrutura da língua a ser utilizada em um evento social é de certa forma pré-indicada, isso porque os próprios elementos

---

<sup>73</sup> Algumas palavras e expressões em inglês no excerto podem ser traduzidas da seguinte forma: *activity* – atividade, *blue* – azul, *you two together* – vocês dois juntos, *sentences* – frases, *verb* – verbo, *past* – passado.

<sup>74</sup> C7UB – A organização da unidade respeita a seguinte estrutura: (1) ativação do pré-conhecimento do aluno em relação ao conhecimento textual e em relação ao conhecimento de mundo; (2) desenvolvimento do conhecimento sistêmico em nível de reconhecimento e produção.

<sup>75</sup> CTR 6 – Trabalhar com leitura é partir de um texto, analisar seus pontos principais, sua organização geral, e deixar com que os alunos percebam o passado para começar a explicá-lo.

constitutivos dos gêneros que ali circulam acabam apontando para o conhecimento sistêmico que precisa ser desenvolvido para que o objetivo da comunicação seja alcançado.

O trabalho com gramática em nível de reconhecimento está em consonância com as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998) de que não é necessário exigir produção gramatical quando a ênfase está na leitura. No entanto, vale lembrar que, em momentos em que a compreensão mais detalhada dos elementos sistêmicos se faz necessária, não se descartam atividades que exijam produção.

#### EXCERTO 23 – Aula 4

0926 R: então vamos lá, eu vou dar pra vocês... dois minutinhos, **dê uma olhadinha aí na biografia, tenta lembrar os erros**, depois virem a página... e reescrevam ela pra mim ((alunos revisam por um minuto)) vamos fazer o seguinte pra ficar mais fácil pra vocês, vamos colocar quais são os tópicos da biografia na lousa daí vocês fecham ((o caderno)) e começam a escrever tá bom?

0927 ROBSON: certo, onde nasceu

0928 R: o que eu coloco então é o

0929 IGOR: *born, place of Born*

0930 R: *place of birth*, o que mais?

0931 IGOR: *date of birth*

0932 R: *date of birth*

0933 IGOR: *schooling*

0934 R: o *schooling* e o que mais?

No final da Unidade 1 – Aula 4, conseguimos perceber como o professor-pesquisador realiza a avaliação final com os alunos.

Essa foi a última atividade realizada nas aulas com uso da Unidade 1. Anteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de escrever uma biografia que foi, posteriormente, corrigida pelo professor. Isso explica o primeiro turno do Excerto 23, quando ele diz: “[...] *dê uma olhadinha aí na biografia, tenta lembrar os erros* [...]” (turno 0926).

Essa proposta de produzir um gênero na avaliação final, que foi trabalhado durante toda a unidade didática, pode ser interpretada como o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004) chamam de *produção final*. De acordo com esses autores, a *produção final* é o momento em que o aluno tem a oportunidade de verificar o que aprendeu e o que ainda precisa ser revisto em relação ao gênero em questão. Ao que parece, a intenção do professor não era de classificar os alunos com o uso de notas, mas realmente avaliar o processo de ensino-aprendizagem em consonância com uma perspectiva formativa. É o que vemos destacado no turno 516, no Excerto 24, abaixo: “*Só que a avaliação não vai ser igual àquelas de escola. [...] Eu quero ver como vocês estão já desenvolvendo*”.

EXCERTO 24 – Aula 3

0516 R: *All right, guys*. Na próxima aula, era pra terminar hoje, tá, mas a gente acabou atrasando um pouquinho. Na próxima aula a gente vai fazer então o fechamento da unidade mais a avaliação. **Só que a avaliação não vai ser igual àquelas de escola.** Como vai ser? **Eu quero ver como vocês estão já desenvolvendo.** Ou seja, vocês vão escrever a biografia de vocês.

0517 ROBSON: Ô R., olha aqui, deixa eu levar um negócio desse pra casa.

0518 LAÍS: Eu não vou conseguir.

0519 R: Consegue sim. Vamos lá. LAÍS morou no Veraneio Ijal em 92. Como que eu falo isso?

Essa proposta de produção de um gênero semelhante ao que foi trabalhado durante a unidade confirma a análise dos enunciados da Unidade 1 (C8UB<sup>76</sup>) e reflete, ao mesmo tempo, uma concepção de que avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento real dos alunos.

No geral, o que percebemos durante a análise das aulas, com auxílio do quadro abaixo, é que todos os conceitos percebidos na análise da Unidade 1 – Biografia (C1UB à C8UB) foram evidenciados nas práticas do professor em sala de aula. Algumas dessas práticas, além de refletir conceitos que embasaram a elaboração da unidade, apontam com bastante ênfase para algumas ressignificações originadas da Sessão de Orientação, com é o caso do CTR 3 e CTR 6. Vemos ainda, que conceitos que desvelaram conflitos, mesmo não tendo sua ressignificação explícita na Sessão de Orientação, foram depois percebidos no decorrer das aulas (por exemplo: a questão de interação – CDC 12).

Quadro 19: Síntese dos Conceitos e Conteúdos Temáticos mais evidenciados nas Aulas

Conceitos que Desvelaram Conflitos	Conteúdos Temáticos de Ressignificações	Conceitos da Unidade 1 – Biografia
CDC 12 - Compreensão se dá com ajuda de outras pessoas	CTR 3 - É possível trabalhar com leitura fazendo uso de diferentes estratégias.	C1UB - Trabalho com textos indica embasamento em conceito de gêneros.
	CTR 6 - Trabalhar com leitura é partir de um texto, analisar seus pontos principais, sua organização geral, e levar os alunos a reconhecer o passado (tempo verbal) para que depois ele venha ser ensinado.	C2UB - A interação pode ser utilizada para discutir questões sobre o texto.
		C3UB - Atividades com questões sobre o texto parecem ser utilizadas para ativar pré-conhecimento em relação ao conhecimento de mundo e textual.

<sup>76</sup> C8UB – A produção final requer a produção de um gênero semelhante ao que foi trabalhado durante a unidade.



		C4UB - A leitura parece ser evidenciada como uma prática sociointeracional.
		C5UB - A conscientização de estratégias cognitivas faz parte do processo de leitura.
		C6UB - O conhecimento sistêmico é trabalhado em nível de reconhecimento e de produção.
		C7UB - A organização da unidade respeita a seguinte estrutura: (1) ativação do pré-conhecimento do aluno em relação ao conhecimento textual e em relação ao conhecimento de mundo; (2) desenvolvimento do conhecimento sistêmico em nível de reconhecimento e produção.
		C8UB - A produção final requer a produção de um gênero semelhante ao que foi trabalhado durante a unidade.

Após concluir a análise das aulas, finalizo esta seção retomando as perguntas de pesquisa e suas respectivas reflexões.

### **5. Conclusão da análise**

Neste momento, após a análise dos dados selecionados, retomo o objetivo da pesquisa e as perguntas diretivas com suas respectivas reflexões.

A macro-pergunta encaminhou para a compreensão de como o professor-pesquisador se (re)constitui em um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na ONG Guri na Roça. É importante perceber, nessa questão, que seu foco está sobre um processo de transformação, ou seja, na constituição do professor. A transformação a que me refiro é relativa às minhas concepções de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem, que não se desenvolvem de forma linear, mas de forma espiralada – por isso o uso do prefixo *re* na palavra *constituição*, a qual é investigada em meio a um processo de elaboração e re-elaboração de material didático.

Para analisar essa (re)constituição selecionei duas micro-perguntas:

- *Quais conceitos de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem o professor prioriza no processo de elaboração das unidades? e*
- *Como as teorias de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem informam as práticas do professor?*

Para refletir sobre a primeira micro-pergunta, analisei a linguagem da Unidade Piloto e da Unidade 1, e analisei a Sessão de Orientação por meio de levantamento de conteúdos temáticos, tal como proposto por Bronckart (1997/2003). Para discutir a segunda micro-pergunta, investiguei, por meio da linguagem, as minhas ações em sala de aula.

A Unidade Piloto foi tomada como parâmetro inicial, e por meio de sua análise percebi minhas concepções sobre ensino-aprendizagem, linguagem e leitura logo no início do processo de elaboração de material didático. Amplamente falando, compreendia que a leitura de um texto só era possível quando a análise sistêmica de seu conteúdo fosse realizada – em minha concepção as palavras precisavam ser classificadas e as estruturas gramaticais analisadas. Itens gramaticais presentes no texto serviam como justificativa para realização de atividades que tinham por objetivo trabalhar com a língua, de uma perspectiva estrutural e normativa. Nessa fase inicial, a capacidade leitora do aluno era medida pela sua capacidade de localizar informações no texto.

Antes de aplicar a Unidade Piloto, uma sessão de orientação foi realizada e nela discuti com minha orientadora a adequação de cada atividade presente na unidade. Foi nessa interação que conflitos foram percebidos, dando oportunidade para algumas ressignificações conceituais de minha parte. Percebi, cientificamente, que o desenvolvimento ocorre por meio de conflitos, como diz Daniels (2003) quando discute a Teoria da Atividade, de modo que reconstruí conceitos a partir de opiniões divergentes por parte da professora orientadora e sobre as quais nos empenhamos em refletir.

Quando, na Sessão de Orientação, analisamos as concepções nas quais me fundamento para elaborar a Unidade Piloto, percebemos que a prioridade era trabalhar o conhecimento sistêmico com foco em estruturas gramaticais. No entanto, quando ao final da sessão fiz um levantamento de minhas ressignificações, notei que, diferentemente de quando comecei a orientação, via que a ênfase no conhecimento sistêmico deveria ser repensada. Assim, percebi que, mesmo quando esse conhecimento é trabalhado, existem outros aspectos que podem ser abordados, como por exemplo, a conscientização de estratégias para leitura. Além disso, compreendi que o conhecimento textual também precisa ser desenvolvido.

Vale ressaltar que minha transformação nessa sessão de orientação não foi linear, houve momentos em que percebi desenvolvimento na minha apropriação dos conceitos

discutidos, mas que, posteriormente, demonstraram que precisavam ser rediscutidos, para somente depois apresentarem transformações qualitativas. Vimos, ainda, que nem todos os conceitos são ressignificados durante a Sessão de Orientação, alguns vão sofrendo transformações em outros momentos de colaboração ou investigação não analisados aqui nesta pesquisa.

O que percebi pela análise da Sessão de Orientação foi que, ao discutir as atividades presentes na Unidade Piloto, revelei alguns de meus conceitos sobre ensino-aprendizagem, leitura e linguagem; e que a interação conflituosa na qual me envolvi permitiu que meus conceitos fossem repensados, e, com isso ressignificados. Essa transformação, no entanto, não foi resultado de imposições do outro participante do discurso, mas de negociações realizadas por meio da linguagem. Aparentemente, minha visão de linguagem tornou-se menos estruturalista, e isso indicaria que mudanças poderiam ocorrer na elaboração de uma nova unidade.

Assim que a Sessão de Orientação foi concluída, a proposta era que eu re-elaborasse a unidade didática, e foi esse o realizado. Foi nesse momento de re-elaboração que pude perceber como as ressignificações elaboradas na Sessão de Orientação assumiram sentido pessoal, de forma a influenciar na elaboração da nova unidade.

A Unidade 1 foi tomada como segundo parâmetro para perceber como houve, de minha parte, (re)construção de conceitos, isso quando comparados com aqueles evidenciados na Unidade Piloto.

Quando olhamos para os conceitos priorizados nas duas unidades percebemos algumas diferenças, e a principal delas foi que a leitura começou a ser compreendida como uma prática sociointeracional. Essa diferença é revelada pela forma como as atividades são apresentadas na nova unidade. Primeiramente, percebemos que o texto é trabalhado com base no conceito de gênero, ou seja, o texto é uma produção social – é escrito em uma determinada época, por pessoas com intenções específicas, com um certo tipo de leitor em mente, em um determinado local. Essa concepção social de linguagem é percebida na unidade quando as atividades em torno do texto não apenas se voltam para o desenvolvimento do conhecimento sistêmico, mas incluem também o trabalhar com o conhecimento de mundo e textual. Tal abordagem vai ao encontro da proposta de leitura nos PCN-LE (BRASIL, 1998) e em consonância com a posição teórica de Freire (1982), que ressalta a importância do conhecimento de mundo para o entendimento da palavra.

Outro ponto a ser observado é como o trabalho com o conhecimento sistêmico começou a ser direcionado. Na Unidade Piloto, assim como já comentado, percebemos que as

atividades que enfocavam gramática eram propostas em nível de produção apenas; já na Unidade 1, mesmo que a produção fosse ainda requerida, percebemos atividades mais voltadas para o reconhecimento da gramática em seu contexto – considerando-a no texto. Não vemos, assim, atividades dirigidas à análise linguística das estruturas que estão no texto enquanto este não é o foco da unidade.

Por fim, mas não esgotando as diferenças entre as unidades, percebemos que a Unidade 1 traz atividades que privilegiam a conscientização de estratégias cognitivas para a realização de leitura. Isso mostra que o conceito que eu tinha sobre desenvolvimento do conhecimento sistêmico foi ampliado. Antes, a ênfase era exclusivamente em estruturas gramaticais.

Caso a análise tivesse sido encerrada nesse momento comparativo, já seria possível perceber transformações subjetivas em meu processo de formação. No entanto, decidi analisar até que ponto as transformações verificadas em nível de linguagem no material didático eram compatíveis com as ações do professor em sala de aula. Para tanto, lancei mão das aulas que tiveram como instrumento a Unidade 1 – Biografia. A análise dessas aulas responderia a segunda micro-pergunta e evidenciaria meu processo de (re)constituição.

Por meio da análise da linguagem utilizada nas aulas, percebi que minhas ações refletiam, em totalidade, os conceitos priorizados na Unidade 1. Algo interessante a ser ressaltado foi a forma como organizei o grupo de alunos para a realização das atividades (refiro-me, mais especificamente, à forma de interação proposta), e como conduzi o desenvolvimento do conhecimento sistêmico.

A interação em sala de aula, na Unidade Piloto, foi proposta no início da unidade e tinha como objetivo ativar o *conhecimento prévio de mundo* que o aluno tinha em relação ao *tema da unidade*. Depois, vimos na Unidade 1 que a interação era sugerida com o propósito de ativar *conhecimento de mundo e composicional* em relação ao *texto* que o aluno tinha em mãos. São esses os únicos momentos, explícitos pela linguagem, em que percebemos proposta de interação em sala de aula.

Entretanto, o que as aulas nos mostram é que propus outros momentos de interação que não estão explícitos nas atividades. O que percebemos, em sala, é que existem momentos em que assumi o papel de par mais experiente e outros em que os alunos interagiram entre si na resolução de problemas gramaticais. Com isso, podemos dizer, baseados nas teorias de Vygotsky (1930/2007), que houve momentos em que foram *oferecidas oportunidades* para a criação de ZPD. No entanto, não podemos afirmar convictamente que ela ocorreu, isso porque não conseguimos, por meio dos dados que temos, perceber o nível de desenvolvimento de

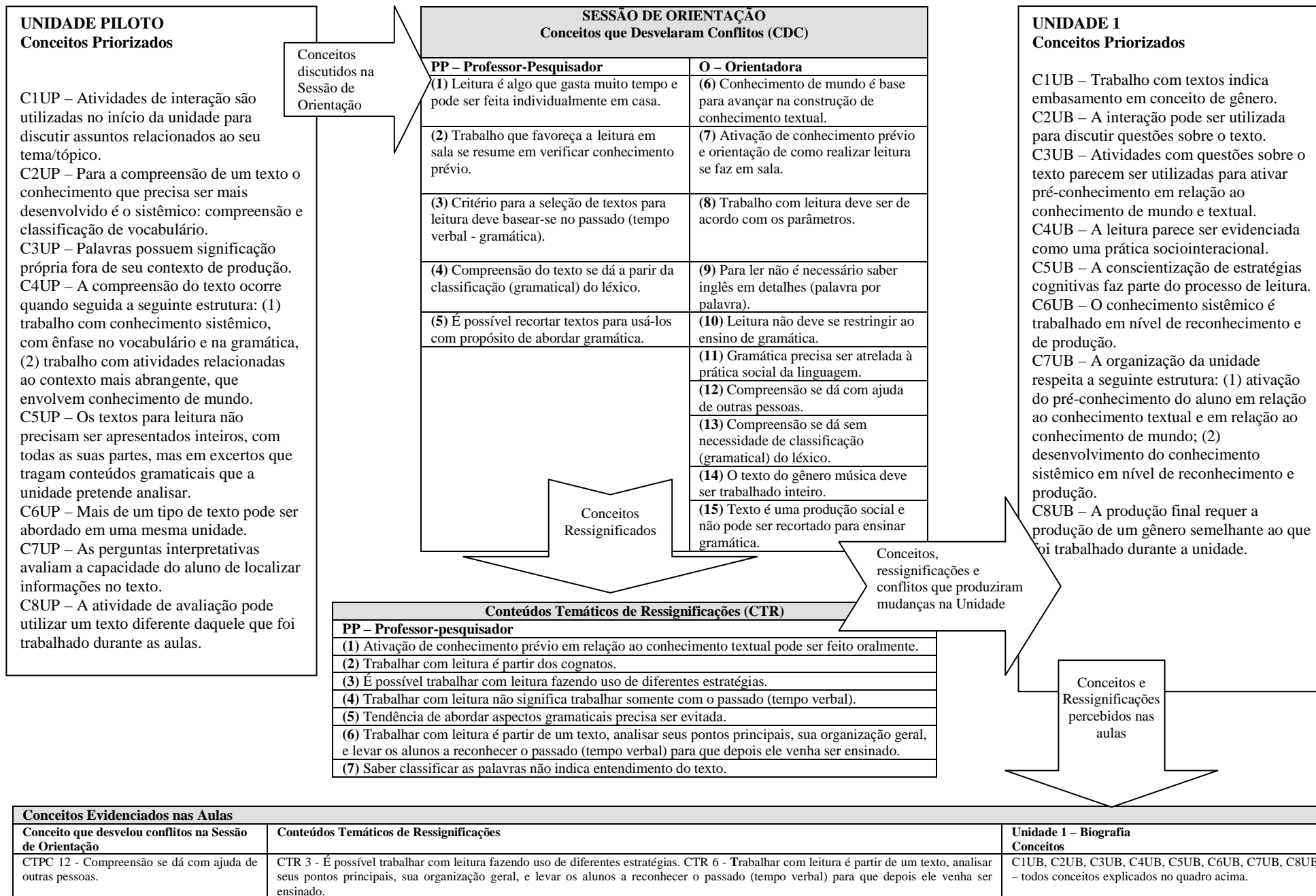
cada aluno, e assim dizer que quando estavam realizando atividades em grupo havia um par mais experiente colaborando com os demais.

Concernente ao modo como o conhecimento sistêmico foi abordado, o interessante é ressaltar que esperei pelo momento em que esse tipo de conhecimento era pertinente para a atividade em que os alunos estavam envolvidos. Os dados nos mostram que, nesse momento, o conhecimento sistêmico foi abordado mais em nível de reconhecimento do que de produção. A explicação construída para a dúvida levantada por um dos alunos foi limitada a um nível que estava coerente com os objetivos da aula de leitura. Esse tipo de prática pareceu dar mais sentido ao trabalho com o conhecimento sistêmico em sala de aula.

Portanto, neste estudo, temos a linguagem vista como instrumento-e-resultado, pois, além percebê-la em todos os momentos da elaboração e aplicação de material didático, investigo-a para compreender minha estrutura cognitiva e como ela é transformada. A minha própria fala foi considerada como índice de meu desenvolvimento. Os conflitos percebidos na interação aqui analisada foram considerados como fonte de desenvolvimento de meus conceitos e, ao final do processo, demonstraram estar embasados em uma teoria que privilegia leitura como prática social situada.

Apresento a seguir, a Figura 3, que sintetiza o sistema de análise de dados e a discussão realizada neste capítulo, e depois seguimos para as considerações finais – o último capítulo da pesquisa.

**Figura 3: Desenvolvimento de Conceitos**



### **Descrição da Figura 3**

No lado esquerdo da página temos o quadro *UNIDADE 1 – Conceitos priorizados* que apresenta os conceitos que o professor-pesquisador tinha sobre ensino-aprendizagem, leitura e linguagem no início da pesquisa. Desse quadro sai uma flecha que indica que esses conceitos foram levados para a Sessão de Orientação. Durante essa orientação, percebemos que os conceitos do professor, agora levantados por Conteúdo Temático, entram em conflito com os de sua orientadora, e é isso que o quadro central da figura nos mostra (*Conceitos que Desvelaram Conflitos - CDC*) – do lado direito temos os conceitos do professor, do lado direito temos os conceitos de sua orientadora. Por meio da interação conflituosa entre professor e orientadora percebemos no quadro central inferior (*Conteúdos Temáticos de Resignificações*) que o professor começa a transformar seus conceitos. Desse quadro central parte uma flecha que indica que os conceitos, ressignificações e conflitos presentes na Sessão de Orientação embasam a elaboração de um novo material – Unidade 1-Biografia.

Os conceitos utilizados para elaboração dessa unidade são listados no quadro *UNIDADE 1 – Conceitos priorizados*, do lado direito da Figura. Desse quadro parte outra flecha apontando para o último quadro na parte mais inferior da Figura. Nele visualizamos, na terceira coluna, quais os conceitos da Unidade 1 foram percebidos nas ações do professor-pesquisador quando utiliza esse material em sala de aula. Nas duas primeiras colunas vemos que é evidenciado, nas aulas, um conceito (primeira coluna) que ficou apenas em nível de conflito na Sessão de Orientação, mas que aparece ressignificado na aula, enquanto são percebidas, também, ressignificações (segunda coluna) que não estão evidentes na Unidade 1, mas que aparecem nas práticas em sala.

## Considerações Finais

Nesta seção teço algumas considerações acerca de minha pesquisa. Primeiramente, descrevo um pouco de minha trajetória durante este estudo e como nele me desenvolvi. Em seguida, apresento possibilidades de pesquisas futuras e, por fim, deixo alguns comentários sobre as possíveis contribuições desta investigação.

Quando iniciei esta pesquisa, minha motivação estava centrada, mormente, em investigar melhor alguns **pressupostos que embasam elaboração de material didático**. Devido a algumas experiências prévias com criação de material, tinha a consciência de que não bastava coletar aleatoriamente textos e exercícios de materiais didáticos disponíveis e compilá-los em uma nova unidade. Tinha em mente que existiam bases científicas sobre as quais poderia me debruçar, e das quais poderia me apropriar para realizar tal atividade. Acreditava, inclusive, que assim poderia elaborar materiais para ensino-aprendizagem de língua inglesa mais adequados à realidade dos alunos na ONG Guri na Roça. Inicialmente, foi essa a minha motivação.

Entretanto, quando comecei a me envolver em atividades do PEPG em LAEL da PUC-SP, percebi que a investigação de pressupostos poderia fazer parte da pesquisa, mas que era necessário haver um objeto de análise que proporcionasse uma investigação linguística. Foi a partir desse momento, que comecei a diferenciar *objeto* e *sujeito* de pesquisa, e isso, para mim, foi uma das primeiras transformações cognitivas que fez com que eu olhasse este estudo por uma perspectiva diferente. Dessa forma, decidi que eu mesmo seria o objeto de análise e assim voltaria a atenção para as minhas ações enquanto professor e pesquisador.

A investigação de pressupostos para elaboração de material didático não foi, por isso, rejeitada; ao contrário, resolvi que iria investigá-los, mas para criar materiais que iriam suprir uma necessidade real de um contexto educacional. Sendo assim, a investigação estaria contribuindo para a **minha formação** enquanto criava esse instrumento de ensino-aprendizagem.

A decisão foi analisar o ferramenteiro em plena atividade de criação de significados, e um dos resultados disso foi que, ao final desse processo de criação, pude ter em mãos tanto a ferramenta criada quanto a análise do processo que permitiu seu desenvolvimento.

Hoje, percebo uma grande diferença na maneira como concebo a elaboração de material didático, pois, dentre várias razões, pude reconhecer a importância de fundamentá-la em uma visão de linguagem e de ensino-aprendizagem. São as ideologias que fundamentam



essas visões que acabam influenciando a formação dos nossos alunos: ou seja, os embasamentos que utilizamos apontam para o tipo de alunos que estamos formando.

Ao refletir sobre a formação do meu aluno, percebi que desejava formar um indivíduo que fosse capaz de conhecer a si mesmo, e que notasse que suas experiências de vida, sua cultura e seu mundo são essenciais para o seu desenvolvimento em um processo de ensino-aprendizagem. Desejava, além disso, que ele pudesse olhar para seus pares em sala de aula e reconhecesse neles um mundo de vivências com as quais também poderia aprender. Indo além, vislumbrava a possibilidade de ter alunos que fossem capazes de perceber melhor o mundo que os circunda e que desenvolvessem conhecimentos que lhes permitam ter acesso a esse mundo para, nele, poder agir. Foram, principalmente, esses anseios que me levaram a buscar conhecer a Teoria Sócio-Histórico-Cultural e o interacionismo sócio-discursivo.

Embasado em alguns desses conceitos teóricos, consegui trazer para a prática a criação de material pedagógico, ao mesmo tempo em que analisava a minha constituição. Após ter assumido **minhas ações** como objeto de análise desta pesquisa, e poder realizar isso **em meio a um processo de elaboração de material**, decidi que iria analisar as aulas nas quais o utilizaria. Na verdade, foram essas aulas que tive como foco de investigação principal em dado momento da pesquisa – iria olhar para minhas ações nessas aulas e investigaria quais teorias de ensino-aprendizagem as embasavam. No entanto, foi ao estudar, discutir e refletir sobre a Teoria da Atividade (embasamento de uma das disciplinas que cursei no Programa) que minha pesquisa tomou um rumo mais amplo e, para mim, ainda mais instigante. Ao perceber que minhas concepções de ensino-aprendizagem, leitura e linguagem foram se transformando no decorrer do processo, e que as teorias com as quais me envolvia ofereciam discussões que pautavam a **análise dessas transformações**, decidi que iria investigá-las de forma mais detalhada. Não bastava, para mim, perceber mudanças no material que criava, mas queria, agora, compreender como essas mudanças ocorriam. Percebia, ao olhar as unidades Piloto e Biografia, que havia diferenças entre elas. Mas, tornava-se interessante estudar como meus sentidos e significados foram alterados para que essas diferenças ocorressem, ou o que havia ocorrido, exteriormente em atividade social, para que minha estrutura cognitiva fosse transformada, o que acabava implicando resultados diversificados.

À medida que me apropriava dos conceitos que discutíamos a partir dos textos que nos eram indicados na disciplina em questão, percebia que o desenvolvimento ocorre primeiramente intersubjetivamente, no mundo social, por meio da interação, e que a linguagem, constituinte dessa interação, permite que o desenvolvimento seja observado. Foi aí, também, que notei que são as contradições e os conflitos presentes entre os elementos

constitutivos de uma atividade que proporcionam o seu desenvolvimento, ou, o movimento do objeto.

Essa constatação direcionou-me para as atuais perguntas de pesquisa que aqui apresento. Foi crucial perceber, empiricamente nos meus dados, que o desenvolvimento é primeiramente exterior para depois ser interiorizado. Acredito, por isso, que, estendendo esta pesquisa, seria interessante olhar para os dados que coletei durante a sessão de orientação (momento de interação), de modo a realizar uma discussão sobre os tipos de perguntas que me levaram a ressignificações. Pelo fato de estar com o foco, principalmente, nas transformações, fazer esse tipo de análise, agora, fugiria ao escopo desta pesquisa. Sendo assim, deixo aqui uma possibilidade para futuras investigações.

Creio que esta pesquisa é uma das pioneiras em demonstrar um sistema de análise de dados que permite perceber a locomoção do objeto de uma atividade em seu estágio exterior. Nessa perspectiva, esta pesquisa demonstra, por meio de seus dados, a estrutura cognitiva de um indivíduo quando inicia uma atividade, o processo de seu desenvolvimento, a sua nova organização, e, por fim, como essa estrutura modificada implica em novas ações do sujeito. Sendo assim, julgo ser esta análise, e também a descrição da linha metodológica que aqui utilizo durante todo o processo, as principais contribuições que faço para a Linguística Aplicada, particularmente para a Linha de Pesquisa em Linguagem e Educação e para o grupo ILCAE.

No campo da formação de professores, esta pesquisa oferece subsídios para que educadores percebam, de forma positiva, os conflitos nas atividades que vivenciam, e, com isso, quando em sala de aula, possam estar mais voltados à promoção de espaços de discussão nos quais alunos tenham a oportunidade de discordar, argumentar, questionar, de modo a fazer avançar o seu próprio desenvolvimento.

Pelo fato de ter dedicado uma parte deste trabalho à criação de material didático, acredito que esta pesquisa possa servir de base para reflexões de *material designers*, professores e outros profissionais que se deparam com a necessidade de criar ou avaliar material didático. Tanto as discussões aqui realizadas (no âmbito de LSP, por exemplo) quanto o material gerado para uso na ONG, em questão, podem servir de apoio e conteúdo para adaptações em outros contextos educacionais.

Para a ONG Guri na Roça, e ONGs educacionais em geral, quero acreditar que esta pesquisa poderá ser um referencial no sentido de pensar sobre caminhos para elaborar material didático coletivamente. Ainda, penso que os parâmetros aqui utilizados para criação de material estão de acordo com conceitos que fomentam inclusão social – ao dar ao aluno a

possibilidade de participar da elaboração de material, temos a oportunidade de considerar sua cultura, preferências e história de vida. Assim, agimos no sentido de transformar aquilo que comumente vemos: escolas que tentam, a todo custo, impor aos seus alunos a cultura das classes dominantes.

Portanto, percebo que, ao me apropriar dos conceitos que aqui discuto, se desvela diante de mim uma gama de atividades nas quais posso e desejo atuar com as novas ferramentas que possuo, e procuro, com isso, contribuir para que vivamos um mundo mais democrático e solidário.

## Referências Bibliográficas

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. n.29, p. 108-118. maio/jun/jul/ago, 2005.

ALENCAR, C. Educar é humanizar. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 98-117.

BAKHTIN, M. (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. (1953) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem**. Porto Alegre: Vozes, 1998.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BISSACO, C. M. **A constituição do professor em formação: um trabalho colaborativo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R. K. (ed.) **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 65-70.

BRONCKART, J-P. (1997) **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CASTRO, S. T. R. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês**. 1999. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

COSTA, M. L. A. **As implicações do currículo centrado na proposição de Skinner**. 1978. Dissertação. (Mestrado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1978.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gênero e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gênero na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DIONNE, H. **A pesquisa ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001) Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras: Campinas. 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Etudes de Linguistique Appliquée**, 89, p. 25-35, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996) Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras: Campinas, 2004. p. 41-70.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**. A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge University Press, 1999. p. 19-37.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. Activity theory: a well-kept secret. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. In: **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge University Press, 1999. p. 1-17.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

FIDALGO, S. S.; LESSA, A. B. C. T.; LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Prefácio – Um livro de ações e suas relações. In: FIDALGO, S. S.; LIBERALI F. C. **Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva**. Taboão da Serra-SP: Unier. 2006, p. 11-16.

FREIRE, P. (1982) **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IURIF, V. L. N. A.; RAMOS, R. C. G. Multiplicadores em ação: uma experiência colaborativa de ensino aprendizagem. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 287-315.

LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness, and Personality**. 1978. Disponível em <<http://eprints.cddc.vt.edu/marxists/archive/leontev/works/1978/ch3.htm>>. Acesso em: 29/07/2008.

LONG, M. H. **Second Language Needs Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LOUSADA, E. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIANOVIC, M. C. (org.) **Material**

**Didático:** Elaboração e Avaliação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 33-42.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MAYRINK, M. F. **Refletindo, Interagindo, praticando... nas trilhas da construção do conhecimento sobre o ser professor**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. **Skinner X Rogers** – maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo: Summus, 1972.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão** – um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

NEILL, A. L. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Ibrasa, 1963.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) **Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ORTIZ, H. M. **Educadores em formação:** uma experiência colaborativa de educadores em (trans)formação inicial. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** a relevância do social. São Paulo: Summus, 2001.

PASSONI, A. N. P. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de letras**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

PIAGET, J. (1950) **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando...guia de metodologia de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.

SÃO PAULO (Município). **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Inglesa**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SCHNEUWLY, B. (1994) Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras: Campinas. 2004. p. 21-39.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 1. New York: Plenum, 1987.

\_\_\_\_\_. (1934) **Construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

\_\_\_\_\_. (1933) Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. **Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 87-105.

\_\_\_\_\_. (1930) Internalização das Funções Superiores. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. **Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 51-58.

WERTSCH, J. V. Mediation. In: COLE, M.; DANIELS, H.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge University Press, 2007, p. 178-192.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 11-19.

**ANEXO 1**

**QUESTIONÁRIO 1: ANÁLISE DE NECESSIDADES E EXPECTATIVAS**

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

O que pretende fazer aos dezoito anos assim que sair do Guri na Roça e terminar o ensino médio?

- somente trabalhar  
Responda as perguntas de a à c, depois de i à p.
- somente estudar  
Responda as perguntas de d à f, depois de i à p.
- estudar e trabalhar  
Responda as perguntas de a à f, depois de i à p.
- Outra: \_\_\_\_\_  
Responda a pergunta g, h, depois de i à p.

a) Onde pretende trabalhar?

\_\_\_\_\_

b) Qual função gostaria de realizar?

\_\_\_\_\_

c) Qual a importância da língua inglesa nessa função? Em que momento(s) ela será necessária?

\_\_\_\_\_

d) Onde gostaria de estudar?

\_\_\_\_\_

e) Qual curso gostaria de fazer?

\_\_\_\_\_

f) O inglês é importante para esse estudo?

sim       não

Caso sim, responda:

Em que momento precisará utilizar a língua inglesa?

\_\_\_\_\_

g) O que gostaria de fazer?

\_\_\_\_\_

h) O inglês é necessário para atuar na situação citada na resposta da pergunta anterior?

sim. Para que? \_\_\_\_\_  
 não

i) Como você se sente para aprender inglês?

- muito interessado  
 mais ou menos interessado  
 nada interessado

j) Enumere de acordo com a sua preferência em relação as aulas de inglês:

1- gosto muito



- 2- gosto  
3- gosto pouco  
4- não gosto  
( ) escrever                      ( ) ler                              ( ) ouvir                              ( ) falar

k) Qual das habilidades acima gostaria de desenvolver mais?

---

l) Na sua opinião, quais dos itens abaixo dificultam sua aprendizagem?

- ( ) falta de vocabulário  
( ) falta de revisão de conteúdos anteriores  
( ) falta de oportunidade para usar o que se aprende  
( ) dificuldade em pronunciar  
( ) medo de errar e ser criticado  
( ) falta de mais exercícios  
( ) pouco conhecimento de regras gramaticais  
( ) não entender a explicação do professor  
( ) não entender o que o outro fala  
( ) Outros: Especifique: \_\_\_\_\_

m) Que atividades você acha que o ajudariam a aprender inglês?

- \_\_\_ ( ) oportunidade de conversar em inglês  
\_\_\_ ( ) leitura de textos diversos  
\_\_\_ ( ) música  
\_\_\_ ( ) exercícios gramaticais  
\_\_\_ ( ) jogos  
\_\_\_ ( ) competições  
\_\_\_ ( ) informação cultural  
\_\_\_ ( ) assistir a vídeos em inglês  
\_\_\_ ( ) usar a Internet  
\_\_\_ ( ) teatros em sala

Faça um *check* naquelas que você mais gosta.

n) Quais assuntos/temas gostaria que fossem abordados em sala de aula? Cite no mínimo 3.

---

o) Quais situações você gostaria de saber desempenhar em inglês? Cite no mínimo 3.

---

---

l) O que faz no seu tempo livre? Escreva abaixo cinco atividades que você mais gosta de fazer.

---

m) Que lugares gosta de freqüentar?

---

n) Gosta de música? Qual tipo?

---

o) Gosta de assistir a TV? Que programas?

- p) Complete a frase:  
Ao final deste curso eu espero
- 
- 

### TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO 1

- a) O que pretende fazer aos dezoito anos assim que sair do Guri na Roça e terminar o ensino médio?

1 aluno gostaria de somente trabalhar

5 alunos gostariam de estudar e trabalhar

- b) Onde pretende trabalhar?

Local	N. de aluno
Salão de cabeleireiro para poder pagar um curso para ser comissário de bordo.	1
Lugar que ofereça uma boa remuneração (não específico)	2
Lugar onde o salário possibilite o pagamento de um curso universitário.	1
Não trabalhar, mas conseguir uma remuneração como jogador de futebol.	1
Fiat	1

- c) Qual função gostaria de realizar?

Função	n. de aluno
Jogador de futebol	1
Produção ou escritório	1
Desenhista industrial	1
Produção	2
Cabeleireiro	1

- d) Qual a importância da língua inglesa nessa função? Em que momento(s) ela será necessária?

	Qtd. de alunos
Acha que não precisará como cabeleireiro, mas sim quando estiver exercendo a função de comissário de bordo.	1
Em entrevista de emprego	4
Em viagens para outro país.	1

e) Onde gostaria de estudar?

Local	Qtd. de alunos
Uma boa faculdade (não específico)	1
Faculdade ou algum outro curso	1
SENAI	1
Faculdade Tereza Porto Marques	1
SENAI ou UNIP	1
Escola para comissário de bordo	1

f) Qual curso gostaria de fazer?

Curso	Qtd. de alunos
Comissário de bordo	1
Mecânica ou Química	1
Letras	1
Curso para formação de torneiro mecânico.	1
Tradução ou química	1
Educação Física	1

g) O inglês é importante para esse estudo?

Qtd. de alunos	
2	Não
3	Sim
1	Não respondeu

Caso sim, responda:

Em que momento precisará utilizar a língua inglesa?

Momento	Qtd. de alunos
No vestibular	1
Para manusear produtos químicos	1
Durante todo o processo de aprendizagem	1

h) Como você se sente para aprender inglês?

Todos os alunos muito interessados

i) Enumere de acordo com a sua preferência em relação às aulas de inglês:

	Gosta muito	Gosta	Gosta pouco	Não gosta	Total
Escrever	1 aluno	3 alunos	1 aluno	1 aluno	6
Ler	1 aluno	2 alunos	2 alunos	1 aluno	6
Ouvir	4 alunos	1 aluno	---	1 aluno	6
Falar	3 alunos	3 alunos	---	---	6

k) Qual das habilidades acima gostaria de desenvolver mais?

Falar	4 alunos
Falar e escrever	1 aluno
Falar, escrever e ler	1 aluno

q) Na sua opinião, quais dos itens abaixo dificultam sua aprendizagem?

Obstáculos	Votos
Falta de oportunidade para usar o que se aprende	2
Dificuldade em pronunciar	4
Pouco conhecimento de regras gramaticais	2

r) Que atividades você acha que o ajudariam a aprender inglês?

	Votos
Oportunidade de conversar em inglês	4
Leitura de textos diversos	4
Música	6
Exercícios gramaticais	2
Jogos	6
Competições	6
Informação cultural	4
Assistir a vídeos em inglês	1
Usar a Internet	3
Teatros em sala	2

s) Quais assuntos/temas gostaria que fossem abordados em sala de aula? Cite no mínimo 3.

Assuntos	N. de incidência
Jovens	1
Vestibular	2
Globalização	1
Animais	1
Profissões	2
Entrevistas	1
Redações	1
Rotinas de casa	1
Esportes	3
Filmes	1
música	3
vocabulário	1
Danças	1

t) Quais situações você gostaria de saber desempenhar em inglês? Cite no mínimo 3.

Algumas das situações foram: entrevista de emprego, falar ao telefone, e escrita de textos.

u) O que faz no seu tempo livre? Escreva abaixo cinco atividades que você mais gosta de fazer.

Atividades	N. de incidência
Ler	2
Cuidar do irmão	1
Assistir a TV	5
Ir ao centro da cidade	1
Conversar com amigos	4
Dormir	2
Sair	1
Escutar música	2
Estudar	1
Jogar bola	3
Dançar	1
Andar de bicicleta	1

Namorar	1
Desenhar	1

v) Que lugares gosta de freqüentar?

Local	n. de incidência
Shopping	1
Clube Elvira (discoteca)	2
Bairro Cidade Salvador	1
Fapija (Feira Agropecuária)	2
Baile	1
Igreja	2
Casa da Avó	1
Lanchonete	1
Guri	1

w) Gosta de música? Qual tipo?

Todos dizem gostar de música.

Tipo de música	n. de incidência
Black	3
Romântica	1
Gospel	1
Todas	1
Pagode	2
Samba	1
Reggae	1
Rap	1

x) Gosta de assistir a TV? Que programas?

Um aluno não gosta de TV e outra assiste pouco.

Programas	n. de incidência
Desenho	1
Novelas	3

Filmes	1
Jogos	1
Hiper QI	1
Vídeo Show	2
Sessão da Tarde	1
Entretenimento	1
Documentário	1

y) Complete a frase:

Ao final deste curso eu espero ...

“Estar capacitada para o mercado de trabalho e ter certeza do que pretendo fazer”. Marta.

“Estar falando inglês e sabendo ler algumas coisas em inglês”. Kássia.

“Conseguir um bom emprego, que eu ganhe bem e possa pagar minha faculdade”. Ana.

“Desenvolver um bom trabalho, e por enquanto não pretendo seguir carreira no Inglês; mas acho que esse curso vai me ajudar em um serviço na minha vida.” Leandro.

“Que tudo nas nossas vidas seja muito bom e que todos os nossos sonhos sejam realizados”. Robson.

“Que consiga um bom emprego e uma faculdade”. Igor.

**ANEXO 2**

**UNIDADE PILOTO**

Tópico:	Música
Tema Transversal:	Pluralidade Cultural
Objetivo Geral:	Reconhecer alguns aspectos ideológicos em músicas; Falar sobre assuntos relacionados a música; e atividades realizadas no passado. Desenvolver leitura de biografias.
Gêneros orais:	Falar sobre preferências musicais (banda, cantor,..). Relatar e elaborar perguntas sobre atividades sociais passadas.
Gêneros escritos:	Letras de músicas. Biografia.
Aspectos lingüísticos	Vocabulário em geral; Identificação de substantivos, verbos e adjetivos. Adjetivos relacionados a personalidade. Expressões e gírias em músicas; <i>Simple past</i> (regular x irregular verbs); estrutura de afirmativa, negativa e de pergunta. <i>Exponents</i> para expressar opinião e preferências. Traços de personalidade. <i>Time expressions</i> no passado. Revisão de <i>simple present</i>
Avaliação	Reconhecimento de tempos verbais no passado e informações principais em biografia.

**ACCESSING YOUR OWN WORLD**

1. Listen to the song bites and identify their kinds:
  - ( ) rock'n'roll.
  - ( ) hip hop
  - ( ) gospel
  - ( ) disco
  - ( ) country

1.1. What are some other kinds of music you can remember?

---

Fill in the chart below according to you preferences and then interview a friend:

	Favorite kind of music	Favorite singer	Favorite band
You			
Your friend 1			
Your friend 2			

Use:  
 What kind of music do you like?  
 Who's your favorite...?  
 What's your favorite...?



**OPENING THE TREASURE TRUNK**

**2. SONG COMPETITION: HAA! HOO!**

Listen to the song and shout *haa* or *hoo* as you listen to the words/expressions written on the board.

Song: Irreplaceable (Beyoncé) – Index 1

2.1. Listen to it again and fill in the blanks in the lyrics with the words/expressions used previously.

2.2. Go skimming over the lyrics and then in two minutes find as many verbs, adjectives and nouns as possible.

Nouns	Verbs	Adjectives

2.3. Discuss their meanings now.

2.4. Watch the video clip now and answer the questions about the song:

2.4.1. What's the song's story about?

2.4.2. Who are the people involved in the story? What's the relationship between them?

2.4.3. According to the song and to the video clip give three personality traits to the man and to the woman.

	Personality traits		
Man			
Woman			

Justify the traits given:

Example:

I think the man/woman is \_\_\_\_\_ because he/she \_\_\_\_\_.

2.4.4. Now think about your neighborhood and give some personality traits to men and women.

	Personality traits		
Men			
Women			

2.4.5. What is the objective of the singer with this song? What does she want to show?

2.4.6. What kind of relationship does it show? What do you think about it?

2.4.7. Do you think this situation would be the same in the past? Why (not)?

**ANALYSING THE TREASURE**

3. Read some excerpts from the songs and check the verb tense used in the parts underlined:

Yes, if I bought it, please don't touch (don't touch)

...

Oops, I bet you thought that I didn't know  
What did you think I was putting you out for?

...

- ( ) Simple Present
- ( ) Simple Past
- ( ) Present Continuous

### 3.1. Read passages of some other songs and circle the simple past structures.

#### **Always**

##### **Bon Jovi**

Now your pictures that you left behind  
Are just memories of a different life  
Some that made us laugh  
Some that made us cry  
One that made you have to say good bye

#### **Don't stop the music**

##### **Rihanna**

Do you know what you started  
I just came here to party  
But now we're rocking on the dance floor

#### **Where did it all go wrong**

##### **U2**

Did you grab it?  
Did you want it?  
Is it really what you wanted?  
Did you run in the sun?  
Did you imitate a walk?

#### **Sorry, Blame on me**

##### **Akon**

I'm sorry for the times that I left you home  
I was on the road and you were alone  
I'm sorry for the times that I had to go  
I'm sorry for the fact that I did not know

### 3.2. Coming up with the rules.

According to the findings in 3.0 and in 3.1...

...how do we form the affirmative structure in the affirmative structure?

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

...how do we form the negative structure?

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

...how do we form the interrogative structure?

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

3.3. Go to the songs again and find the regular and irregular verbs in the past and fill in the chart below with the irregular ones:

Verb	Base form	Simple past	Meaning

3.4. Tap the marker first.  
Follow your teacher's instructions (Index 2)

3.5. Word Bingo  
Follow your teacher's instructions (Index 2)

3.6. Did you *verb* yesterday?

### **USING THE TREASURE**

4. Role-Play  
Choose one of the situations and role-play it.

#### **Situation 1**

A: A friend of yours went to a festival on the weekend. Get to know more details about it.

B: You went to a \_\_\_\_\_ (funk, rap,...) festival on the weekend. Your friend wants to know more details about it. Talk to him/her.

#### **Situation 2**

A: A friend of yours went to a concert last night. Ask him/her some more details.

B: You went to a concert last night. Your friend wants to know more details about it. Talk to him/her.

#### **Situation 3**

A: A friend of yours spent his/her vacation in another city. Ask him/her some more details.

B: You spent your vacation in another city. Your friend wants to know more details about it. Talk to him/her.

**TAKING THE TREASURE HOME**

Homework

What do you know about Michael Jackson?

---

Read Michael Jackson's biography and do the tasks below:

**Task 1**

- a. Underline 10 verbs in the simple past tense and use them to complete the table below:

Verb - simple past	Base form	Meaning

- b. Extract from the text what is required below:  
Two sentences in the simple past in the affirmative form:

---

---

One sentence in the simple past in the negative form:

---

One sentence in the simple past in the interrogative form:

---

**Task 2**

- Circle ten time expressions in the text.
- When was Michael Jackson born?
- When did he begin his musical career?
- Where did he play at the beginning?
- How many Grammy awards did he win for his work on the 'Thriller' album and his work on the narrative for the 'ET Storybook'?
- How many kids did he have with his second wife?
- What did he do to help kids in the world?

## **BIOGRAPHY on Michael Jackson**



The **Bio History** of Michael Joseph Jackson began when he was born on the 29th of August 1958 in Gary, Indiana. He was the 7th of nine children.

Michael began his musical career at the age of 5 as the lead singer of the Jackson 5 who formed in 1964. In these early years the **Jackson 5**, Jackie, Jermaine, Tito, Marlon and lead singer Michael played at local clubs and bars in Gary Indiana and moving further afield as their talents grew and they could compete in bigger competitions. From these early days Michael would be at the same clubs as big talented stars of their days, such as Jackie Wilson and would be learning from them even back then. In 1968 the Bobby Taylor and The Vancouvers discovered the Jackson five and from there they got an audition for Berry Gordy of Motown Records. The Jackson 5 recorded 14 albums and Michael recorded 4 solo albums with Motown.

The Jackson 5 stayed with Motown until 1976, wanting more artistic freedom they felt they had to move on and signed up with Epic. The group name Jackson 5 had to be changed as it was owned by Motown, so they reverted to The Jacksons as they had been known in the early days. The Jacksons had a number of hit records and in total made 6 albums between the years of 1976 and 1984.

In 1977 Michael made his first film debut when he starred in the musical 'The Wiz' playing Scarecrow with Diana Ross in the lead role of Dorothy. It was at this time Michael met Quincy Jones who was doing the score for the film.

Michael teamed up with Quincy Jones as his producer for his first solo album with Epic Records. The album titled "Off The Wall" was a big success around the world and the first ever album to release a record breaking 4 No1 singles in the US.

In 1982 Michael Jackson released the world's largest selling album of all time, 'Thriller'. This album produced 7 hit singles, breaking yet again more records, and went on to sell over 50 million copies worldwide. Michael was keen to use music video or short films as he called them to promote his singles from the album. He worked with the best directors and producers, using the latest technology and special effects. For the hit song 'Billie

Jean' The short film 'Thriller' used the latest make-up artists technology combined with fantastic dancing and choreography, to produce a 14 minute video, with a start, a middle and an ending.

In 1984 Michael won a record breaking 8 Grammy awards in one night. The awards were for his work on the 'Thriller' album and his work on the narrative for the 'ET Storybook'.

On December 9th 1984 at the last concert of the Jackson's Victory Tour, Michael announced he was splitting from the group and going solo.

In 1987 Michael released his much awaited third solo album, titled 'Bad', and launched his record breaking first solo world tour. 1988, Michael wrote his first autobiography talking for the first time on his childhood and his career.

In 1991 Michael signed with Sony Music the largest ever recording contract and released his fourth solo album, 'Dangerous'. Also Michael founded the 'Heal the World Foundation' to help improve the lives of children across the world.

In 1994 Michael married Lisa Marie Presley, daughter of rock legend Elvis Presley. The marriage didn't last long, only 19 months, as they divorced in 1996.

1995 saw Michael release a fifth solo album, 'History', which was a double album, first half new material and second half greatest hits. Michael toured over a legs covering a 2 year period. In between legs of the tour on November 14th 1996, Michael married for his second time to Debbie Rowe who was a nurse that Michael had met in the treatment of his skin pigment disorder. Together they had their first child Prince Michael Joseph Jackson Jr. born on February 13 1997 and a daughter Paris Michael Katherine Jackson born on April 3rd 1998.

What did he do to celebrate his 30<sup>th</sup> anniversary as a solo artist? In September, 2001 Michael celebrated it with two concerts to be held in New York, USA. Many artists such as Whitney Houston, Usher, Destiny's Child, Shaggy and many more performed their own and Michael Jackson's past songs. Michael then reunited with all of his brothers performed their biggest hits. Michael then went on to perform solo some of his biggest hits. In October 2001 Michael released the album 'Invincible' so far releasing only 2 singles including the big hit "You Rock My World".

## **TESTING THE TREASURE**

### **Biography**

Overview / 1935-1957 / 1958-1965 / 1966-1969 / 1970-1977



#### **Overview**

**Elvis Aaron Presley**, in the humblest of circumstances, was born to Vernon and Gladys Presley in a [two-room house in Tupelo, Mississippi](#) on January 8, 1935. His twin brother, Jessie Garon, was stillborn, leaving Elvis to grow up as an only child. He and his parents moved to [Memphis](#), Tennessee in 1948, and Elvis graduated from Humes High School there in 1953.

Elvis' musical influences were the pop and country music of the time, the gospel music he heard in church and at the all-night gospel sings he frequently attended, and the black R&B he absorbed on historic Beale Street as a Memphis teenager. In 1954, he began his singing career with the legendary Sun Records label in Memphis. In late 1955, his recording contract was sold to RCA Victor. By 1956, he was an international sensation. With a sound and style that uniquely combined his diverse musical influences and blurred and challenged the social and racial barriers of the time, he ushered in a whole new era of American music and popular culture.

He starred in 33 successful films, made history with his television appearances and specials, and knew great acclaim through his many, often record-breaking, live concert performances on tour and in Las Vegas. Globally, he has sold over one billion records, more than any other artist. His American sales have earned him gold, platinum or multi-platinum awards for 150 different albums and singles, far more than any other artist. Among his many awards and accolades were 14 Grammy nominations (3 wins) from the National Academy of Recording Arts & Sciences, the Grammy Lifetime Achievement Award, which he received at age 36, and his being named One of the Ten Outstanding Young Men of the Nation for 1970 by the United States Jaycees. Without any of the special privileges his celebrity status might have afforded him, he honorably served his country in the U.S. Army.

His talent, good looks, sensuality, charisma, and good humor endeared him to millions, as did the humility and human kindness he demonstrated throughout his life. Known the world over by his first name, he is regarded as one of the most important figures of twentieth century popular culture. Elvis died at his Memphis home, Graceland, on August 16, 1977.

Read Elvis Presley's biography and do the tasks below:

#### **Task 1**

- a. Underline 10 verbs in the simple past tense and use them to complete the table below:

Verb - simple past	Base form	Meaning

b. Extract from the text what is required below:

Two sentences in the simple past in the affirmative form:

---

---

c. Circle 10 time expressions in the text.

d. When was he born? In which circumstances?

e. How many rooms did his house have when he was born?

f. Where did he live when he was a teenager?

g. Do you think he was interested in studies? Why? (Refer to the text to answer this question).

h. When did he start his career?

i. How many successful movies did he participate in?

## INDEX 1

### **Irreplaceable**

*Beyoncé*

*Composição: Beyoncé / Bjorklund / A. Mikkel /  
S. Eriksen / Hermansen / Tor Erik / Lind, E. /  
Smith S. (Ne-Yo)*

To the left, to the left

To the left, to the left

To the left, to the left

Everything you own in a box to the left

In the closet, that's my stuff

Yes, if I bought it, please don't touch (don't touch)

And keep talking that mess, that's fine

But could you walk and talk, at the same time?

And It's my name that is on that tag

So remove your bags, let me call you a cab

Standing in the front yard telling me

How I'm such a fool, talking about

How I'll never ever find a man like you

You got me twisted

[Chorus]

You must not know 'bout me

You must not know 'bout me

I could have another you in a minute

Matter fact, he'll be here in a minute (baby)

You must not know 'bout me

You must not know 'bout me

I can have another you by tomorrow

So don't you ever for a second get to thinking

You're irreplaceable

So go ahead and get gone

And Call up that chick and see if she's home

Oops, I bet ya thought that I didn't know

What did you think

I was putting you out for?

Because you was untrue

Rolling her around in the car that I bought you

Baby, you dropped them keys

Hurry up, before your taxi leaves

Standing in the front yard telling me

How I'm such a fool, talking 'bout

How I'll never ever find a man like you

You got me twisted

[Chorus]

So since I'm not your everything

How about I'll be nothing, nothing at all to you

Baby I won't shed a tear for you

I won't lose a wink of sleep

'Cause the truth of the matter is

Replacing you is so easy

To the left To the left

To the left To the left

Mmmmmmm

To the left To the left

Everything you own me in a box to the left

To the left To the left

Don't you ever for a second get to thinking

You're irreplaceable

[Chorus]

You must not know 'bout me

You must not know 'bout me

I could have another you in a minute

Matter fact, he'll be here in a minute

You can pack all your bags we're finished

Cause you made your bed, now lay in it

I can have another you by tomorrow

Don't you ever for a second get to thinking

You're irreplaceable.



## INDEX 2

### 3.4. Tap the marker first.

The teacher puts two students face-to-face. The teacher says a verb out loud in the base form and say: “Go”. The first student to get the marker will give the verb in the simple past.

### 3.5. Word Bingo

Follow your teacher’s instructions

Students are supposed to have a list with verbs in the base form and their corresponding ones in the simple past. They should memorize them. They select 16 verbs in the simple past and write them down on a grid. The teacher plays bingo saying the words in the base form aloud. They cross out, on the grid they have, the corresponding ones in the simple past. The winner is the one who has all of the verbs in a line crossed out.

### 3.6. Did you *verb* yesterday?

Pair students up. One student secretly chooses a verb from the list they have. The other student has to guess the chosen verb by asking this question: “Did you (a verb) yesterday? The other one will give complete answers (negative or affirmative). The winner is the one who guesses what his/her partner did yesterday in fewer attempts.

When the verb is guessed, questions using WH-words should be asked in order to get more details about the activity performed.

# Unit 1 - Biography

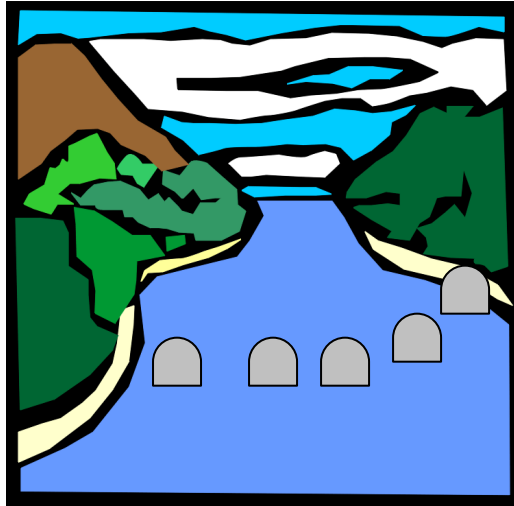
---

1. Your teacher will give you parts of a text, they are all scrambled. Put them in the correct order.  
(Index 1)
2. Discuss the following questions:
  - a. What kind of text is it?
  - b. What helped you identify the type of text?
  - c. Where was the text taken from?
  - d. Who usually reads this kind of text?
  - e. Who is the text talking about?
  - f. What do you know about this person?
3. Banana Game  
Substitute the word *banana* in each sentence with a corresponding one from the text.
  - a. Rihanna was **banana** on February 20, 1988 in Barbados.
  - b. When she was a teenage kid she **banana** the Charles F. Broome Memorial School.
  - c. Things in her life were not so detailed planned. She came into the **banana** of the music almost overnight.
  - d. Her first **banana** was entitled *Music of the Sun*. It was released in June 2005.
  - e. In April 2006 she **banana** her sophomore album: *A Girl like Me*.
4. Now circle the topics that are approached in the sentences above:

LIKES AND DISLIKES	SOCIAL PROBLEMS	DISCOGRAPHY
PLACE OF BIRTH	FUTURE PLANS	
SCHOOLING	CAREER START-UP	DATE OF BIRTH

- 4.1. Match the topics to the sentences and circle the part that helped you do it.
5. Go skimming another text given by your teacher and answer the questions in 2 and 3.





9. Now write a mini biography of your favorite singer.
  
10. Listen to the song, follow your teacher's instruction and have fun!  
(Index 2)

## INDEX 1

### Rihanna Biography

Rihanna was born Robyn Rihanna Fenty on February 20, 1988 to a Barbadian father and a Guyanese mother in the Parrish of St. Michael, Barbados, an island in the Caribbean.

She attended the Charles F. Broome Memorial School, then attended the Combermere School in Waterford, St. Michael. She was an average teenage kid, except she did win the beauty pageant at the Combermere High School in 2004 – of course she sang as her talent.

She came into the world of the music industry almost overnight. A friend introduced her to a music producer named Evan Rogers, from New York City, who was vacationing with his wife Jackie during December 2003.

In 2004, together with Rogers (and co-producer Carl Sturken), produced a demo CD with twelve of Rihanna's songs and sent them off to various record labels and people within the industry. [Note: the demo included her first hit "Pon De Replay".]

In January 2005 she moved to New York to be closer to the action. In February, 2005, when Jay Z (Shawn Carter), rapper and CEO of Def Jam Recordings, heard the demo, he just had to sign her.

She signed a contract for six albums, and Rihanna went to work recording and co-writing the songs for her first album (LP) entitled *Music of the Sun*.

Her first single from the album, "Pon De Replay" was released in June 2005, before the album was released and quickly made it to #2 on the US charts and #15 in Canada. An accompanying video was released in 2005 and included scenes of this beautiful young woman singing the song.

Rihanna's sophomore album, *A Girl Like Me* was released in April 2006 to much initial success and has quickly gone gold.

In 2006 she made her first acting appearance with a cameo on *Bring It On: All Or Nothing* and has since appeared in episodes of *All My Children* and *Las Vegas*.

Adapted from [http://www.popstarsplus.com/music\\_rihanna.htm](http://www.popstarsplus.com/music_rihanna.htm) Extracted on: May 3, 2008.

## **Usher Biography**

Usher (Usher Raymond IV) was born on 14 October 1978 in Chattanooga, Tennessee, USA.

He moved to Atlanta with his family when he was 12. Usher started singing in the church choir (led by his mom Jonetta Patton) when he was six years old. When Usher was 14 he was spotted at a talent show by a record exec. from LaFace Records.

Eventually the company signed the young singer while he was still in high school.

Raymond was introduced to the world simply as "Usher," and released his debut album of the same name in 1994, which featured co-executive producer Sean "Puffy" Combs. The first single, "Think of You," gained Usher notoriety and reached gold status. From that initial exposure, Usher was approached to do other projects.

In 1995, he recorded a national holiday jingle for Coca-Cola.

After graduating from high school, Usher released his sophomore album, *My Way*, in 1997. The album's first single, "You Make Me Wanna," re-established Usher as one of R&B's hottest artists.

Usher launched an acting career, appearing in the 1998 horror spoof *The Faculty* and the 1999 urban high-school drama *Light It Up*. To tide fans over, he issued a concert recording titled simply *Live* in 1999.

His 2000 comeback single "Pop Ya Collar" was a surprising failure in America. Usher was more successful in the UK, where the single debuted at number 2 in February 2001.

Usher returned with his third proper album, *All About U*, toward the end of 2000. He returned to the top of the US charts in July with "U Remind Me", which premiered the transatlantic hit album *8701*. His album *8701* (2001) moved him from a teen pop star to a sultry R&B singer. The single "U Got It Bad" also reached the number 1 position in 2002, and helped complete Usher's transition from teen pop star to R&B bestseller.

In March 2004, Usher released his latest album, *Confessions*. The album has sold more than 2.8 million copies since its debut and the feature single off the disc.

Adapted from <http://www.iamfan.com/~usher/usher-biography.htm> Extracted on: May 3, 2008.

## **Rihanna Biography**

Rihanna was born Robyn Rihanna Fenty on February 20, 1988 to a Barbadian father and a Guyanese mother in the Parrish of St. Michael, Barbados, an island in the Caribbean.

She came into the world of the music industry almost overnight. A friend introduced her to a music producer named Evan Rogers, from New York City, who was vacationing with his wife Jackie during December 2003.

course she sang as her talent.

In 2004, together with Rogers (and co-producer Carl Sturken), produced a demo CD with twelve of Rihanna's songs and sent them off to various record labels and people within the industry. [Note: the demo included her first hit "Pon De Replay".]

In January 2005 she moved to New York to be closer to the action. In February, 2005, when Jay Z (Shawn Carter), rapper and CEO of Def Jam Recordings, heard the demo, he just had to sign her.

She signed a contract for six albums, and Rihanna went to work recording and co-writing the songs for her first album (LP) entitled *Music of the Sun*.

Her first single from the album, "Pon De Replay" was released in June 2005, before the album was released and quickly made it to #2 on the US charts and #15 in Canada. An accompanying video was released in 2005 and included scenes of this beautiful young woman singing the song.

Rihanna's sophomore album, *A Girl Like Me* was released in April 2006 to much initial success and has quickly gone gold.

In 2006 she made her first acting appearance with a cameo on *Bring It On: All Or Nothing* and has since appeared in episodes of *All My Children* and *Las Vegas*.

*Adapted from [http://www.popstarsplus.com/music\\_rihanna.htm](http://www.popstarsplus.com/music_rihanna.htm) Extracted on: May 3, 2008.*

ANEXO 3

SESSÃO DE ORIENTAÇÃO – PROFESSOR-PESQUISADOR E ORIENTADORA

Part.: Participante R: professor-pesquisador A: orientadora
---

Turno	Part.	Excerto
1.	R	Falar de futebol porque eles falam que gostam de futebol, não é isso?
2.	A	Isso. Então, texto de leitura você deu futebol. ((incompreensível)) umas meninas aí pegaram na internet a biografia, a vida do Kaká. Alguma sobre a Copa do Mundo, alguma coisa assim. Procurar então textos que falem sobre jogadores brasileiros, daí você tira da internet. Sabe como que é ((incompreensível)) daí faz as atividades de leitura. Como você faz normalmente atividade de leitura com eles? Como você trabalha isso?
3.	R	Eu nunca trabalhei leitura com eles. Eu trabalho leitura no [nome da escola] só. Geralmente nem no [nome da escola]. Eu não gosto de trabalhar leitura em sala de aula. Porque eu acho que gasta muito tempo e eles podem fazer em casa. O que geralmente eu faço é chamar atenção para o tema, né, eu faço aquelas perguntas de conhecimento prévio, o que eles acham do texto, se eles já conversaram sobre aquilo. Então vamos supor, futebol né, se fosse o Kaká, por exemplo, o que você sabe sobre o Kaká?
4.	A	Isso.
5.	R	Quais são os títulos que ele já ganhou. Daí faz aquele... Verifica o conhecimento prévio, não é isso?
6.	A	Isso. Você parte do conhecimento que eles têm, do conhecimento de mundo para construir alguma coisa em cima daquilo. Daí você tem que olhar o título e mostrar pra eles o texto. Antes: de onde vem esse texto, de onde será que eu tirei? De uma revista, de um jornal. Normalmente aparece o endereço. Se eles tiverem um pouquinho de contato com computador eles vão reconhecer o texto de internet.
7.	R	Isso pode ser feito oralmente né A.?
8.	A	É tudo oralmente. Isso é só pra você ter organização do seu preparo de aula. Então primeiro levantar os conhecimentos prévios. Se eles gostam de futebol, se não gostam. Se eles conhecem algum jogador que está morando fora ((incompreensível)). Aí você vai levando dependendo do que você vai encontrando de informação no texto. Daí você fala: Bom, agora vamos ler o texto aqui. Dá uma cópia para cada um, fala: De quem é esse texto? É sobre futebol, vamos ver de quem é esse texto, de quem eles acham que é.
9.	R	Pela figura eles vão ver, se tiver uma figura né.
10.	A	Se tiver a figura. Senão eles vão olhar, e mesmo sem ler inteiro, eles vão ver o nome da pessoa. Como que você sabe? Como é que você sabe que está falando do Kaká? Ah, porque tá aqui, alguma coisa. Você vai comentando a partir de tudo aquilo que eles falam. Vê que tipo de informação que tem, deve ter provavelmente indicação de lugar. Sei lá, o texto que vai te dizer o que você vai perguntar pra eles.
11.	R	Uhum.
12.	A	Daí eles vão procurar se tem palavra parecida com o português, aquelas coisas de cognato.
13.	R	Pra eles poderem trabalhar algum aspecto de leitura né?
14.	A	É. A leitura, de acordo com os parâmetros... Você já leu os parâmetros curriculares?
15.	R	Eu tenho uma... Já li o de dois mil e...
16.	A	É. Tem o da Antonieta e tem agora o do ensino médio e do fundamental, da Antonieta e do Luiz Paulo, no site do governo você encontra.
17.	R	Eu peguei um.
18.	A	Então, lá fala que o principal é a leitura, priorizar a leitura pra vestibular, pra aumentar o conhecimento cultural do aluno, tal, tal, tal. Então você tem que trabalhar a organização do texto, o título, as figuras, as informações principais, falar do que é



		cognato do que é parecido...
19.	R	É bom trabalhar primeiramente com cognatos né A.?
20.	A	É. E daí você pegue qualquer coisinha do texto e faça um joguinho com eles. Eles não querem de jogo? Faz um joguinho do texto, mas não é seu objetivo, seu objetivo é a leitura. No finalzinho da aula dá um jogo, um bingo, um caça-palavras, ou faz jogo de memória, alguma coisa pra ficar, pra ter a sensação de que eles estão brincando com o inglês. Mas tem que ser em inglês. Eu acho que era legal você ter um feedback dessa aula aí. Bom, na aula passada a gente trabalhou aquele texto, o que vocês acham? Gostaram ou não gostaram? Por quê? O que vocês acharam do texto? O que vocês aprenderam do texto? O que é importante chegar é que eles não precisam saber inglês em detalhes pra poder entender um texto. Então eu acho que você podia fazer um assim, podia fazer um com música.
21.	R	E poderia variar aqui não é A.? Ao invés de trabalhar só com cognatos. Um texto eu trabalho com cognatos, no outro texto eu posso trabalhar com o quê? Estratégias de leitura, não é isso. Tem algumas estratégias que a gente pode utilizar.
22.	A	Então, a estratégia é isso aqui. Isso aqui é como trabalhar o conhecimento do texto, lingüístico, que pode ser o lexical, trabalhar com os cognatos, os falsos cognatos, com marcadores de seqüência. Por exemplo, biografias é uma coisa muito fácil de trabalhar, tem biografia de todo mundo se você entrar na internet.
23.	R	Você viu aquela uma que eu peguei?
24.	A	Onde tá?
25.	R	Tá com você a unidade.
26.	A	((Pausa, A. vai procurar o texto, começa a mexer em papéis))...daí pra turma que eles fizeram era Harry Porter. Olha o que eu falei, tem todas as cores... Deixou aqui. Tá aqui o...Tem outro mais recente?
27.	A	Tem o do Ensino Médio. Esse aqui da natureza da linguagem. Onde será que tá o planejamento da última aula?
28.	R	Será que não está lá naquela pasta?
29.	A	Não, porque foi ela que eu esqueci, lembra?
30.	R	Se você quiser eu tenho no pen drive aqui.
31.	A	Hum... ((A. está a procura do texto))
32.	A	Do que era o texto? De onde você pegou?
33.	R	Era da... Eu peguei duas biografias.
34.	A	De quem?
35.	R	Eu peguei uma do Michael Jackson e uma do Elvis.
36.	A	Eles gostam do Michael Jackson?
37.	R	Eu peguei Michael Jackson porque ele que começou com música black na verdade. Começou... E daí eu trouxe isso pra eles. E o Elvis Presley também, por ter misturado os ritmos é que chegou nas músicas que nós vemos hoje.
38.	A	Então. Mas você gosta e você entende, será que eles gostam?
39.	R	Não. Se for pra pegar o que eles gostam mesmo são outros cantores, daí tem que fazer uma pesquisa com eles.
40.	A	Você não vai ensinar sobre tipos de música, o objetivo é ensinar como ler um texto em inglês.
41.	R	Eles me deram o nome das músicas que eles ouvem. Na verdade eu peguei Michael Jackson também porque duas ou três pessoas falaram que a música favorita deles em inglês é aquela "We are the world" e foi o Michael Jackson que escreveu com mais um cantor, né? Daí como eu não... Eu queria pegar alguns aspectos do passado, como trabalhar o passado com eles dentro daquela música e não achei nada. Então achei interessante trazer a biografia do Michael Jackson pra eles trabalharem.
42.	A	Então. Mas não precisa trabalhar só com passado.
43.	R	É, agora que veio...Trabalhando só com leitura a gente não precisa trabalhar com os...
44.	A	((Pausa. A. volta a procurar a unidade entregue por R.)) Você me deu nessa última aula R., não?
45.	R	Dei. Foi na última? Foi.
46.	A	Onde eu poderia ter colocado isso R.?
47.	R	Eu trouxe no meu computador porque eu sabia que..., vai que dá problema com o pendrive ((incompreensível)) e que não aceitasse o meu arquivo.

48.	A	É. O meu medo de colocar o pendrive é... Será que eu deixei alguma coisa no meu carro? Então, na quarta-feira eu usei essa daqui também. Não sei. Tem que ver com calma. Eu não lembro.
49.	R	Você também tem papel hein!
50.	A	Eu tô muito perdida com as minhas coisas. Tem muito papel, demais na verdade. Bom, se você fosse trabalhar com uma biografia. Como que o pessoal trabalha? Olha isso aqui, o que vocês acham que é isso aqui? Quem é? Esse cara aqui eu não sei se seria interessante, mas de qualquer maneira...
51.	R	Eu tenho lá. Eu vou pegar os cantores que eles gostam.
52.	A	Então, quem é que você conhece? O que você acha que a gente vai ler? Que tipo de texto que é esse aqui? Biografia – alguém vai falar. E como é que você sabe? Ah, tá escrito aqui. Tá. E o que será isso aqui que tá nessa primeira linha? 65, 77, será que tem a ver com o quê? Esses vão levantar hipóteses. Ah, vai ver que é sobre coisas que ele lançou, músicas que ele fez, as fases da carreira. Ah, vamos ver. Sobre quem é? Ah, é o Elvis Presley. Tá bom. Bom, então vamos ver, sem vocês conhecerem muito, que tipo de informação que tem numa biografia? Eles vão falar: onde ele nasceu, as coisas principais; você tem que puxar. As principais músicas, os principais albums. Se era casado ou não era casado. O que mais que a gente pode achar numa biografia? Então você vai tirando deles. Então, vamos ver o que a gente acha aqui. Porque daí sim você está ensinando, você não está testando. Quando será, que vocês acham, que ele nasceu? Será que tem essa informação aqui? O que vocês acham? Vocês acham que eles chegam aqui?
53.	R	Chegam.
54.	A	Mesmo sendo em inglês.
55.	R	Uhum. Chegam. Eles sabem isso daí.
56.	A	Como é que você sabe que é a época que ele nasceu? Ah, porque é data, não sei quê mais e tal, tá logo no começo. Tá. E onde será que ele nasceu? Dá pra saber aí também?
57.	R	Uhum.
58.	A	Tá. E como será que chamava o pai e a mãe dele? Então você vai aqui. Você sabe alguma coisa de escola dele? Tem alguma informação? Olha, school. Aí vai em frente, vai mostrando todo o resto. Aí: Tá vendo? Ele se formou na High School em 1953. Daí você vai trabalhando com eles. Isso aqui é trabalhar com o texto, isso aqui é uma prática social. Daí você pode... Você gosta de trabalhar gramática. Vamos ver um pouquinho então. A gente já viu o verbo no passado, vocês conseguem reconhecer algum verbo aqui no passado?
59.	R	Isso não viram ainda.
60.	A	Não? Tá.
61.	R	O que vocês estão percebendo nos verbos aí?
62.	A	É, mas se eles não sabem. Eles sabem que isso aqui é verbo, por exemplo? Eles sabem que isso aqui ((aponta para um verbo)) é verbo? <i>have afforded</i> Não sei o quanto você ensinou de verbo pra eles.
63.	R	Eles sabem falar tudo no presente. Outros verbos no presente, mas eles não viram passado ainda.
64.	A	Tem que ser uma coisa que eles sabem. Então vamos ver aqui que pronomes que tem aqui. Olha <i>he ... he</i> não sei o quê. Tem <i>he</i> de montão. Aí você pode trabalhar um pouquinho de gramática a partir disso, pouquinho, só uns exercíciuzinhos e acabou. Aí na próxima aula você faz a avaliação disso. O que vocês acham de trabalhar com a biografia? Vocês acharam que conseguem ler uma outra biografia. Vamos ver se consegue de novo? Vai fazendo, faz outra. Aí eles dizem se acham que deu ou não. Um dia você trabalha com uma música. Outro dia você trabalha com ...
65.	R	Isso aqui eles gostam.
66.	A	Qual hein? Tem que ser algo que eles gostam
67.	R	Da Beyoncé.
68.	A	Beyoncé. Então você pode pegar a biografia da Beyoncé...
69.	R	Então, mas na biografia A. vai ficar só oral a questão do conhecimento de organização da biografia?
70.	A	Não. Você pode depois chegar no final e eles escreverem a biografia de alguém, você pede pra eles fazerem uma pesquisa ((incompreensível)) Eles podem escrever, sei lá,

		a biografia da Madonna, três, quatro linhas, onde nasceu. Você dá pra eles. Eu não tenho aqui o...
<b>71.</b>	<b>R</b>	Eu teria que entrar no passado?
<b>72.</b>	<b>A</b>	Se é alguém que tá vivo tem passado,mas também tem muito presente. Foi o que as meninas mostraram. ((incompreensível)) [nome de uma professora] no material de sábado, que elas fizeram a apresentação na [nome da escola] exatamente sobre biografia. Você pode dar uma olhadinha como que elas trabalharam. Ficou super redondinho, bem dentro das coisas. Você pode trabalhar, voltando, isso aqui primeiro com uma biografia da Beyoncé, daí você pode fazer até tipo a biografia de outra pessoa, baseado em cima da Beyoncé só retira pedaços. Então, Beyoncé was born in...; her father and mother live in..., sei lá. Você faz uma coisa que seja uma estrutura de biografia. Daí você fala: Vamos escrever sobre o Kaká. Então vai estar assim: <i>branco</i> was born in <i>branco</i> . Daí você põe o que você acha; um parágrafo é suficiente. He is well-known for...his books. He is a...footballer, a musician, whatever.Você dá, com é que fala? as profissões e eles preenchem. Aí eles vão fazer a biografia, vão ser capazes de escrever uma biografia. A princípio fazendo filling the blanks, mas depois pode pedir uma sem filling the blanks. Um lê a biografia do outro, escolhe qual tá mais legal.
<b>73.</b>	<b>R</b>	Não posso cair no ensino de gramática né A.? Vou ser tentado a fazer isso aí.
<b>74.</b>	<b>A</b>	Você vai tentar?
<b>75.</b>	<b>R</b>	Não. Vou ser tentando a fazer isso.
<b>76.</b>	<b>A</b>	Mas isso é normal, porque a gente tem que ensinar gramática mesmo, só não pode ser... aliás, até pode ((incompreensível)) é que os parâmetros, as novas orientações com relação a letramento, tudo isso, dizem que a gente tem que ver a prática social da linguagem, depois...
<b>77.</b>	<b>R</b>	Mas eu falo isso aí mesmo, que a gente parte da biografia, por exemplo, eu posso até não focar no começo essa questão de pontos gramaticais, eu posso pegar isso aí, coloco uma biografia pra eles, eles analisam lá os pontos principais, como é organizado, se é organizado por dados. A gente faz todo esse reconhecimento geral do texto. Depois que eles perceberem: ah, a gente tá percebendo que os verbos estão no passado. Então eu poderia a partir daí começar com o ensino do passado.
<b>78.</b>	<b>A</b>	Do passado, então, as meninas fizeram uma lista dos regulares, eles tinham que preencher, mas depois que tinham feito aquilo ali. Pode. Aí você faz um bingo ou um jogo de memória, você fala, eles têm o verbo no infinitivo, você fala no passado e eles têm que colocar lá na tabelinha do bingo. Ou seja, você pode fazer, o que eles gostam, que é brincar. Você pode fazer música a partir de um gênero biografia. Fica muito legal isso.
<b>79.</b>	<b>R</b>	Trabalha com o cantor que eles gostam.
<b>80.</b>	<b>A</b>	Você trabalha sempre a partir da biografia, que é a leitura, e depois você tem a música pra fazer qualquer coisa, pra eles cantarem e você tem um joguinho que é de alguma coisa. E aqui, quando você faz isso aqui você tá vendo gramática, não sei quê. Você vai ter, com você falou aqui, vai ter passado, tudo mais e eles vão ainda escrever uma biografia. Talvez fosse isso, fazer um plano assim. Então, o seu objetivo vai ser ensinar o gênero biografia. Habilidade priorizada vai ser primeiro leitura, depois vai ser oral e escrita. Na verdade leitura, oral e escrita. Primeiro você vai partir dos conhecimentos de mundo. Dois: você vai fazer leitura dos pontos principais. O que eu estou puxando são as estratégias.
<b>81.</b>	<b>R</b>	Falar dos ((incompreensível)) expressions, pegar aí os...
<b>82.</b>	<b>A</b>	Não. Aqui ainda é estratégia. É biografia, não é biografia. Como é (incompreensível), porque tem o nome, porque tem datas, e não sei que mais... Tem cognatos, não tem cognatos. Aí sim você começa a entrar na parte mais lingüística: cognato, não-cognato, verbo no passado, when, than, after that, esse tipo de coisa que você tem, tudo isso é gramática que você vai... Estratégia e a seguir é quem vem sistêmico. Estratégia é como fazer a leitura. Faço a leitura pelo título, faço a leitura pela organização, vejo com é que esta, faço a leitura por coisas específicas do texto. Daí já vou entrando pro sistêmico, cognatos, ((incompreensível)) tudo isso, pra entrar no sistêmico. E aí você passa pra três: escrever biografia, você faz com filling the blanks.
<b>83.</b>	<b>R</b>	Eu posso fazer igual você falou, a gente, depois de ler isso aqui, a gente pega uma outra pessoa e eles vão tentando preencher aquilo lá.

84.	A	Isso. Depois que fez duas ou três, você faz um quadrinho assim: Elvis Presley e fulano de tal. Vamos comparar, e daí você põe aqui assim, pode fazer um quadrinho assim: aqui é o Elvis Presley e aqui é Beyoncé, faz de conta, daí você fala place of birth, date of birth, pode ser schooling, well-known for, or career, profession, você vai colocando o que você quiser aqui. Tá.
85.	R	Aqui do Elvis e do Michael Jackson eu percebi que os dois comentam sobre a explosão deles, quando que realmente houve o início da carreira, início de carreira.
86.	A	Então: beginning of career, e daí eles vão preenchendo pra ver. Olha vocês estão vendo, toda biografia precisa ter isso daqui, tá gente? Então vamos agora eu trouxe essa aqui que vocês vão preencher; daí faz isso. Agora vamos tentar fazer uma de vocês? Uma pequenininha, vocês fazem sozinhos, aí um lê a do outro. Daí a gente vai trabalhar verbo, faz joguinho com verbo, de palavras, de bingo, de sei lá o quê. Daí dá uma música da Beyoncé, da uma música do Michael Jackson. Daí o objetivo da música é só pra discutir o conteúdo da música a partir de umas palavras principais. Você procura usar o mesmo tipo de estratégia que você usou na biografia.
87.	R	E não focar os verbos no passado né!
88.	A	Não.
89.	R	Porque aqui eu até peguei uma música, daí eu comecei a abordar de forma diferente. Que nem aqui olha, comecei com a música da Beyoncé.
90.	A	Vamos ver.
91.	R	Isso aqui é uma competição que eles gostam de fazer, que eu falo, tiro algumas palavrinhas e coloco a música, daí eles escutam, a hora que eles escutam a palavra, como tem dois grupos, o grupo que escuta primeiro grita <i>rá</i> , e o outro fala <i>ru</i> , então quem fala <i>rá</i> primeiro fala a palavra que escutou que estava faltando na letra. Daí eu fiz essa competição, depois pedi pra escutar de novo e daí eles tinham que preencher com a palavra. Aqui é só pra reconhecer a parte de listening, entendeu? Depois aqui já cai pra questão de... Porque como eu queria discutir aspectos ideológicos da música, meu receio era de eles não entenderem o que estava escrito na música, então por isso que eu coloquei esses substantivos, verbos, adjetivos – pra que eles pelo menos conseguissem entender a história da música.
92.	A	Mas eles conseguem entender não é porque eles sabem que é substantivo, verbo, adjetivo, eles conseguem entender porque algumas palavras eles compreendem com a sua ajuda, sem saber se é verbo ou substantivo. Você pergunta o que entendeu do que leu, é porque é adjetivo ou verbo? Não. Compreendem porque compreendem, isso aqui é uma metalinguagem. Eu acho que a gente discutiu isso em sala de aula. Quando a gente está discutindo gramática a gente tá fazendo teorização sobre uma linguagem. Então, até que pode no final você dá uma enxugada, olha, você pode fazer isso aqui com as palavras cognatas ((incompreensível)).
93.	R	Então eu posso começar assim e depois, ao invés de fazer com isso aqui, eu trabalho com cognatos.
94.	A	Se você trabalhou já com verbos: Você vê que é verbs, vamos achar então aqueles verbos, quem é que vai achar aqui aqueles verbos que a gente já viu? Então, quem achar primeiro, sei lá o que. Vai ler, daí sublinha os verbos que vocês acharam. Então, lembra? Ele está no passado, ele é regular ou irregular? Você vai trabalhando. Não tem problema nenhum. É que isso daqui é absolutamente gramatical e pra mim pra compreensão de leitura não faz a menor diferença saber se é adjetivo ou substantivo.
95.	R	Não. Não é isso que vai te ajudar a entender, se é substantivo, se é adjetivo.
96.	A	Eu acho que assim, a sua coisa principal com a música é mais entender o que é a música, palavras que ajudam você mesmo pode riscar underline algumas palavras no texto. Será que vocês entendem? O que será que isso quer dizer? É importante a gente entender o texto. Vamos ver, vamos ler? O que vocês acham? Sempre faça com que eles levantem hipóteses. Isso é estratégia de leitura.
97.	R	Daí como o vídeo é algo mais visual eu acho que fica mais claro pra eles entenderem o que se passa na música. Daí a minha sugestão é eles assistirem esse vídeo e daí fazer esse questionamento: sobre o que é a música, quais são as pessoas envolvidas, o relacionamento entre eles e daí colocar a personalidade do homem. Porque é um casal, então quais as características desse homem, dessa mulher que estão envolvidos na música e depois eles se relacionarem com as pessoas que moram na vizinhança deles. Se é parecido o relacionamento que foi apresentado no vídeo com as pessoas

		que eles conhecem?
98.	A	Que tipo de relacionamento que eles têm?
99.	R	No vídeo? É que é assim, a história da música é a história de uma mulher que namora um rapaz e traz o rapaz para o apartamento dela. Só que daí eles brigam porque ela descobre que ele a está traindo, e ela manda ele embora. Só que quando ela manda ele embora, ela pega todas as coisas, porque na verdade ele vivia às custas dela. Entendeu. Então ela tira o carro dele, tira o colar. No vídeo tem. Ela tira o colar dele, então assim, a questão é... Porque isso são tipos de relacionamento que no passado não se via, ou se tinha não era tão exposto. E hoje nas músicas está muito presente essa questão de relacionamento, e essa questão do papel da mulher sendo diferenciado hoje. Não sei se...
100.	A	É. Pode perguntar também, não assim pra classificar, mas assim, qual é o papel da mulher hoje? O que vocês acham?
101.	R	A independência da mulher. Porque a mulher hoje tem mais independência, no vídeo a gente vê que ela conseguiu comprar um apartamento, ela tinha essa possibilidade de presentear o namorado.
102.	A	Porque o que é mais importante ainda dessa questão de hoje em dia, que eles devem estar vivenciando, é o reconhecimento que a mulher hoje, na maioria dos lares, ela é o chefe da família. E tanto é que no financiamento de casa popular não precisa mais ser o marido, é uma mulher. E se é casado, mesmo assim fica no nome da mulher, pra depois o homem não vender. Hoje a própria lei já tá protegendo a mulher porque ela é chefe da família. Então você pode ter essa discussão, qual a importância disso. Nem precisa acho fazer ((incompreensível)). Acho que seria questão do tema, mas ir pra um lado, quase pela transversal né: respeito aos outros, a mulher hoje tendo seu lugar na sociedade, a mulher ser reconhecida como chefe de família. Acho que é legal.
103.	R	Daí eu coloquei qual o objetivo do cantor com a música, porque ela escreveu essa música, né? Pra quem era essa música? Daí eu coloquei o tipo de relacionamento que eles têm, o que eles acham sobre isso? Da questão, pelo visto eles não eram casados, eles viviam juntos, e comparar, e pegar a idéia, qual a opinião deles em relação a isso. Se esse tipo de relacionamento que apresenta no vídeo é um tipo de relacionamento que está presente na sociedade? Se isso aconteceu no passado? Como que era?
104.	A	Tá.
105.	R	E a partir daí que eu comecei a puxar, o passado, daí eu peguei parte da música, algumas partes da música e pedi que eles reconhecessem esse tempo verbal que está música se era <u>simple present</u> , <u>simple past</u> ou <u>past continuous</u> .
106.	A	Aí vem a gramática, você pode ensinar. O problema é que diferença faz reconhecer se é <u>simple past</u> ou <u>simple present</u> ? Reconhecer? Nenhum. O que me importa é que eu estou vendo, por exemplo, <u>you thought</u> . Tá. O que será que é isso aqui? Ah, é um verbo: <u>to think</u> . Mas olha só o passado: <u>thought</u> . Ah, tá, você sabe que tem um monte de verbo assim? Pega uma listinha de verbos, pega os mais importantes, irregulares. A gente chama de irregulares, não sei o quê. Vamos ver se tem mais algum aqui no texto? Olha a diferença de trabalho, vamos pro texto ver se tem mais algum desse jeito que vocês conseguem reconhecer. Tem também a lista dos regulares, vamos ver se a gente acha no texto? Então faz uma competição pra ver quem acha mais.
107.	R	É o que eu fiz aqui: eu peguei as músicas que eles mais gostam e coloquei os trechos e fiz justamente isso, pra eles tentarem achar alguns aspectos do passado nessas músicas.
108.	A	Então, mas daí o que você fez com o gênero? Você recortou várias músicas com o propósito de gramática. Você tem que deixar a música inteira lá. Então, vamos olhar na música... Eles já tinham visto Bon Jovi?
109.	R	É que uma aluna pediu, que a música que ela mais gosta é essa aqui.
110.	A	Mas eles já viram na sala de aula?
111.	R	Não.
112.	A	Se tivesse dado daí voltava lá. Ou então: vamos ver agora outra música, vamos procurar isso aqui, esses verbos aqui, vamos ver se a gente acha?
113.	R	Então eu não preciso pegar isso aqui? Eu posso trabalhar com a própria música que eu já tinha dado.

114.	A	Tem que dar com a música porque senão você tá picotando, é aquela coisa de virar pretexto. Você picota uma produção social em pedaços pra você trabalhar gramática. Não, você viu que tem gramática, você mostrou, você ensinou o que é regular e irregular; vamos lá no texto ver se tem mais? Daí quando você for usar o texto da biografia do Kaká: lembra que a gente viu passado? Vamos ver então onde tem passado regular e irregular? Certo?
115.	R	Uhum..
116.	A	É isso que é pra fazer
117.	R	Eu trabalhei com isso e daí eu dei isso aqui pra eles notarem como é a estrutura de presente. Sabe por que A.? Isso aqui é muito do que eu faço em sala de aula. Não é que eu faço, os livros trazem.
118.	A	Eu sei.
119.	R	Você entendeu?
120.	A	Eu sei. Olha, e se você quer saber eu acho que eles até aprendem assim, porque eu também aprendi assim, eu também dei aula assim.
121.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
122.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
123.		Eu acho que tem que ter um lugar que a gente faz isso aí. O problema é o que as pessoas entendem por sócio. O que é sócio? Sócio parte da visão... A primeira coisa é que linguagem é uma construção social, uma prática social. Ela não tem sentido em si mesma. Então um thought não tem sentido nele mesmo, esse pedacinho que você recortou aqui não tem sentido nele mesmo, ele tem sentido na relação com o texto e na relação entre o texto e aquele que fez o texto, naquele que consome o texto, por onde circula o texto – você vê que é uma perspectiva diferente. As pessoas usam o sócio, mas sei lá, acham que é falar junto com o outro, que é participar, é usar o que a pessoa já sabe – isso não é sócio, sócio é outra coisa. Primeiro precisa entender o texto como multivoicedness, com Bakhtin fala: Carregado de coisas; ele não tem sentido em si mesmo. Ele só tem sentido naquela ação, na situação de produção, quem produz, o que produz, em que contexto... E nesse sentido, não dá pra ficar no micro, a gente chega no micro só no finalzinho, mas também é mais fácil fazer assim. Porque as pessoas talvez nem tenham o conhecimento, e também nem precisam. Como eu te falei, eu aprendi inglês, dei aula de inglês desse jeito, estruturalista. E daí assim, queria saber em detalhes porque essa palavra aqui? E daí que não tinha, ia procurar no dicionário: Não tem. Nossa que coisa. Você não precisa saber aquilo em detalhe pra você compreender um texto.
124.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
125.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
126.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
127.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
128.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
129.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
130.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
131.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
132.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
133.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
134.		((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
135.	R	É que eu queria aprender A. ter mais essa visão, entendeu? Eu gostaria de trabalhar um pouco mais isso daí também. Por isso que é a questão. Mas eu sei também que não é o nosso foco. O foco do nosso trabalho não é absorver toda essa visão sócio no trabalho, mas é a questão da construção colaborativa. Não é isso?
136.	A	É. Você já fez alguma disciplina de teoria de ensino-aprendizagem?
137.	R	Fiz com a Lívia.
138.	A	Não, não, aqui.
139.	R	Aqui na Pós?
140.	A	É.
141.	R	Eu fiz lá em Minas com a Lívia. Essa questão do behaviorismo, parte lá desde o behaviorismo até o cognitivismo, e o sócio. Fiz com a Lívia lá em Minas.
142.	A	Então, daí a gente tem que olhar o texto criticamente, isso aqui é mais behaviorista, é mais cognitivista ou é mais sócio. Por exemplo, estratégia de leitura

		(incompreensível) é cognitivista. Não adianta a [nome da professora] querer falar que não, é sócio. Porque não é sócio. Eles estão começando a ter uma preocupação mas ((incompreensível)) behaviorista. São estratégias de leitura. E não tem problema nenhum e até nos parâmetros tem que ser a partir da leitura. Então, não precisa ter medo, faça como você acha que você deve. Apenas a gente precisa ver uma maneira que a gente possa retomar isso, fazer o trabalho com os alunos, de propor uma outra, de repente você consegue uma mudança de prática, uma coisa legal e que seja adequada a eles.
143.	R	Sim. E daí A...
144.	A	Te deixei mais em dúvida! Fala.
145.	R	Então, essa questão das unidades eu vou refazer mesmo. Acho que eu vou pegar. Acho que a gente não vai ter tempo A. de trabalhar muito, porque são só dois meses e ainda tem feriado semana que vem, não vai ter aula.
146.	A	E daí você tem que ter sempre uma aula pra conversar com eles.
147.	R	Isso. Então, a gente vai ter praticamente umas quatro, cinco aulas, eu acho que eu vou conseguir trabalhar com umas três unidades no máximo.
148.	A	Olha, você faz assim: dois dias de aula...
149.	R	Posso trabalhar uma com biografia, posso trabalhar outra com...
150.	A	Quando você fala biografia, você trabalha biografia por duas aulas, com organização textual, como é que se organiza, tal. A outra aula também com biografia, pode levar outra biografia, faz um quadro de igual, diferente, não sei quê.
151.	R	E a produção deles.
152.	A	E depois faz uma brincadeirinha, começa a outra aula com uma brincadeirinha, daí sim em cima de coisas gramaticais que você ensinou nas duas biografias. Nessa aula você já faz a avaliação: O que vocês acharam da aula? O que vocês aprenderam? Acham que vão conseguir ler biografia agora sozinhos? É isso que você vai fazer. Têm alguma sugestão pra minha prática? Nisso já foram três aulas, duas com duas biografias e a outra com as brincadeiras, ou seja lá o que for, você pode dar música, sabendo que seu foco é biografia.
153.	R	Eu posso até abordar um pouco passado, mas não vou ficar muito preso ali no passado. Posso mostrar: Olha, verbos no passado geralmente tem ed.
154.	A	Isso.
155.	R	Outros são irregulares, dou a listinha, mas não vou ficar praticando aquilo lá. O meu objetivo não é a prática do passado, é reconhecimento de passado no texto.
156.	A	Isso. That's it. Pegou. É esse o espírito da coisa. É isso. E você pode até pedir produção, você falar: Olha, tem esses verbos que a gente usa no passado, tem essas palavras que a gente usa para than, later, não sei que lá. E tem essas informações que precisa ter: onde nasceu, quando, qual a função, qual o sucesso. Vamos fazer uma biografiazinha? Daí já tem até produção em cima daquilo que você ensinou.
157.	R	Mesmo porque como é uma unidade de ESP eu não posso...mesmo que eles não saibam...Eles não vão saber todos os verbos no passado, não é a intenção. Então, quais são os verbos mais recorrentes no passado em biografias, por exemplo.
158.	A	Isso.
159.	R	Pego. Então são vinte. Esses verbos eles tem que saber como ficam no passado.
160.	A	Isso.
161.	R	Daí faço um joguinho com eles: Presente e passado como são esses verbos? Irregulares agora. Pego os verbos mais recorrentes, jogo ali pra eles e eles fazem uma atividade de competição com aqueles verbos.
162.	A	Isso.
163.	R	E daí eu não preciso colocar afirmativo, negativo, pergunta.
164.	A	Não.
165.	R	Porque o meu objetivo é, geralmente, o que vai aparecer em biografia que é afirmativo no passado.
166.	A	Isso, reconhecimento. Quando ele for ler uma biografia ele vai conseguir. E depois, quando ele for ler um outro texto, por exemplo, sei lá, a descrição de um acidente em um jornal ele vai ver que tem aqueles verbos lá, ele será capaz de...quando tem essa habilidade, essa habilidade ele carrega autonomamente, ele vai ler qualquer outra coisa, ele vai levar aquela habilidade com ele. Se você ensinar só como é que funciona aqui o verbo, ele vai pra um outro texto ele não sabe mais como que faz.

		Enquanto que se você ensina a estratégia de reconhecer aquilo - você pode até depois passar pra produção escrever uma pequena biografia – você está efetivamente instrumentalizando seu aluno, ele vai ler, seja lá o que for e ele vai reconhecer.
167.	R	Isso na questão da biografia. E aí depois eu poderia trabalhar com qual tipo de texto, artigo?
168.	A	Pode ser artigo da internet, você pega dois, três artigos rapidinhos.
169.	R	E trabalha com cognatos, por exemplo?
170.	A	Todos eles você vai trabalhar com cognatos. Porque a partir do cognato e do falso cognato tem a primeira entrada no texto.
171.	R	Numa produção com o texto do Kaká, por exemplo, que tipo de produção eu vou querer deles? Porque biografia eu sei que vou criar uma biografia depois.
172.	A	Então, texto informativo, provavelmente o do Kaká vai ser em jornal que você vai pegar. Então, quais são as características de um texto informativo? É linear, como a biografia, a biografia também. É difícil começar a falar e depois voltar pra trás normalmente ela vem seqüenciada, o texto informativo também. Daí você vai olhar de onde é pra ver se tem muito adjetivo, porque dependendo de onde é tem pouquinho adjetivo. Por exemplo, se você pegasse um texto informativo de um notícias populares – que eu nem sei se existe ainda – ele vem cheio de adjetivos com double meaning; se você for numa folha tem menos adjetivos, porque pretensamente eles são...
173.	R	Neutros.
174.	A	Também você pode trabalhar adjetivos a partir (incompreensível).
175.	R	E música, você acha que dá pra trabalhar?
176.	A	Acho. Eu acho que a música devia entrar, se você quer saber, junto com a biografia, como uma brincadeira. Porque a música... Ela pessoalmente, você não vai ensinar ninguém a escrever uma música, nem a ouvir uma música, você vai usar a música pra compreender, pra se identificar.
177.	R	Sei. Mais identificação daquilo que... Na verdade, é mais uma, trazer pra realidade. A biografia em si, a pessoa não é só a biografia, ela tem a biografia porque a música fez sucesso. Então traz a música pro contexto mais pra completar, não como objetivo principal.
178.	A	Isso. E compreender os tópicos principais da música, porque daí você tem a mesma estratégia: qual é o título, quem escreveu, quem é Beyoncé, que tipo de coisa normalmente ela fala, conhecimento de mundo que está trabalhando. Cognatos, falsos cognatos. Também pode fazer uma atividade onde tenha só verbos no passado: regular ou irregular. Fechou.
179.	R	Posso fazer listinha? Passo uma tabela e eles colocam ali os cognatos, os falsos cognatos. Isso que a gente tá falando oralmente pode ser colocado no papel?
180.	A	Pode. Você pode pedir pra eles primeiro oralmente e depois você põe na tabelinha um ou dois e pede pra eles completarem os outros. Eles vão no texto, procuram e escrevem a palavra que é cognato ou falso cognato.
181.	R	E no vestibular A. quais textos são mais presentes?
182.	A	Ah, tem de todo tipo. Tem publicitários, tem informativos, os principais são textos informativos.
183.	R	Informativos, né.
184.	A	Então, são vários tipos de textos.
185.	R	Crítica também, entra como o que é? Textos políticos são informativos também, né.
186.	A	São argumentativos. Argumentativos, quando eles querem defender alguma coisa. Textos publicitários sempre também pra convencer de alguma coisa. Você pode usar advertisement pra eles lêem. Os textos são pequenos, são bons de trabalhar e as imagens... Você pega uma Times, uma Newsweek e você trabalha com esses textos; fácilimo trabalhar com a organização, porque aí tem outra linguagem, a linguagem visual.
187.	R	Tem coisa que a gente acha que é meio simples: ah, colocar uma advertisement qualquer um consegue entender, mas não é, porque eu lembro no [nome da escola] no primeiro teste tem lá pra eles reconhecerem, fala assim, você coloca um advertisement e tem lá embaixo: Se você quiser alugar um carro, essa empresa que está no advertisement lá, no que ela pode te ajudar? E tá escrito ali limousine, 90% dos alunos não acham. Porque está em pequenas letras, e eu leio com eles, falei



		presta atenção, em cada ponto ali. Então o teste tem uma pergunta e embaixo dá a resposta à pergunta anterior e eles não conseguem achar, acho que 10%, 20% de alunos conseguem perceber isso. Isso entra em estratégia de leitura ou não?
<b>188.</b>	<b>A</b>	Então, entra em estratégia de leitura como é que você lê o texto publicitário? Tem título ou não tem título? Tem figura ou não tem figura? Tem uma letra em tamanho diferente? O que será que vem normalmente em tamanho diferente? Igual carro, apenas 50 prestações de R\$ 200,00, aí tem um asteriscozinho, lá embaixo você nem consegue ler: entrada de não sei quanto, juro de não sei quanto, etc. Isto ele tem que colocar, mas aí como ele faz. Isso tudo faz parte de você ensiná-lo a ler no advertisement.
<b>189.</b>	<b>R</b>	Eles não conseguem ler isso né A.?
<b>190.</b>	<b>A</b>	Não conseguem, então você que vai ensinar. Você que é o professor.
<b>191.</b>	<b>R</b>	Parece coisa simples, mas não é né.
<b>192.</b>	<b>A</b>	Não. Tem que ensinar mesmo.
<b>193.</b>	<b>R</b>	((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
<b>194.</b>	<b>A</b>	((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
<b>195.</b>	<b>R</b>	((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
<b>196.</b>	<b>A</b>	((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
<b>197.</b>	<b>R</b>	((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
<b>198.</b>	<b>A</b>	((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
<b>199.</b>	<b>R</b>	((Temas que fogem ao objetivo principal da transcrição))
<b>200.</b>	<b>A</b>	É, eu acho que pelas suas perguntas agora no final, você viu que eu já me animei, eu achei que você pegou o espírito da coisa. Porque não estava fácil, agora você pegou o que é pra fazer. E as atividades, prepara agora já nessa semana.

**ANEXO 4 (em CD)**

**TRANSCRIÇÃO DAS AULAS 1, 2, 3 e 4.**

## 1ª Aula Unidade 1- Biografia

---

09.05.08 - 45 minutos de gravação

- 01 R: ó o seguinte...it's a competition, between boys and girls? Or you three and you two? How do you prefer? You three and you two? Or the boys and the girls?
- 02 LAÍS: you three you three.
- 03 IGOR: Girls and boys.
- 04 R: ROBSON and Igor? and you three? So LEANDRO come here please.. and you two please.
- 05 ROBSON: já era...já era.. ((papéis/slips do professor caem no chão)), parece que o Rubens tinha um piercing no nariz, olha lá.
- 06 R: catapora
- 07 ROBSON: nunca tive isso mano.
- 08 LAÍS: tive na testa, aqui, e aqui também...
- 09 R: ((distribuindo slips para os meninos)) pra vocês...
- 10 ROBSON: nós vamos fazer o quê R?
- 11 R: agora tá certo. One, two, three, four, five, six ((contando os slips das meninas e do LEANDRO- grupo 2))...no, no, no,...do not start...one, two, three, four, five, six...((verificando slips dos meninos de novo))...ok. One, two, three, four, five...
- 12 ROBSON: música da Rihanna ((música tocando)).
- 13 R: now it's ok, it's ok. ((entrega os slips para os meninos – grupo 1)), don't touch, don't touch. Alright, you two (groups) you have a text. You know text? A text...and the text is not organized...you see, it's not organized ((bagunçando o texto em slips do grupo 2))...not organized, not organized ((bagunçando o text dos meninos – grupo 1))...it's a competition, I'll give you some minutes, and you try to organize it. Right? When you finish it, finish it, you call me: R, I'm done. Right? Just a second...one, two, three..
- 14 ROBSON: ((ruído))
- 15 R: oi? Go! ((música tocando enquanto alunos organizam o texto, os meninos do grupo 1 levantam a mão))
- 16 R: done? ((conferindo o texto)) ok, ok, no, no, no, no..it's ok.
- 17 LEANDRO: R ((conferindo a resposta do outro grupo))
- 18 R: ok, ok, no, no, no. ((conferindo o grupo 1))
- 19 R: ok, ok, OK! ((verificando o grupo 2))
- 20 ROBSON: essa música fala do que?
- 21 R: ok, no. No...ok, ok, ok now. ((última verificação do grupo 2))
- 22 R: all right it's ok. Go back to your seats...go back your seats, go back...
- 23 LAÍS: voltar no lugar?
- 24 R: Ok, yes! Stickers for the boys! Very good.
- 25 ROBSON: clap clap.
- 26 R: clap clap...ok, go back to your seat, go back...pelo o que vocês viram aí...what kind of text is it? What kind of text?
- 27 LEANDRO: Que tipo...da Rihanna.
- 28 R: isso.
- 29 LEANDRO: música.
- 30 R: da Rihanna né?...mas o que é isso aí?
- 31 IGOR: acho que é o histórico.
- 32 ROBSON: é a história dela, da vida dela.
- 33 R: história da vida?
- 34 ROBSON: biografia.
- 35 LAÍS: carreira dela.
- 36 R: é uma?

- 037 KÁSSIA: bibliografia  
038 R: Bibliografia?  
039 IGOR: Biografia.  
040 R: é uma...? Biografia, né? O que que...aqui ó...toma um pra você...one for you, one for you...você tem aí, né KÁSSIA? Se a gente for olhar aí, vamos lá...What kind of text is it? This is a...? How do you say biografia in English?  
041 IGOR: é... “biogréfi”.  
042 R: quase isso, tenta americanizar aí...  
043 Igor: “biogripi”.  
044 R: “biogripi”? ((risos))  
045 R: tá escrito aí.  
046 Igor: “biogripi”.  
047 ROBSON: “biogrépi”.  
048 R: “baió..”  
049 IGOR: “baiógrápi”.  
050 R: “baiógreff”.  
051 Todos: “baiógreff”  
052 R: Let’s repeat “baiógreff”.  
053 Todos: “baiógreff”.  
054 ROBSON: ((risos))  
055 R: What helped you identify the text? O que ajudou vocês a identificar que isso aí é uma biography? O IGOR já percebeu já: isso aí é uma história. O que ajudou vocês achar...  
056 LEANDRO: mostra a pontuação...  
057 IGOR: mostra o dia que ela nasceu, 21 de fevereiro...1978...  
058 R: aham.  
059 IGOR: mostra...não sei o quê?  
060 R: há...o que mais? O que você falou L?  
061 LEANDRO: a pontuação também.  
062 R: o que é pontuação LEANDRO?  
063 LEANDRO: isso aqui no final R. Que tem um site aqui no final.  
064 R: hum.  
065 LEANDRO: aí identifica pra final, e o começo aqui.  
066 R: ah tá...e o que fez perceber que isso aí é um histórico, uma biografia, uma biography?  
067 LEANDRO: é que fala sobre os anos...1998, depois 2004.  
068 R: vocês vêem? Tão lendo aí?  
069 Todos: aham.  
070 R: tá. Então tá por ordem de...?  
071 LEANDRO: dois mil e cinco.  
072 R: anos. How do you say ano in English?  
073 IGOR: Eu esqueci completamente.  
074 LAÍS: year.  
075 R: year.  
076 IGOR: hum.  
077 R: então está por ordem de year.  
078 IGOR: years old.  
079 R: outra pergunta que eu tenho pra vocês. Where was the text taken from? Da onde é que é esse text aí?  
080 IGOR: Estados Unidos.  
081 R: da onde foi retirado?  
082 IGOR: “iuanési”.  
083 R: hum?

- 084 IGOR: iuanési ((risos))  
085 LAÍS: da onde foi retirado?  
086 R: é.  
087 LEANDRO: Las Vegas.  
088 LAÍS: aqui do...  
089 LEANDRO: Las Vegas.  
090 LAÍS: não né?  
091 IGOR: Cariba. Cariba.  
092 R: Da onde que é L? por que você acha que é Las Vegas?  
093 IGOR: eu acho que é Caribe.  
094 ROBSON: porque aqui tá grandão ó.  
095 R: que fonte que é? Da onde que é? De onde você acha que eu tirei? Tirei de uma magazine? Tirei de uma..., newspaper?  
096 LAÍS: um site.  
097 R: Tirei do...?  
098 LAÍS: site.  
099 R: como vocês sabem que eu tirei de um site?  
0100 IGOR: tá o site aqui, tá aqui embaixo.  
0101 R: hum hum. Esse é o texto original?  
0102 LEANDRO: não.  
0103 R: Como vocês sabem que não é o original?  
0104 IGOR: porque é cópia. ((risos))  
0105 R: vocês acham que eu tirei lá, recortei, coleí, e coloquei aqui?  
0106 ROBSON: ((barulho com a boca dizendo que não)).  
0107 R: como vocês sabem que não?  
0108 IGOR: porque você tirou xérox.  
0109 R: não.  
0110 ROBSON: não porque chegou lá na...  
0111 R: vocês acham que tava desse jeitinho aqui?  
0112 LAÍS: não.  
0113 ROBSON: eu creio que tava maior...  
0114 LEANDRO: você separou, entendeu, pra poder nós, fazer...  
0115 ROBSON: fez um resumo da história dela.  
0116 LEANDRO: só que você separou entendeu? Ao invés de completo, assim, inteiro.  
0117 R: isso, mas...como você sabe que eu fiz um resumo também? Fiz uma separação, tem alguma aqui indicação que eu fiz um resumo?  
0118 ROBSON: não, não que, não precisa ter indicado, na minha opinião não precisa indicado, que, você leu lá,o que você leu, pá, tem alguma coisa que você interpretou.  
0119 IGOR: adapted.  
0120 R: hã hã?  
0121 IGOR: adapted.  
0122 R: very good IGOR. Excellent! Olha lá fala pra eles IGOR.  
0123 LAÍS: embaixo.  
0124 R: Olha lá, adapted.  
0125 LAÍS: O que é isso?  
0126 R: Então o que é adapted?  
0127 IGOR: Adaptou?  
0128 R: isso. Eu...? adaptei, fiz uma mudança pra ficar mais compreensível. Very good, very good! Pronto, pronto...hum.  
0129 ROBSON: você trouxe ((inaudível))?

- 0130 R: stickers, stickers! Outra question que eu tenho pra vocês, who usually reads this kind of text? Who...Who. What's who? Who is...
- 0131 LEANDRO: o quê.
- 0132 IGOR: qual.
- 0133 ROBSON: como.
- 0134 R: hum? Who, talk about people...quem.
- 0135 LEANDRO: quem.
- 0136 R: who reads this kind of text? Read is...((fazendo gesto apontando para o olho)).
- 0137 ROBSON: olhar, olho
- 0138 LAÍS: visão
- 0139 R: no, it's a verb..who...((fazendo gesto de leitura)).
- 0140 LAÍS: ler
- 0141 R: isso. Who reads this kind of text. Que que eu perguntei? Quem?
- 0142 IGOR: Quem...
- 0143 R: Quem...
- 0144 IGOR: quem escreveu esse texto?
- 0145 R: quem lê este tipo de texto? Quem lê uma biography? Quem que geralmente lê biography?
- 0146 ROBSON: os...
- 0147 IGOR: os fãs.
- 0148 R: isso, how do you say fã in English? ((silêncio))
- 0149 R: Fan! ((risos))
- 0150 R: Let's repeat *fan*.
- 0151 Todos: fan.
- 0152 R: aham...ah...Who is the text talking about? De quem era o text aqui? Tá falando de quem?
- 0153 ROBSON: Rihanna.
- 0154 IGOR: Rihanna
- 0155 LAÍS: Rihanna.
- 0156 R: ok, será que é Rihanna mesmo que fala? ((ênfase na pronúncia)). Rihanna?
- 0157 LAÍS: Rihanna. Não sei, hã?
- 0158 ROBSON: como que fala R?
- 0159 R: eu acho que é Rihanna. Rihanna. ((risos))
- 0160 R: And what do you know about Rihanna? O que vocês conhecem sobre a Rihanna?
- 0161 IGOR: que ela nasceu dia 20 de fevereiro de 1978.
- 0162 R: o que mais vocês sabem dela?
- 0163 ROBSON: que ela é uma cantora famosa.
- 0164 R: uhum...que music, ou seja, que song que ela canta?
- 0165 ROBSON: black music.
- 0166 R: uhum. E alguma específica que vocês conhecem?
- 0167 ROBSON: uma...música?
- 0168 R: é, que ela toca, canta.
- 0169 ROBSON: ela canta aquela música lá, umbrella.
- 0170 R: uhum...que mais?
- 0171 ROBSON: e essa aí também ((apontando para o rádio)).
- 0172 R: e essa daqui também! Ah é!
- 0173 ROBSON: é...
- 0174 R: essa daqui também...all right! so, go back to your seats!
- 0175 LEANDRO: ((inaudível))
- 0176 R: Isso, isso também LEANDRO Vamos dá uma olhadinha na biography dela, tá bom?  
LEANDRO pode abrir um pouquinho aqui só pra gente...?
- 0177 R: quem tá sem? ((distribuindo cópias da biography de Rihanna)).
- 0178 ROBSON: como fala LEANDRO em ingles R.?

- 0179 R: LLL.  
0180 ROBSON: LLL.  
0181 R: LLL.  
0182 IGOR: o pai dela nasceu em ((inaudível)).  
0183 ROBSON: e LAÍS?  
0184 R: LAÍS.  
0185 LEANDRO: é uma question R?  
0186 R: uh?  
0187 LEANDRO: é uma question?  
0188 R: as questions que eu fiz pra vocês tão aqui, na number 2, tá bom? tudo que eu fiz com vocês agora tá mercadinho aqui. Olhe a number 3. Vamos fazer o seguinte, é uma banana...  
0189 ROBSON: ba-na-na.  
0190 R: Banana game. How do you say banana in English?  
0191 LEANDRO: banana.  
0192 IGOR: banana.  
0193 R: banana.  
0194 IGOR: banana. ((aula interrompida por 5 segundos,)).  
0195 R: vocês lembram do banana game que eu fiz com vocês? Por exemplo: my banana is R. What's your banana?  
0196 KÁSSIA: KÁSSIA.  
0197 R: KÁSSIA, Banana significa o quê? Nessa frase?  
0198 ROBSON: KÁSSIA.  
0199 R: My banana is R. What's your banana?  
0200 LEANDRO: LEANDRO  
0201 R: Qual que é o nome...qual é o significado de banana?  
0202 IGOR: nome.  
0203 R: nome. Então, nessas sentences aqui, vocês vão ver que banana está substituindo uma word, uma palavra do text. Tá bom? Do text. Entendeu? Entendeu?  
0204 ROBSON: escreve onde R?  
0205 R: Então tá lá. Por exemplo. Quem pode ler pra mim a letter a.  
0206 IGOR: Rihanna was banana.  
0207 R: alright! Qual o significado de banana nessa frase aí? Rihanna was...  
0208 LAÍS: born.  
0209 R: was?  
0210 LAÍS: born.  
0211 R: Born. Então banana significa born. O que é Rihanna was born?  
0212 ROBSON: born.  
0213 R: Se eu falo: IGOR was born in Jacaréí.  
0214 LAÍS: Eu moro.  
0215 R: He was born in...São Paulo! Hã! São Paulo? IGOR was born in Jacaréí. Were you born in São Paulo ou em Jacaréí?  
0216 LEANDRO: São Paulo.  
0217 R: Lucas lives in Jacaréí, but he was born in? São Paulo. Rihanna was banana, banana means?  
0218 ROBSON: born.  
0219 IGOR: Born.  
0220 KÁSSIA: born  
0221 R: Born on February 20, 1988. Right? Nós vamos escrever à lapis frase por frase o que significa banana.  
0222 LEANDRO: Rihanna nasceu em Fevereiro.  
0223 R: pode fazer em pairs se vocês quiserem, tá? ((distribuindo lápis))

- 0224 ROBSON: a gente, ô R a gente escreve atrás mesmo?
- 0225 R: Não escreve aí em cima mesmo, do lado, em cima da banana mesmo.
- 0226 ROBSON: só a ((incompreensível)) ou a frase inteira?
- 0227 R: pode ser embaixo que é melhor. Se vocês quiserem fazer, L faz aqui com elas.
- 0228 IGOR: escreve embaixo do lado só?
- 0229 R: debaixo de born. Isso. All right? Vou dar pra vocês some minutes. ((liga rádio volume baixo som música da Rihanna e verifica a elaboração da atividade)).
- 0230 R: chega um pouquinho mais perto dele.
- 0231 IGOR: O que significa teenage R.
- 0232 LEANDRO: teenage.
- 0233 R: uh? Teenage?
- 0234 IGOR: é.
- 0235 R: teenage kid. For example: I'm an adult, you are teenagers. Child, teenager, adult.
- 0236 IGOR: ela é jovem, criança, jovem e velha.
- 0237 KÁSSIA: criança, adolescente...
- 0238 R: há há?
- 0239 IGOR: adolescente.
- 0240 R: adolescente. All right?
- 0241 IGOR: quando ela era adolescente she banana.
- 0242 R: She banana pã pã pã pã pã school.
- 0243 IGOR: Ah...que ela estudava, ela era adolescente?
- 0244 R: Isso.
- 0245 LEANDRO: Criança.
- 0246 R: Qual a palavrinha que eu usei aí pra falar que ela...?
- 0247 ROBSON: Criança, antes de adolescência,...
- 0248 IGOR: Não,...quando ela era adolescente...
- 0249 R: Quando ela era adolescente o que ela fazia aí? Que que tá falando?
- 0250 IGOR: banana.
- 0251 R: banana Charles at Broom Memorial School. Que vocês acham?
- 0252 LEANDRO: student at Charles.
- 0253 R: quase isso, mas aí no texto, qual o verbo que eles estão usando lá? She...
- 0254 IGOR: She attended.
- 0255 R: Very good IGOR. She attended. Então que vocês acham que é attended aí? Achou KÁSSIA? Tá aqui attended. Aqui...She attended.
- 0256 ROBSON: empresta só uma... ((pedindo borracha))
- 0257 IGOR: ah professor é black né?
- 0258 R: Será que é black? É a terceira que você tá falando?
- 0259 IGOR: não é black? ((ROBSON pega a borracha))
- 0260 ROBSON: Obrigado. ((professor distribuindo borracha))
- 0261 R: não tá igualzinho no texto hein, vocês têm que dar uma analisada, vê o que que tá...
- 0262 IGOR: ((incompreensível))
- 0263 R: há?
- 0264 IGOR: banana é world?
- 0265 R: que vocês acham? Vê aí com eles...mostra aí pra eles, vê porque você acha que é world.
- 0266 IGOR: the world of... ((professor se volta para as alunas e fala com KÁSSIA))
- 0267 R: há? Aqui ó, when she was a teenage..? o que é when she was a teenage?
- 0268 KÁSSIA: ((inaudível))
- 0269 R: isso, ela banana Presbítero school. O que você acha que é banana Presbítero School? She...?
- 0270 KÁSSIA: estudava?
- 0271 R: Isso. Mas aqui no texto como é que está falando? She attended. Então o que é attended?



- 0272 LAÍS: attended in Português é o quê?
- 0273 R: Attended é? Ela freqüentava, ela ia, tá? Alá a MARTA já achou outro aki. Mostra lá MARTA.
- 0274 LAÍS: LAÍS.
- 0275 R: Ah LAÍS...Mostra pra ela onde você achou isso no texto. ((R direciona-se aos meninos))
- 0276 IGOR: Jazz?
- 0277 R: Vocês concordam o IGOR que o terceiro é world?
- 0278 ROBSON: Aham.
- 0279 IGOR: banana aqui é jazz né?
- 0280 R: Jay Z, não.
- 0281 ROBSON: Jay Z é um cantor.
- 0282 R: first...what's first? Remember? First grade, second grade
- 0283 LEANDRO: let it first, come here first.
- 0284 IGOR: então, isso aí mesmo.
- 0285 R: her first banana was...what's the meaning of first? First is..? First grade, second grade
- 0286 IGOR: album? Her first album
- 0287 R: onde tá esta parte aqui no texto?
- 0288 ROBSON: tô procurando.
- 0289 R: tá mais pro finalzinho.
- 0290 IGOR: aqui ó! Her first album. Essa parte aqui. ((R sinaliza positivamente))
- 0291 IGOR: album.
- 0292 R: mostra pros boys. ((R se direciona as meninas))
- 0293 R: achou KÁSSIA?
- 0294 ROBSON: Será que é isso mesmo? ((IGOR mostrando no texto a palavra pra R))
- 0295 IGOR: aqui é a mesma coisa entendeu? album.
- 0296 LEANDRO: é isso mesmo. ((R se direciona ao meninos))
- 0297 R: é LEANDRO? Concorda com ele?
- 0298 IGOR: ((inaudível)) she banana.
- 0299 LEANDRO: she banana ((risos, os dois grupos realizando as atividades, R se direciona as meninas))
- 0300 KÁSSIA: ((inaudível))
- 0301 R: aham...olha aqui ó...her first banana was entitled Music of the Sun. Onde tá essa parte aqui? Music of the sun? Tá naquela parte em branco. Aqui ó. Achou KÁSSIA? Isso. Olha lá.
- 0302 LAÍS: album.
- 0303 R: yes. Achou KÁSSIA?
- 0304 IGOR: aqui ó. ((chamando o professor pro grupo deles))
- 0305 R: hum.
- 0306 IGOR: in Abril de 2006 ela ((inaudível)).
- 0307 R: no, in abril de 2006 she banana her sophomore album A Girl Like Me. Sem olhar no significado o que vocês acham que aconteceu aqui ó.
- 0308 IGOR: Ela.
- 0309 ROBSON: Ela explodiu.
- 0310 IGOR: O album dela.
- 0311 R: Isso que qual é o name do album?
- 0312 IGOR: o nome do album?
- 0313 R: o nome do album, o que tá escrito?
- 0314 LEANDRO: A Girl Like Me. O que você faz com album? O que album mean? O que significa album, girls? What does album mean? Riahanna's album for example. Ah:: you know the cd? Cd? The Cd is the album.
- 0315 KÁSSIA: ((inaudível))
- 0316 R: não.

- 0317 ROBSON: o início da...
- 0318 R: é o CD, quando eu falo album é...
- 0319 LEANDRO: CD
- 0320 R: é o CD, então quando eu falo album... qual é o nome do first album dela? ((pergunta à classe))
- 0321 ROBSON: Aqui ó.
- 0322 L e IGOR: My life.
- 0323 R: Ok, the second album, the sophomore album. Tá escrito aí ó?
- 0324 IGOR: ((lendo algo))
- 0325 R: no first album vocês estavam legal. What's the first album ? Tá na letter, letter d, d, letter d. De vocês aí?
- 0326 IGOR: Music of the Sun.
- 0327 R: Music of the Sun é o? First album, the second album, eles não chamam second album, eles chamam de...? Sophomore album. Qual que é o nome? What's the name of the..?
- 0328 IGOR: Segundo album dela
- 0329 R: É
- 0330 LEANDRO: A girl like me
- 0331 R: Vocês estão no ultimo já? ((perguntando para as meninas))
- 0332 LAÍS: Não
- 0333 R: Não? Então vamos fazer esse último junto aí? In April 2006 she banana. Ó she banana ((usando gesto de lançamento)) her sophomore album A Girl Like Me. Que você acha que significa banana nessa sentence? ((alunos falando baixo))
- 0334 R: isso. Fala alto pra gente aí IGOR.
- 0335 IGOR: Em abril de 2006 ela lançou o seu...
- 0336 R: isso. How do you say lançou in English?
- 0337 LEANDRO: initial.
- 0338 R: hum?
- 0339 LEANDRO: initial.
- 0340 R: onde você achou isso L? ((olhando para o texto do aluno)). Tá nessa linha L, mas não é essa aí não. Tá nessa linha.
- 0341 KÁSSIA: released.
- 0342 R: Good. She?
- 0343 KÁSSIA: released.
- 0344 R: released. Acharam aí?
- 0345 LEANDRO: realizou.
- 0346 R: parece que é o quê? Parece que é um?
- 0347 LEANDRO: lançou.
- 0348 R: mas parece que é o quê?
- 0349 KÁSSIA: realizou.
- 0350 R: é realizou?
- 0351 IGOR: não.
- 0352 R: Então é um falso cognato. A gente vai ver depois o que é um falso cognato.
- 0353 KÁSSIA: released.
- 0354 IGOR: released.
- 0355 LEANDRO: parece que é realizou.
- 0356 R: não parece?
- 0357 LEANDRO: parece.
- 0358 R: released é um falso cognato, ou seja, uma palavra que parece que é a mesma coisa em Português mas não é. Agora o seguinte, em par, in pairs, you three, vocês três, you pairs, eu quero que vocês tentem agora ver o que vocês entenderam frase por frase, tá bom? Vocês,

discutam aqui vocês três e vocês duas, olhem então as frases e vê se ficou claro o significado de cada uma, e se...

0359 IGOR: banana aqui?

0360 R: é. A frase inteira agora...tenta traduzir ou ver o significado de cada uma, tá bom? Vocês, vocês. ((alunos lendo as frases)).

0361 ROBSON: Barbados é uma cidade, é um lugar?

0362 R: o que você acha que é Barbados?

0363 ROBSON: deve de ser um lugar.

0364 R: vamos ver, dá uma olhadinha aqui. She was born in tã tã tã...

0365 ROBSON: alá

0366 R: Barbados é uma? É uma?

0367 ROBSON: is...

0368 R: island. Island is?

0369 IGOR: bairro?

0370 R: no:: island ((fazendo gesto)).

0371 IGOR: montanha?

0372 R: no, you have the sea ((fazendo gesto de nado)), the sea and the island?

0373 ROBSON: ilha.

0374 R: yeah! Very good. Now, where is Barbados? Where's Barbados?

0375 IGOR: eu não sei o que é isso.

0376 R: it's an island. Where? Where? According to...

0377 IGOR: Caribe.

0378 R: Ah! Very good! Oh, very chic, oh!

0379 ROBSON: ((risos))

0380 R: it's an island. Good! Ó último quadro.

0381 ROBSON: firmeza.

0382 IGOR: she attended.

0383 R: o que é esse attended?

0384 ROBSON: ele falou mano, é adolescente...

0385 IGOR: teenage é adolescente...quando ela, quando estava adolescente

0386 ROBSON: quando ela era adolescente ela..

0387 IGOR: ela estudou na escola Charles Broom alguma coisa? Isso?

0388 KÁSSIA: quando ela era adolescente ela ((inaudível)) Broom.

0389 ROBSON: e isso daqui o que é?

0390 R: things? Coisas, as coisas.

0391 ROBSON: as coisas.

0392 LEANDRO: Broom.

0393 R: Broom? O que você acha que é Charles at Memorial Broom School? Se eu falo isso?

0394 IGOR: nome da escola.

0395 R: é o?

0396 IGOR: nome da escola.

0397 R: mhm, tudo isso aí.

0398 IGOR: ela quando era adolescente estudou nessa escola aqui.

0399 R: isso. ((discutindo a atividade entre eles))

0400 R: a letter c tá claro? a letter c? ...things, what does things mean? ((alunos fazem sinal de não com a cabeça))

0401 LEANDRO: coisas?

0402 R: coisas. Things in her life. Her life is? ...life, my life, your life.

0403 IGOR: ((incompreensível))

0404 ROBSON: não, como é? eu esqueci mano.

0405 LEANDRO: my life..

- 0406 R: ISSO, life não é uma palavra desconhecida de vocês,  
0407 ROBSON: nossa mano como que é?  
0408 LAÍS: ((incompreensível))  
0409 ROBSON: vida.  
0410 R: yes, então, vamos lá, começando de novo.  
0411 IGOR: minha vida.  
0412 R: então.  
0413 LAÍS: ((coisas)) da minha vida.  
0414 LEANDRO: as coisas da minha vida.  
0415 R: coisas?  
0416 LEANDRO: da minha vida.  
0417 R: da minha vida? tem?  
0418 ROBSON: não. Dela.  
0419 LEANDRO: coisa da...  
0420 R: na vida dela. O que mais? were not.  
0421 ROBSON: não realizou?  
0422 R: not so detailed, planned. What does detailed mean? (+) detailed?  
0423 ROBSON: etapas?  
0424 LEANDRO: detalhes.  
0425 R: planned is?  
0426 LEANDRO: planejado.  
0427 R: ok. Vamos lá, vamos tentar organizar essa frase aí. Vamos lá.  
0428 LEANDRO: Coisas na vida dela:  
0429 IGOR: não, não.  
0430 ROBSON: não detalhadas?  
0431 IGOR: Não plane...  
0432 ((professor faz gesto para que o aluno continue))  
0433 LEANDRO: não são detalhadas  
0434 IGOR: planejadas?  
0435 R: Vocês tão chegando lá. Coisas na vida dela: as coisas na vida dela: não?  
0436 LEANDRO: foram.  
0437 R: foram?  
0438 IGOR: planejadas.  
0439 R: yes, very good, isso, vamos lá, continuando, vamos lá.  
0440 IGOR: Ela - come – banana. ((risos))  
0441 IGOR: ela came.  
0442 LAÍS: (marido) dela?  
0443 R: (LEANDRO) come here, come here, came here.  
0444 IGOR: vem cá?  
0445 R: é. Came ((fazendo gesto indicando que o verbo deve estar no passado)).  
0446 ROBSON: Ela veio do mundo musical? da música.  
0447 IGOR: world.  
0448 LEANDRO: ela veio no ano de música.  
0449 R: ela veio ou ela?  
0450 LAÍS: Planejado  
0451 IGOR: ela chegou antes do mundo da música.  
0452 LEANDRO: o que é into?  
0453 R: Into? para.  
0454 IGOR: para o ano da música?  
0455 R: ano da música?.  
0456 IGOR: veio para o mundo da música.

- 0457 R: Ah.  
0458 LEANDRO: mundo da música.  
0459 R: O que mais que tá aí?  
0460 LEANDRO: almost overnight.  
0461 R: almost is quase, overnight ó ((fazendo gesto com as mãos))  
0462 ROBSON: deu a volta ao mundo.  
0463 R: night ok? night is?  
0464 LAÍS: noite  
0465 R: noite, a gente usa essa expressão in portuguese, hein. Ela veio para o mundo da música almost overnight, pelo comecinho da frase, vê se vocês conseguem entender. Leia de novo o comecinho.  
0466 IGOR: ela veio para o mundo da música.  
0467 R: não, lá no comecinho.  
0468 IGOR: aonde?  
0469 ROBSON: coisas que ela...  
0470 IGOR: coisas da vida que não planejou em detalhes.  
0471 R: isso, e daí?  
0472 LEANDRO: coisas da vida que não planejou em detalhe  
0473 R: coisas da vida dela não foram planejadas em detalhes, não foram planejadas muito detalhadamente  
0474 ROBSON: ela.  
0475 LAÍS: ela.  
0476 IGOR: ela veio para o mundo da música.  
0477 R: almost overnight.  
0478 LAÍS: (incompreensível) não ((aluna ri))  
0479 IGOR: depois.  
0480 ROBSON: antes  
0481 R: você acha que foi planejado?  
0482 ROBSON: não.  
0483 LAÍS: de repente.  
0484 R: oi?  
0485 LAÍS: de repente.  
0486 R: de repente, da noite pro?  
0487 Todos: dia.  
0488 R: dia, então, isso que é overnight.  
0489 ROBSON: certo.  
0490 LAÍS: de repente da noite pro:  
0491 LEANDRO: (incompreensível) de repente da noite pro dia?  
0492 R: isso, quase da noite pro dia.  
0493 LEANDRO: ah.  
0494 LAÍS: mas aqui não vão caber tudo.  
0495 R: mhm, very good, vamos lá. O último agora. O penúltimo.  
0496 LEANDRO: her first banana album.  
0497 IGOR: então.  
0498 KÁSSIA: ah, você já tá aí embaixo?  
0499 ROBSON: ela fez um album, em...  
0500 R: vamos lá falem alto (incompreensível) na letter d  
0501 IGOR: ela fez o album em...  
0502 ROBSON: quando ela era adolescente  
0503 R: Letter d?  
0504 IGOR: (incompreensível)

- 0505 R: what does first mean? First is?.. first. What does first mean? fisrt? what is your first name?
- 0506 IGOR: My first name is J.
- 0507 R: My first name is R.
- 0508 IGOR: Ah, IGOR.
- 0509 R: What is your first name?
- 0510 IGOR: IGOR.
- 0511 R: ok, her first album
- 0512 IGOR: primeiro album dela
- 0513 LEANDRO: Segundo nome ô
- 0514 IGOR: primeiro album dela
- 0515 R: hã hã
- 0516 IGOR: foi lançado em 2005?
- 0517 R: lançado isso aí?
- 0518 ROBSON: produzido
- 0519 IGOR: foi... produzido, foi feito?
- 0520 R: entitled, entitled.
- 0521 IGOR: escrevido em 2005.
- 0522 R: foi?
- 0523 IGOR: digitado
- 0524 R: intitulado, intitulado... intitulado como?
- 0525 LEANDRO: music of the Sun
- 0526 R: mhm?
- 0527 IGOR: music of the sun é o nome do album dela, não é?
- 0528 R: yes. E aí o que mais?
- 0529 IGOR: em junho de 2005.
- 0530 R: o que aconteceu em june?
- 0531 IGOR: foi lançado.
- 0532 LAÍS: foi relançado.
- 0533 R: yes or no?
- 0534 LAÍS: lançado.
- 0535 R: do you agree?...yes?...ok
- 0536 LEANDRO: foi lançado em junho de 2005
- 0537 R: ok, letter a now, letter a
- 0538 IGOR: letter a
- 0539 LEANDRO: em abril de 2006 ela realizou
- 0540 ROBSON: (não é isso aí LEANDRO)
- 0541 R: isso, lembra do que eu falei sobre isso?
- 0542 LEANDRO: ela lançou... o seu segundo... primeiro, second album
- 0543 IGOR: segundo album
- 0544 LEANDRO: a Girl Like Me
- 0545 R: ok, lembrando que album significa mesmo o quê?
- 0546 LAÍS: CD
- 0547 IGOR: CD
- 0548 R: é o CD, ah tá.
- 0549 IGOR: em abril de 2006 ela, ela... CD, em abril de 2006
- 0550 R: ela? released
- 0551 IGOR: realizou
- 0552 LEANDRO: ela lançou o seu segundo album
- 0553 IGOR: segundo CD.
- 0554 R: ela realizou ou lançou?

- 0555 LEANDRO: lançou.  
0556 IGOR: lançou  
0557 ROBSON: lançou, lançou ((risos))  
0558 IGOR: (incompreensível) A girl like me.  
0559 R: all right? ficou claro então?  
0560 LEANDRO: A GIRL like me.  
0561 IGOR: A GIRL LIKE ME, o que eu falei?  
0562 R: a primeira, a letter a is ok? ((alunos sinalizam com a cabeça que sim)), letter b?  
0563 ROBSON: ye...  
0564 ROBSON: letter c?  
0565 LEANDRO: nasceu em fevereiro  
0566 R: isso LEANDRO  
0567 LEANDRO: de mil novecentos, dia vinte de fevereiro de 1988  
0568 R: yep, e a letter b?  
0569 IGOR: quando ela era adolescente ela estudou na escola  
0570 LEANDRO: não, fala do jeito que tá aí (incompreensível) você entendeu  
0571 IGOR: ah  
0572 R: isso.  
0573 LEANDRO: coisas, não, é... ((risos))  
0574 R: letter b ainda  
0575 IGOR: coisas que quando ela era adolescente.  
0576 LEANDRO: quando ela era adolescente  
0577 IGOR: Charles, bru, bru Broom School, é escola  
0578 R: letter c  
0579 IGOR: coisas ((alunos falando ao mesmo tempo)) que não foi planejada em detalhes  
0580 R: isso ((meninas falando baixo))  
0581 IGOR: ela veio pro mundo quase da noite pro dia  
0582 R: pro mundo?  
0583 ROBSON e LAÍS: não, ela veio pro mundo da música da noite pro dia  
0584 R: letter *d* e letter *e* já falamos né?... ok, se vocês forem analisar... essa sentences, elas são separadas em topics, ok topics?  
0585 ROBSON: etapas  
0586 R: topics  
0587 ROBSON: topics  
0588 R: vamos ver a number four. Eu coloquei vários topics aí, eu quero que vocês façam um circle somente nos topics que estão relacionados aqui ((apontando para o exercício realizado anteriormente)), por exemplo, quem pode ler pra mim o que tá no box aí?.  
0589 IGOR: likes and dislikes?  
0590 R: aham  
0591 LEANDRO: place of birth  
0592 R: mhm  
0593 IGOR: social problems  
0594 R: mhm  
0595 LEANDRO: schooling  
0596 IGOR: future plans  
0597 R: mhm  
0598 LAÍS: (career start-up)  
0599 R: mhm  
0600 IGOR: discography  
0601 LEANDRO: greip ((corrigindo o pronúncia do amigo))  
0602 IGOR: greip

- 0603 R: greip? ((questionando a pronúncia))  
0604 IGOR: schooling  
0605 R: all right, vamos lá, um por um. Likes and dislikes. Is it ok?  
0606 Todos: likes and dislikes.  
0607 R: what is it? Likes and dislikes?  
0608 IGOR: likes and dislikes  
0609 LAÍS: gosta e não gosta?  
0610 R: i:sso. Coisas que ela gosta e coisas que ela não gosta.  
0611 ROBSON: é LIKES and dislikes  
0612 R: ah... social problems? is ok?... não (passa a) circular ainda não.  
0613 LAÍS: ((risos))  
0614 LEANDRO: problema social  
0615 R: isso  
0616 LAÍS: problema social  
0617 R: discography... discography ((corrigindo a pronúncia))  
0618 LEANDRO: greip é...  
0619 R: ó se biography...  
0620 LAÍS: biografia  
0621 R: disco-discography, discography ((corrigindo pronúncia)) is?  
0622 IGOR: (incompresível)fia ((risos))  
0623 LEANDRO: (incompresível)...fia  
0624 R: ó disco, disco ((fazendo gesto com a mão em forma de círculo))  
0625 LAÍS: a (incompreensível) história do disco dela.  
0626 R: isso, então é o quê? a história dos?  
0627 IGOR: das músicas  
0628 LAÍS: dos CDs  
0629 R: dos CDs, tá? primeiro, segundo. Place of birth...what is it?  
0630 IGOR: futuros planos  
0631 R: ((som com a boca dizendo que não))  
0632 IGOR: que?  
0633 R: my place of birth is Jacareí, LEANDRO's place of birth is...São Paulo, LEANDRO?  
0634 IGOR: então vai ser...  
0635 LAÍS: lugar de onde ela nasceu?  
0636 IGOR: Barbados  
0637 R: aham  
0638 LEANDRO: future plans, ok?  
0639 KÁSSIA: (futuros planos)  
0640 LAÍS: planos futuros  
0641 R: yes KÁSSIA... schooling, schooling is?  
0642 LEANDRO: escola  
0643 R: yes  
0644 IGOR: escola em que estudou?  
0645 R: education... career start-up...  
0646 ROBSON: o quê?  
0647 R: career start-up  
0648 IGOR: start  
0649 R: ó ((professor apontando para ele mesmo)) my career, my career, teacher, ou computer technician and then  
0650 LAÍS: os cursos?  
0651 R: ó ((fazendo gesto com a mão de uma lado para o outro horizontalmente))  
0652 ROBSON: caminhada?



- 0653 R: caminhada do que?...ó.
- 0654 ROBSON: da sua vida
- 0655 R: ó
- 0656 LAÍS: sua vida profissional
- 0657 R: yes. Professional life, yes?... and date of birth, date of birth
- 0658 LAÍS: data de nascimento?
- 0659 R: yes. Eu quero agora que vocês escutem
- 0660 LEANDRO: data de nascimento?
- 0661 R: Yes...eu quero que vocês discutam agora com seus friends e façam um circle nos topics que eu estou falando aqui, tem alguma coisa que está sobrando, o que está relacionado aqui que também está aqui, correct? só façam um circle, ok? ((alunos de dividem em dois grupos pela sinalização do professor – 3 meninos e 2 meninas))
- 0662 LAÍS: ela tá falando da data de nascimento dela... ela tá (incompreensível)
- 0663 R: KÁSSIA ((professor chamando a atenção para que as alunas não falem tão alto para que não influenciem na resposta do outro grupo)) ((risos))... fala com a amiguinha assim, bem baixinho com a amiguinha
- 0664 LAÍS: ah tá...
- 0665 IGOR: o que é social problems?
- 0666 R: what do you think? o que você acha que é?
- 0667 LEANDRO: problema social
- 0668 R: uhum... (incompreensível) ((professor diz algo acompanhado de gesto com a mão que indica que eles compartilhem as respostas))
- 0669 LAÍS: o que é place of birth?
- 0670 R: my place of birthday is Jacareí
- 0671 LAÍS: (onde eu moro)
- 0672 R: place of birth! Ué ué
- 0673 IGOR: empresta a borracha aí (incompreensível)
- 0674 R: ai ai ai ((borracha cai no chão))
- 0675 ROBSON: um só, é um só
- 0676 KÁSSIA: R. um só que que não vai caber?
- 0677 ROBSON: um só que tá faltando ou falta dois?
- 0678 R: ah... one, two, three, four, five, six, seven, eight... são one, two, three, four, five, six, seven, eight. One two three, four five. São três que estão sobrando.
- 0679 ROBSON: três?
- 0680 LEANDRO: então esse aqui mesmo, terminei, vê se não é isso aqui mesmo.
- 0681 R: peraí, compara aí com os boys
- 0682 IGOR: também terminei ó
- 0683 LAÍS: o que é esse career start-up
- 0684 KÁSSIA: (incompreensível) ((aluna diz algo que o professor acena com a cabeça confirmando a exatidão da resposta)) ((boys comparando as respostas))
- 0685 ROBSON: essa é a fita, essa é a fita ((risos))
- 0686 LEANDRO: R. ((entrega a folha para que o professor corrija))
- 0687 R: o que é a fita?... vamos ver aqui? vamos ver com a girls? ok girls? Vamos lá. Does she talk about likes and dislikes?
- 0688 Todos: no no
- 0689 R: does she talk about social problems?
- 0690 Todos: no
- 0691 R: does she talk about disco: não sei a pronúncia certinha, disco:: graphy, discography
- 0692 Todos: yes, Yes
- 0693 R: yes?... ah... qual a letter que ela fala sobre discography? Que letter que é essa?
- 0694 IGOR: discography

- 0695 R: que letter que é?  
0696 IGOR: *a a d* ((letras em itálico foram pronunciadas em inglês))  
0697 LAÍS: *d*  
0698 R: *d e*?  
0699 IGOR: *e*  
0700 R: *e*, põe do ladinho aqui ó, isso coloca *d e e*, isso põe aí, *d e*  
0701 LEANDRO: *e e o* quê?  
0702 IGOR: *e o e*  
0703 R: o *d e o e* sobre discography  
0704 ROBSON: discography  
0705 R: ok LEANDRO?  
0706 LEANDRO: yes  
0707 R: place of birth, does she talk about place of birth?  
0708 LEANDRO: primeira letra *a*  
0709 R: letter?  
0710 ROBSON: *a*  
0711 R: mhm  
0712 LEANDRO: schooling (incompreensível)  
0713 R: ok? place of birth is letter?  
0714 LAÍS: *a*  
0715 R: *a...* does she talk about future problems? *hã* future plans  
0716 IGOR: no  
0717 RA: no  
0718 LEANDRO: R.  
0719 R: no LEANDRO  
0720 LEANDRO: não aqui schooling  
0721 R: does she talk about schooling? education?  
IGOR: *b*  
0722 ROBSON: *b*  
0723 R: aham... does she talk about career start-up? quando ela começou a ca professional, a carreira professional dela?  
0724 ROBSON: yes  
0725 R: yes, what's the letter? letter?  
0726 LEANDRO: *c*  
0727 R: *c...* does she talk about place of birth, date of birth?  
0728 LEANDRO: aqui é...  
0729 IGOR: *e*  
0730 R: letter?  
0731 LAÍS: *e*  
0732 R: *e*?  
0733 IGOR: *e*  
0734 R: *e...* very good.  
0735 LEANDRO: tem que falar em inglês *E*  
0736 ((risos))  
0737 LEANDRO: não é *e*?  
0738 R: *a, b, c, d, e...* *e* is? *a, b, c, d, e*  
0739 LEANDRO: e então ((aluno fala em português agora))  
0740 ROBSON: *e* próximo  
0741 LEANDRO: mas é *a*? ((aluno fazendo piada e todos riem)) (4s)  
0742 R: all right?  
0743 IGOR: all right.

- 0744 R: ok, vou parar aqui hoje porque a gente não vai dar tempo que começar uma outra atividade, tá bom? eu só queria que vocês fizessem alguma coisa, eu vou
- 0745 ROBSON: a gente queria ouvir aquela música que todo mundo falou
- 0746 R: qual?
- 0747 ROBSON: aquela lá que você falou que, que trouxe... você não trouxe a música?
- 0748 R: trouxe... então eu tenho que falar com vocês, seguinte ((professor começa a distribuir os cadernos)), IGOR., MARTA pega o da MARTA por favor, não vai escrever nada, sou vou pedir pra vocês escreverem uma coisa...LEANDRO, é o seguinte é... o que eu gostaria de falar pra vocês? ah, no final da unidade tem uma música pra gente fazer uma atividade e daí o R. escolheu a música do: Usher, né?
- 0749 ROBSON: louca né?
- 0750 R: é legal, tem do qui bi
- 0751 ROBSON: B2K
- 0752 R: B2K, B2K, tem um que a MARTA tinha escolhido que é do Bon Jovi ah: tinha outra que a A. tinha escolhido que é o... aquele rapaz lá, qual o nome (dele)...James Blunt
- 0753 IGOR: (American)
- 0754 ROBSON: James Blunt
- 0755 R: sabe, sabe do James Blunt
- 0756 LEANDRO: eu já ouvi falar desse cara aí
- 0757 R: e: ela ((aponta para a KÁSSIA)) escolheu do Michael Jackson e você ((aponta para o LEANDRO)) também escolheu do Michael Jackson, lembra? do We are the world, we are the children
- 0758 ROBSON: e ele escolheu qual?
- 0759 R: o IGOR.?... não escolheu nada ((risos)) então no final do no final da unidade nós vamos escutar uma música e eu queria sabe com vocês se vocês querem essa música da Rihanna
- 0760 ROBSON: não não não
- 0761 R: ou alguma do... Usher
- 0762 ROBSON: Usher é loca
- 0763 LEANDRO: põe do Usher pra nós ver
- 0764 ROBSON: Usher é muito loca
- 0765 R: eu vou colocar pra vocês enquanto vocês estiverem fazendo essa atividade vocês vão escolhendo a música pra mim, tá bom? ah, all right, the class is over, a classe está acabada só preciso de uma coisa que vocês façam pra mim ((professor para a filmagem para aplicar o questionário sobre a aula))

## 2ª Aula – Unidade 1- Biografia

---

16.05.08 – 45 minutos de gravação

- 01 R: Lembra o que vimos na aula passada, ou não? Lembra K? Quem lembra o que vimos na aula passada?
- 02 LEANDRO: Montagem de texto (incompreensível).
- 03 R: Isso, mas que texto que era aquele lá? Vocês lembram?
- 04 LEANDRO: Uma biogra..
- 05 R: Uma biography. E de quem era a biografia?
- 06 LEANDRO: da Rihanna
- 07 R: Uhum... e quais são as coisas que vocês perceberam na biografia?
- 08 IGOR: O dia que ela nasceu.
- 09 LEANDRO: O que ela estudou, em que escola, fala sobre o primeiro disco dela, o segundo disco dela.
- 010 R: E o que mais tem na biografia dela que você olha e já sabe que é uma BIOGRAPHY?
- 011 LEANDRO: Tem a data de nascimento...
- 012 ROBSON: O que ocorreu na vida dela...
- 013 LEANDRO: É, o que ocorreu na vida dela, fatos da vida dela.
- 014 R: Isso! O que mais? O que mais vocês perceberam com a... aquela que... aquela atividade que tinha a palavrinha banana? O que vocês aprenderam com aquilo? ((risos))
- 015 IGOR: (incompreensível)
- 016 R: Isso, mas quando vocês viram a palavra banana vocês falaram alguma coisa depois daquele exercício. O que vocês comentaram em relação a ele? Estava difícil?
- 017 LEANDRO: É porque fazer uma biografia de uma pessoa que a gente nem conhece... fica difícil, né?
- 018 R: Mas você está falando em relação à palavra banana? Se você não soubesse o que era a palavra banana ficaria incompreensível?
- 019 LEANDRO: Ficaria incompreensível.
- 020 R: Um pouco, mas completamente?
- 021 LEANDRO: Não pelo significado da frase, faltava só uma palavra, com todo significado já dava pra entender qual palavra que era.
- 022 R: Alright e hoje vamos fazer o seguinte ah...eu preciso de two runners. Sabe o que é runners? Dois corredores e two writers. Dois escritores. Corredor, runner or writer. ((organizando os grupos para a atividade)).
- 023 R: Let's go. Alright, eu tenho outro text aqui, mas está faltando algumas words. Está assim: "LEANDRO is.... E daí continua number one aqui. Ok, essa palavrinha está lá fora, vocês tem que ver o que está faltando aqui e ir lá fora pegar a palavra e trazer pro writer. O primeiro que terminar o texto completo com as palavras corretamente escritas is the winner.
- 024 LEANDRO: E onde estão as palavras?
- 025 R: Está ali fora no corredor. Esse mesmo text está lá fora só que está completo. Tá bom?
- 026 LEANDRO: tá completa a frase?
- 027 R: tá completa, então você tem que ver o que está faltando aqui, ir correndo lá e trazer a palavra, por isso tem que ser todo mundo junto. Vocês dois e vocês dois aqui. Right? Afasta um pouquinho para cá LEANDRO para ficar fácil, chega um pouquinho mais para cá.
- 028 R: cuidado para não cair aqui hein. Quando eu falar go vocês começam a ir, dá uma olhadinha para ver as palavrinhas que estão faltando, dá uma olhadinha aí.
- 029 LEANDRO: lá está a mesma coisa?
- 030 R: lá está a mesma coisa só que está com a palavra. Olha tudo que estiver faltando, localiza as palavras.
- 031 ROBSON: Só pode uma vez?
- 032 R: Os dois podem ir.

- 033 LEANDRO: Quantas vezes?  
034 R: Quantas vezes forem necessárias. Ok? Just a second. ((música)). One, two, three, go!  
035 K- (incompreensível) ((Alunos fazendo a atividade)) ((música)).  
036 ROBSON: Acabou esses aqui só R.  
037 R: Falta esse aqui.  
038 R: Ok, that's it.  
039 ROBSON: (incompreensível).  
040 R: Yeah alright. ((correção da atividade)).  
041 ROBSON: Ah, (incompreensível).  
042 R: ((risos)).  
043 LEANDRO: Espere aí R... (incompreensível).  
044 ROBSON: Eu não vi essa aqui.  
045 R: Ok, Vai lá...Eu vou colocando aqui, então vocês vão fazer o seguinte, toda vez que a pessoa acertar vocês fazem one point. If it's wrong... no points. "Zero". Right? Só que é o seguinte, não corrige se tiver uma coisinha errada é tudo zero right? Tem que estar tudo certo para estar one point.  
046 R: Vamos lá, what's the first word?  
047 Students- Boring.  
048 R: Ok, points? So one point. Number two is?  
049 Students- School.  
050 R: Yes.  
051 Students- Yes.  
052 R: Number two. Ops number three.  
053 Students- World.  
054 R: Observe. It's WORLD.  
055 Students- WORLD.  
056 LEANDRO: Esta aqui está errada.  
057 R: Ok, so zero.  
058 ROBSON: E se errou uma letrinha?  
059 R: Zero. Number four .  
060 Students- (incompreensível).  
061 ROBSON: Não sei escrever. ((procurando palavra com alunos)).  
062 R: Number four is... SINGLE. OK, então... ((risos)).  
063 ROBSON: Eu falei single.  
064 IGOR: Não professor, cantor é sing não é?  
065 R: Não, mas este aqui é cantor?  
066 IGOR: Mas ele falou que era cantor.  
067 R: Não, não é cantor. Eu ouvi ele falar ((risos))  
068 R: Number five is?  
069 LEANDRO: Recorded.  
070 R: Yes, RE-COR-DED. RECORDED.  
071 R: Number six.  
072 ROBSON: Está faltando um "R" aqui mano. Está errado. ((risos))  
073 R: Recorded. Faltou este "R" aqui.  
074 LEANDRO: Certinho do jeito que eu falei.  
075 R: Number five? Já falei a number five? Recorded não é? Number six agora is... released.  
076 LEANDRO/IGOR: (incompreensível).  
077 R: Right! Number seven... CAREER. CAREER.  
078 R: Number eight is...Proper.  
079 LEANDRO: album  
080 R: album

- 081 Students- Essa eu acertei.  
082 R: And number nine is... the album has  
083 IGOR: sold  
084 R: sold, ok...How many points?  
085 LEANDRO: um, dois, três, quarto, four  
086 R: four points, and you how many points?  
087 ROBSON: Six points.  
088 R: six points? so sticker for you and clap hands for them.  
089 IGOR: Professor, você está devendo um sticker da aula passada.  
090 R: Ok está aqui. Quando eu der o book de vocês eu entrego este aqui. Very good, very good.  
(pegando a folha completa e entregando para os alunos)).  
091 ROBSON: O Usher é velho pra caramba, quantos anos ele tem? 1978 o ano que ele nasceu.  
092 R: Quantos anos vocês acham que ele tem?  
093 ROBSON: Eu sou mal de conta.  
094 IGOR: vinte e nove né professor?  
095 Students- (incompreensível).  
096 IGOR: tem trinta anos  
097 R: Ok, so what is it here? What is it?  
098 LEANDRO: Biography.  
099 R: Yes, a biography. E de quem é essa biography?  
0100 Students- Do Usher.  
0101 R: O que vocês sabem sobre o Usher?  
0102 Students- Ele é um cantor.  
0103 R: What kind of music...  
0104 IGOR: Black.  
0105 R: Yes, Black music. O que mais vocês sabem sobre o Usher?  
0106 ROBSON: Ele é ex bailarino do Michael Jackson.  
0107 R: É mesmo? Alright, o que mais?  
0108 IGOR: Record nacional de Coca-Cola  
0109 R: ((risos)). Será que é isso? Bebeu mais Coca-Cola.  
0110 IGOR: Olha isso aí  
0111 R: Holiday? Holiday is feriado.  
0112 IGOR: Ele fez record in feriado?  
0113 R: National Holiday Jingle. Vocês sabem o que é jingle?  
0114 LEANDRO: Jingle Bell.  
0115 R: Mais ou menos... Um jingle de campanha política aí que vocês conhecem. Aquela  
musiquinha que fica tocando sabe Lula-la...o Jingle do Lula?  
0116 ROBSON: Sei, sei, é uma musiquinha representando o Lula?  
0117 IGOR/R: Aquela música que fica tocando  
0118 IGOR: Ele que fez a musiquinha pra Coca-Cola?  
0119 R: quando, quando?  
0120 IGOR – 1995  
0121 R: Yes  
0122 LEANDRO: O que significa more?  
0123 R: Onde está isso LEANDRO?  
0124 LEANDRO: MORE. M-O-R-E.  
0125 IGOR: More é mais.  
0126 R: More é mais.  
0127 LEANDRO: Olha aqui, ele vendeu mais de dois milhões de cópias.  
0128 R: Very good, LEANDRO! Excellent. Você acha muito ou não?  
0129 LEANDRO: É muito mesmo.

- 0130 R: Como você descobriu que é vendeu ai LEANDRO?
- 0131 LEANDRO: É porque aqui “the album was sold” sold é vendeu.
- 0132 R: Como você sabe que sold é vendeu?
- 0133 LEANDRO: Porque já ouvi falar.
- 0134 R: Já ouviu falar, ok, very good.
- 0135 LEANDRO: Deixa eu falar a verdade. É que eu tava vendo aqui e juntando algumas coisas e só tava faltando o more para eu entender, aí está aqui dois milhões de cópias.
- 0136 R: O que o LEANDRO acabou de fazer?
- 0137 IGOR: Assimilou
- 0138 R: é o?
- 0139 IGOR: Banana.
- 0140 R: Banana, assimilou. Right?
- 0141 LEANDRO: E aqui também em cima R. Quer ver, Usher “realizou” sophomore. O que é sophomore mesmo? Seu primeiro álbum né?
- 0142 R: É realizou?
- 0143 IGOR: É lançou.
- 0144 R: Alright.
- 0145 LEANDRO: Ah é lançou... em 1997 o álbum first (incompreensível).
- 0146 R: Alright. E de onde foi tirado esse text? De onde eu tirei?
- 0147 IGOR: Da internet.
- 0148 R: Ele é o original text?
- 0149 LEANDRO: É. Tá www
- 0150 R: Como você sabe que é o original text?
- 0151 LEANDRO: Está escrito adapted.
- 0152 R: Isso, adapted. Very good, very good. Vocês acham que esse text é muito different do Rihanna’s biography?
- 0153 LEANDRO: Não, não é diferente.
- 0154 ROBSON: Só as datas, o...
- 0155 R: O que?
- 0156 IGOR: As coisas pessoais dele.
- 0157 R: Isso, e tem alguma coisa parecida aqui?
- 0158 LEANDRO: Tem.
- 0159 R: For example.
- 0160 LEANDRO: Fala sobre o disco dele.
- 0161 R: Ok.
- 0162 IGOR/LEANDRO: A data de nascimento de cada um.
- 0163 R: Ok.
- 0164 LEANDRO: Que eles lançaram músicas.
- 0165 R: Alright.
- 0166 LEANDRO: E fala sobre quantos discos ele vendeu.
- 0167 R: Ok, os textos têm as suas differences, mas também as suas... as suas... similarities. Very good, very good. ((risos)). Então vamos fazer o seguinte. Nós vamos tentar ver o que é semelhante aqui, está vendo que vocês já estão sabendo escrever uma biography.
- 0168 LEANDRO: Em Português nós escrevemos. ((R. entregando papéis)).
- 0169 R: Alright, vamos fazer esse (incompreensível). ((R e Students revendo folhas)). Alright, vamos fazer o seguinte agora, estão vendo que aqui eu coloquei “place of birth”. What’s place of birth? Place of birth? Vimos isso aula passada.
- 0170 LEANDRO: Place é...
- 0171 R: ((fazendo gestos para ajudar)). Guri na Roça is a place, Jacareí is a place, SP is a place.
- 0172 LEANDRO: Um lugar?
- 0173 R: Place of birth?

- 0174 LEANDRO: O que é birth?  
0175 R: Happy birthday to you. ((cantando))  
0176 Students- Feliz.  
0177 ROBSON: Feliz lugar.  
0178 R: Não. Birth is...  
0179 Students- Lugar de alegria.  
0180 R: Não. Lugar de nascimento.  
0181 Students- Ah sim.  
0182 R: Ok? Date of birth?  
0183 IGOR: Data de nascimento.  
0184 R: Ok, schooling.  
0185 LEANDRO: Estudo.  
0186 R: Yeah. Career start up. Career is... occupation, profession. Start up, o que é start up mesmo? start lá no vídeo game o que é start-up?  
0187 IGOR: siga, continue, comece.  
0188 R: comece, então é carreira comece?  
0189 LEANDRO: Carreira começou, começou a carreira.  
0190 R: Isso, começo de carreira. E a discography são os discos. Então vamos fazer o seguinte, vocês vão olhar no Usher's biography e vão tirar só as partes que tem isso aqui. Vamos supor, place of birth. Qual parte lá que tem place of birth? Copia aqui. Discography, olha lá. O que tem lá vocês jogam aqui. Tudo bem?  
0191 ROBSON: Mas R. não tenho isso aí.  
0192 R: Não? É lógico que tem.  
0193 IGOR: Professor, não tenho lápis.  
0194 R: Pencil.  
0195 ROBSON: Eu não entendo não R.  
0196 R: Não?  
0197 LEANDRO: Place é o que mesmo?  
0198 R: Place is... quem lembra o que é place?  
0199 IGOR: O lugar que ele nasceu.  
0200 R: Isso.  
0201 IGOR: Lugar que nasceu.  
0202 R: Isso. Tudo que você achar no Usher's biography você joga para aí, por exemplo: place of birth. Tem lá place of birth?  
0203 IGOR: Ele nasceu em Tennessee EUA  
0204 R: Isso, então como é que eu falo ele nasceu?  
0205 ROBSON: O Rubens está esquecendo de mim mano. ((risos)). O lápis brother.  
0206 IGOR: He Born.  
0207 R: Como é que eu falo? He...  
0208 IGOR: Born.  
0209 LEANDRO: Schooling é o que Rubens não é só escola, tem alguma palavra diferente  
0210 R: Schooling? É education, educação.  
0211 LEANDRO: Educação não é.  
0212 IGOR: He – ele, Born- nasceu. Não, não é Born. (incompreensível).  
0213 LEANDRO: Can you lend me an eraser please?  
0214 R: Yeah.  
0215 ROBSON: R., é aqui então place of birth.  
0216 R: Birth não é.  
0217 ROBSON: Coloca isso aqui. (incompreensível).  
0218 IGOR: ah professor ele nasceu em cata...  
0219 R: É para colocar a data aí?



- 0220 Students- Não. (incompreensível).  
0221 R: Como fala ele nasceu aí?  
0222 ROBSON: He is... não, He is born.  
0223 R: Olha lá na Rihanna. Como eu coloquei isso aí? Vamos lá. Como está na Rihanna?  
((students procurando página)).  
0224 ROBSON: ai meu Deus, é  
0225 IGOR: Usher was born, Usher was born.  
0226 R: Isso! Como fica então ((alunos tentando elaborar a frase))  
0227 Students- Was born  
0228 R: Was born.  
0229 IGOR: in  
0230 ROBSON: on  
0231 IGOR: in Chata... (incompreensível). É?  
0232 R: yes  
0233 IGOR: e só  
0234 R: Precisa colocar a data aí no primeiro?  
0235 Students- No.  
0236 R: Eu estou pedindo só o que? O...  
0237 LEANDRO: Lugar.  
0238 R: Place, ok? ((students fazendo atividade)). ((Professor ajudando alunos)). O que mais tem aqui?  
0239 IGOR: Data de nascimento.  
0240 R: Você acha que isso aqui é o que?  
0241 IGOR: Onde ele nasceu. Nasceu em Chata.... Numa cidade não é?  
0242 R: E este aqui é o que?  
0243 IGOR: O bairro.  
0244 R: O bairro? Será?  
0245 IGOR: Aqui é cidade e aqui é o bairro.  
0246 LEANDRO: Ele nasceu em Chatanooga, Estados Unidos.  
0247 R: Isso, então olha, se aqui é a city e aqui o ...(incompreensível) aqui é o que?  
0248 IGOR: É o estado.  
0249 R: É o estado, very good .  
0250 LEANDRO: (incompreensível)  
0251 R: Cidade, estado e o country.  
0252 LEANDRO: Os três?  
0253 R: Chata...nooga. Eu acho que é assim que se fala.  
0254 LEANDRO: É isso mesmo não é?  
0255 R: Chatanooga.  
0256 IGOR: Professor, Usher was born on catorze de outubro de mil novecentos e setenta e oito.  
0257 R: uhm  
0258 LEANDRO: O que significa Estados Unidos é esse U.S.A. é de United States, não é?  
0259 R: uhm  
0260 LEANDRO: So que é Estados Unidos em Inglês.  
0261 R: O nosso é o que? Estados, Unidos da América em Inglês é: U-United, S-States, of A-America.  
0262 ROBSON: Muito loco hein  
0263 LEANDRO: Tinha uma camiseta “Guess” Jeans.  
0264 R: “Guess” Jeans.  
0265 LEANDRO: É cara essa marca?  
0266 R: Não sei LEANDRO, eu nunca usei, Guinness ou “Guess”  
0267 LEANDRO: É: G-U-E-S-S.

- 0268 R: É “Guess”. Guess é caro.
- 0269 IGOR: Professor aqui está falando do school dele ((Incompreensível)).
- 0270 R: De school o que dá para você descobrir aí?
- 0271 ROBSON: Dá para descobrir que é a escola que ele estudou só.
- 0272 R: What kind of school? What kind?
- 0273 ROBSON: Mas não tem mano, o nome da escola não é esse daqui, é? Não né?
- 0274 R: Tem o name da school?
- 0275 Students- Não.
- 0276 R: Não, mas tem aí até que série ele foi, se foi pelo menos elementary school, se foi secondary school, se foi high school, se foi university
- 0277 ROBSON: High School.
- 0278 R: Acharam high school aí?
- 0279 ROBSON: High school é até que...?
- 0280 R: What does high school mean? Até que nível?
- 0281 IGOR: Acho que é Ensino médio.
- 0282 R: Ensino médio. Não tem aquele “High School Musical”? O pessoal que faz o High School Musical é kids or adolescents?
- 0283 Students- Adolescents.
- 0284 R: Adolescents right, pelo high school musical, já viram high school musical?
- 0285 Students- Yes.
- 0286 R: Dá para vocês descobrirem que high school que idade que é mais ou menos?
- 0287 ROBSON: Uns dezesseis ou dezessete.
- 0288 R: Idade de vocês. Vocês estão na high school ou na secondary school?
- 0289 Students- High School.
- 0290 R: Achou LEANDRO high school?
- 0291 LEANDRO: Não, nem procurei.
- 0292 R: Não? Aqui olha, high school, mas agora como que eu falo ele foi para high school?
- 0293 LEANDRO: He... Ele foi?
- 0294 R: É
- 0295 LEANDRO: He is go.
- 0296 R: Go é ir.
- 0297 LEANDRO: Ele foi...
- 0298 R: Se vocês olharem na biography da Rihanna tem um verbo que vocês vão saber usar.
- 0299 LEANDRO: tô ligado, tô ligado
- 0300 R: Já viram? Lembra da aula passada?
- 0301 IGOR: He attended.
- 0302 R: Very good! Entao o que eu posso falar do Usher?
- 0303 IGOR: He attended the
- 0304 Students- (incompreensível).
- 0305 R: Como que é...
- 0306 IGOR: He attended
- 0307 R: He... attended . He attended o que?
- 0308 IGOR: Charles
- 0309 LEANDRO: High School.
- 0310 R: Então como é que fica?
- 0311 KÁSSIA: He attended high school.
- 0312 R: Very good. ((ajudando aluno)).
- 0313 IGOR: He attended on...
- 0314 LEANDRO: the high school ou só...
- 0315 R: Só high school não tem o “the”.
- 0316 LEANDRO: não tem t-h-e ((students fazendo atividade)).

- 0317 IGOR: O que é career?  
0318 LEANDRO: Começo de carreira  
0319 R: Start é começo, career is...  
0320 LEANDRO: Carreira.  
0321 IGOR: Começo de carreira  
0322 R: Agora para vocês acharem a career start up olha lá na Rihanna's biography.  
0323 LEANDRO: O que significa start up?  
0324 R: Start up? Começo de carreira. É uma palavra só  
0325 LEANDRO: começo de carreira? Deixa eu ver aqui  
0326 IGOR: O começo de carreira dele foi aqui na Coca-Cola  
0327 R: ((risos)) será que foi?  
0328 IGOR: Em mil novecentos e noventa e cinco He (incompreensível).  
0329 ROBSON: Foi em noventa e quatro que ele realizou o primeiro álbum R?  
0330 R: Onde está o primeiro album?  
0331 LEANDRO/ROBSON: Está aqui.  
0332 R: Mostra aqui para a KÁSSIA  
0333 Students- (incompreensível).  
0334 R: Released não é realizou  
0335 Students- lançou  
0336 R: é lançou.  
0337 Students- ((sobreposição de vozes)).  
0338 R: E como vocês sabem que é o first album dele. Como vocês sabem que é o primeiro álbum dele.  
0339 LEANDRO: Como você sabe que é o primeiro?  
0340 R: como você sabe que é o primeiro?  
0341 ROBSON: É, está falando aqui.  
0342 R: antes de album que palavrinha que é essa aí?  
0343 ROBSON: his  
0344 LEANDRO: debut  
0345 R: Debut. Lembra alguma palavrinha pra vocês ou não? em Português?  
0346 IGOR: debut  
0347 R: olha que lembra hein  
0348 LEANDRO: não fala R.  
0349 R: debut. Debu...  
0350 IGOR: ...tante.  
0351 R: O que é debutante?  
0352 ROBSON: Eu esqueci.  
0353 LEANDRO: Baile de debutante?  
0354 R: O que isso baile de debutante?  
0355 ROBSON: Quando sai da escola ou algo assim?  
0356 R: Quando a menina faz quinze anos não tem baile de debutante está começando a vida.  
0357 IGOR: Ele começou a carreira.  
0358 R: Vocês acham que é isso então?  
0359 Students- (incompreensível).  
0360 R: Alright. Então pode colocar aí.  
0361 Students- (incompreensível). Where she is. Album of the Sun. ((sobreposição de vozes))  
0362 R: Mas olha que interessante aí, como que começa o paragraph?  
0363 LEANDRO: Raymond was (incompreensível).  
0364 R: Olha que interessante aí, vocês vão notar uma coisa. Quem é esse Raymond?  
0365 ROBSON: O pai dele, ou não?  
0366 R: Was introduced. Introduced é o que?

- 0367 LEANDRO: (incompreensível) a música dele.
- 0368 R: Olha LEANDRO, this is IGOR right. I am introducing IGOR to LEANDRO. Introducing. LEANDRO this is ROBSON. I am introducing LEANDRO to ROBSON. So introducing is...
- 0369 LEANDRO: Introdução meu e do ROBSON? Nós dois juntos?
- 0370 R: Vamos supor que vocês não conhecem a KÁSSIA, vou falar assim: This is KÁSSIA, KÁSSIA this is ROBSON. Right? O que eu estou fazendo?
- 0371 ROBSON: Apresentando?
- 0372 R: Isso, então Raymond was introduced.
- 0373 IGOR: Ele se apresentou para o mundo?
- 0374 R: Foi apresentado.
- 0375 LEANDRO: World é mundo, né?
- 0376 R: Foi apresentado para o... mundo do que?
- 0377 LEANDRO: do CD.
- 0378 R: Para o mundo da música, simplesmente como?
- 0379 LEANDRO: Usher.
- 0380 R: Usher. Então qual é o nome dele verdadeiro?
- 0381 IGOR: É...Raymond.
- 0382 R: Que em Português seria?
- 0383 IGOR: Raymond.
- 0384 LEANDRO: Raimundo.
- 0385 R: Qual é o nome dele então?
- 0386 Students- Raimundo. ((risos))
- 0387 ROBSON: nossa que nome feio mano.
- 0388 R: ((risos)). Colocaram o nome dele de... Usher.
- 0389 Students- (incompreensível).
- 0390 R: Na verdade olha o nome dele, como ele se chamava? Usher Raymond.
- 0391 LEANDRO: Usher Raymond.
- 0392 ROBSON: O nome dele também é Usher.
- 0393 R: Usher Raymond.
- 0394 IGOR: por que Quarto?
- 0395 ROBSON: O nome dele é Usher
- 0396 IGOR: por que Usher Raymond IV?
- 0397 R: Usher Raymond
- 0398 LEANDRO: É o sobrenome dele Raimundo
- 0399 R: É Usher Raimundo Quarto, como se fosse Dom Pedro Primeiro, Dom Pedro Segundo. Então, colocaram Usher Raimundo Quarto. ((risos)). Então vamos lá, career start up, o que eu posso colocar no começo de carreira dele? Coloca alguma coisinha lá no começo de carreira dele. O que vocês vão colocar?
- 0400 LEANDRO: Primeiro começa com Usher, né?
- 0401 Students- (incompreensível).
- 0402 R: O que é mais importante dele nessa frase?
- 0403 LEANDRO: He debuted.
- 0404 ROBSON: O mais importante acho que foi que...
- 0405 R: Qual?
- 0406 IGOR: He debut of the same...em noventa e quatro
- 0407 ROBSON: álbum de debutante dele
- 0408 IGOR: em noventa e quatro.
- 0409 R: Você acha que essa parte é a mais importante então? Alright, então coloca ai. Ele lançou...
- 0410 IGOR: He released his debut album of the same name em mil novecentos e noventa e quatro.

- 0411 R: Ok, põe aí.
- 0412 LEANDRO: Em one thousand nine hundred ninety four.
- 0413 R: Ou então separa os dois. Fica nineteen...ninety four.
- 0414 ROBSON: Nineteen ninety four. ((Students fazendo os exercícios))
- 0415 LEANDRO: Começo com Usher não é?
- 0416 R: sim.((Students fazendo a atividade))
- 0417 LEANDRO: perdi a prova de inglês hoje, eu sou crânio na matéria lá da escola
- 0418 IGOR: Professor, acredita que na matéria em que eu não sou bom de Português fiquei com oito na prova do governo que ele mandou.
- 0419 R: E English? Como você foi in English?
- 0420 Students- (incompreensível).
- 0421 R: olha...agora, discography eu não vou falar nada pra vocês. Tá bom? Vocês vão fazer in pairs.
- 0422 IGOR: primeiro disco, segundo disco,...
- 0423 R: Isso, vai aparecer isso está bom? Então, como vocês vão procurar? Que palavrinha chave para achar a discography?
- 0424 LEANDRO: Released.
- 0425 R: O que mais vocês vão procurar?
- 0426 LEANDRO: released e este aqui primeiro sophomore.
- 0427 R: Vocês vão achar a palavra disco?
- 0428 Students- yes
- 0429 IGOR: Album.
- 0430 R: Vai achar álbum. E o outro que é importante é o...
- 0431 LEANDRO: sophomore, second more, primeiro e o segundo.
- 0432 R: Very good. Então, vocês vão fazer sem falar: “É isso Rubens?” Não, vocês fazem in pairs e depois eu vou ver se está certo ou não right? Vamos lá, conversem com o amigo enquanto eu coloco o Usher para vocês escutarem. ((Students fazendo a atividade)).
- 0433 R: I will drink some water.
- 0434 Students- (incompreensível) ((música e alunos em grupos fazem a atividade)).
- 0435 R: Pode usar a parte de baixo, tem mais ainda, vocês pararam no third album, acho que tem mais aí.
- 0436 LEANDRO: Tem o último aqui olha. Usher last...
- 0437 ROBSON: Olha aqui R., vai escrever esse aqui e este aqui também.
- 0438 R: Discography, você acha que coloca uma coisa só ou várias coisas na discography.
- 0439 KÁSSIA: Várias.
- 0440 R: Foi?... várias, então você vai colocar tudo.
- 0441 ROBSON: Até o primeiro de cima aqui?
- 0442 R: Não, não, não pode ir a partir do segundo (incompreensível).
- 0443 KÁSSIA: é só colocar o nome né?
- 0444 R: ((risos)), põe o nome, põe a frase de quando ele lançou.(10s) Sabia que no [nome na escola] os alunos no teste final fazem um exercício igual a esse? ((alunos fazendo atividade)). Vamos ver como falar certinho, pra gente falar sempre certo agora?
- 0445 LEANDRO: o professor tá ensinando o negócio mas não ensina falar, antes a tia Ju falava ó vamos falar isso aqui
- 0446 R: Vamos lá, Let's see. RELEASED
- 0447 Students- RELEASED
- 0448 R: leased
- 0449 Students- leased
- 0450 R: Released
- 0451 Students - Released
- 0452 R: BORN.

- 0453 Students- BORN.  
0454 R: SCHOOL.  
0455 Students- SCHOOL.  
0456 R: WORLD.  
0457 Students- WORLD.  
0458 R: ó língua lá em cima WORL:::D  
0459 Students- WORL:::D  
0460 R: SINGLE.  
0461 Students- SINGLE.  
0462 R: RECORDED.  
0463 Students- RECORDED.  
0464 R: RELEASED.  
0465 Students- RELEASED.  
0466 R: CAREER.  
0467 Students- CAREER.  
0468 R: ALBUM.  
0469 Students- ALBUM.  
0470 R: SOLD.  
0471 Students- SOLD.  
0472 R: Ok, continue.  
0473 ROBSON: Released?  
0474 R: Released.  
0475 ROBSON: released ((sobreposição de vozes))  
0476 LEANDRO: Sophomore aqui é segundo?  
0477 R: Sophomore.  
0478 LEANDRO: primeiro ou segundo?  
0479 R: ((faz gesto com a mão de segundo))  
0480 LEANDRO: segundo  
0481 IGOR: proper é o que professor? proper terceiro disco? ((Students fazendo a atividade)).  
0482 LEANDRO: You make me (incompreensível).  
0483 ROBSON: ô R. olha aqui, e este daqui é pra escrever a frase inteira também? Até dois mil aqui ó?  
0484 R: Não, esse aqui é o single dele, o nome do album é my way. ((falando com LEANDRO))  
0485 LEANDRO: em mil novecentos e noventa e sete  
0486 ROBSON: É para escrever a frase inteira, também até...?  
0487 R: Onde?  
0488 ROBSON: Usher (incompreensível) até o nome do álbum?  
0489 R: Não até aqui...(incompreensível) ano  
0490 ROBSON: ano.  
0491 R: Numa biography? O que determina que é uma biography?  
0492 ROBSON: o ano?  
0493 R: o ano  
0494 R: Numa discography? O que determina que é uma discography?  
0495 ROBSON: o disco  
0496 O disco mais a...?  
0497 IGOR: (data).  
0498 R: Isso.  
0499 ROBSON: Patrão mandou né, não pode desacreditar  
0500 KÁSSIA: (incompreensível)  
0501 R: é o que eu falei pro ROBSON, o que é mais importante numa discography? ((falando com KÁSSIA))

- 0502 KELLY- O ano  
0503 R: O ano e o?  
0504 KELLY – (fenômeno), disco  
0505 R: isso, o disco, o ano, certo? e o resto é detalhe. Então aqui você colocou Usher released his first album in nineteen ninety four até aí está bom.  
0506 IGOR: (incompreensível).  
0507 R: tem mais um aí ou não? Acho que você acha mais um lá  
0508 ROBSON: acho que não tem não...  
0509 IGOR: Usher released his last album em, o quarto album dele é de dois mil e (incompreensível), não vai caber, vou fazer aqui atrás.  
0510 R: Isso, faz aí atrás.  
0511 IGOR: dois mil e quatro Usher ((Students fazendo a atividade)).  
0512 R: Seu irmão está aí? Esses dias ele estava aí limpando as terras. Seu irmão parece bem com você LEANDRO.  
0513 LEANDRO: Coitado.  
0514 R: tem um rapaz lá que parece com você ROBSON, não é seu irmão não é seu primo.  
0515 ROBSON: Caíque.  
0516 R: o cara é igualzinho.  
0517 LEANDRO: Em março de dois mil e quatro Usher realizou seu quarto album.  
0518 R: Realizou?  
0519 LEANDRO: Ele lançou seu quarto álbum.  
0520 IGOR: Vendeu mais...  
0521 LEANDRO: Não precisa colocar isso.  
0522 IGOR: E se eu quiser colocar mano. ((risos))  
0523 ROBSON: aqui tem outro negócio ainda R?  
0524 LEANDRO: tem o último aí  
0525 ROBSON: aqui?  
0526 LEANDRO: é pode copiar até (incompreensível)  
0527 ROBSON: Não precisa desse dois mil e quatro não  
0528 R: O que você acha?  
0529 LEANDRO: Precisa sim, é a data.  
0530 ROBSON: em março de dois mil e quatro Usher released..  
0531 R: Realize? Released.  
0532 ROBSON: released, lançou  
0533 LEANDRO: seu quarto álbum.  
0534 IGOR: vendeu mais dois milhões e oito mil.  
0535 R: Acha muito ou não?  
0536 IGOR: Um pouquinho professor.  
0537 LEANDRO: pensa o tanto de dinheiro entrando.  
0538 R: Se fosse um real cada um.  
0539 IGOR: Dois milhões e pouco.  
0540 LEANDRO: só que não é, né?  
0541 IGOR: é mais, o original chega a uns (incompreensível).

[...]

Final da fita de cassete, e não da aula.





### 3ª. Aula Unidade 1- Biografia

---

30.05.08 – 65 minutos de gravação

- 01 R: Dia 30 de maio de 2008 terceira aula de biografia. O que a LAÍS está fazendo no bairro agora?
- 02 ROBSON: Sei não R., pergunta pra ela o que ela fez no bairro.
- 03 LAÍS: Não fiz nada.
- 04 ROBSON: Então, fala que você foi visitar sua mãe, foi na festa.
- 05 LAÍS: Fui nada, mentira.
- 06 R: Não.
- 07 ROBSON: Foi sim. Foi na querrrrmesse!
- 08 R: Na querrrrmesse!
- 09 ROBSON: Como se fala quermesse in English?
- 10 R: Quermesse. I don't know.
- 11 ROBSON: Quer que eu te provo que você foi?
- 112 R: ROBSON vocês podem ajudar a LAÍS a lembrar, não a lembrar porque ela não veio, mas poderiam comentar um pouquinho o que nós fizemos na aula passada? Pra LAÍS porque ela faltou. Vocês conseguiriam lembrar um pouquinho?
- 113 R: IGOR para de olhar, pra quê você está olhando IGOR.
- 114 ROBSON: Nós completamos a biography do Usher.
- 115 R: Isso. O que vocês descobriram? O que vocês descobriram sobre o Usher mesmo?
- 116 ROBSON: Descobrimos que ele era um cantor, que ele é um cantor.
- 117 R: O que mais?
- 118 ROBSON: e...ele estudou na escola até o High School.
- 119 R: Yes. What's the meaning of High School? High School, what is it? High School? High School?
- 120 ROBSON: Como que se fala? Ensino... Como que é?
- 121 R: High School? Remember Kelly, High School?
- 122 ROBSON: Escola... Ah, não lembro.
- 123 R: Are you in the elementary school, secondary school or high school? You?
- 124 ROBSON: Ensino médio?
- 125 R: Yes. Então ele foi até o...
- 126 IGOR: Colegial.
- 127 R: High School. Right.
- 128 LAÍS: Onde que está isso?
- 129 R: É do Usher. Isso.
- 130 ROBSON: Ele foi apresentado no mundo como... Ele foi conhecido no mundo quando ele fez a propaganda da Coca-Cola, a música da Coca-Cola.
- 131 R: Aham. O que mais vocês viram aí?
- 132 IGOR: O nome dele é Raimundo.
- 133 R: Isso.
- 134 ROBSON: É mano.Usher. Raimundo 5º, 6º...
- 135 IGOR: Vendeu mais de dois milhões de álbuns
- 136 ROBSON: de discos. Yes?
- 137 R: Yes. O que mais vocês descobriram aí dele? Quantos álbuns ele vendeu?
- 138 ROBSON: Ele nasceu...
- 139 Isaias: quatro. Four.
- 140 LAÍS: Isso eu não vi, foi na aula passada né. Que eu não vim.
- 141 R: Foi na aula passada, justamente. All right. Agora nós vamos fazer uma activity, um game. LEANDRO is not here today. ROBSON, KÁSSIA, IGOR, LAÍS. .All right? Um game. Passei lá na LAÍS comi um fondue lá com elas, gostoso.

- 042 LAÍS: (...) estavam lá.
- 043 R: É. O que ela falou? Que eu fui lá?
- 044 LAÍS: Eu não sei o que ela falou pra mim, que ela falou.  
*((Sobreposição de vozes))*
- 045 LAÍS: Minha irmã não liga pra mim R.. Eu falei pra ela ligar a cobrar, nem a cobrar ela quer ligar pra mim.
- 046 R: Também casou, abandonou a família.
- 047 LAÍS: Não, mentira. Eu sempre ligo pra minha irmã, eu só não vou lá porque não dá pra eu ir todo dia, senão eu ia. Eu ligo todo dia.
- 048 ROBSON: Nossa, esse lápis é da hora.
- 049 LAÍS: R. tá faltando uma folha.
- 050 R: Tá. O que tá faltando?
- 051 LAÍS: Aquela para completar.
- 052 ROBSON: Esse lápis é caro mano. Olha, não escorrega na mão.
- 053 LAÍS: Aquele de completar eu não tenho. (...)
- 054 KÁSSIA: é da aula passada, você não veio
- 055 R: Ah, não. Isso daí é só do joguinho, só. Só do jogo, da atividade. Pegaram pencil? Tem pencil aí IGOR? All right. Olha essa activity aqui IGOR. Pay attention. Pay attention. All right. Pay attention IGOR. Pay attention. *((R. escreve uma frase na lousa))*
- 056 R: What is it here?
- 057 IGOR: What's your name?
- 058 R: What's your name. Right. Very good. O que está faltando aí? *(05min)*
- 059 ROBSON: Tudo.
- 060 R: O que é tudo?
- 061 ROBSON: O a.
- 062 R: O a, o que mais? O o, u. O que mais? Aqui o...
- 063 LAÍS: O a, e o e.
- 064 R: O que é isso aqui em English? Está faltando o quê?
- 065 ROBSON: Vo... Como que é o nome disso? Eu esqueci. Consoante, não, vogal, vogal.
- 066 R: Estão faltando as...
- 067 Alunos: Vogais.
- 068 R: As vowels. Vowels. Very good. Very good. Very good. Agora, a competition é o seguinte: Eu vou falar uma frase do Usher que está na biography do Usher, não está semelhante, está faltando as vowels. Right. E vocês vão me entregar a frase inteira. Com as vowels.
- 069 IGOR: Você vai escrever ela aí?
- 070 R: Eu vou colocar ela aqui sem as vowels e vocês vão colocá-las com as vowels. Deixa eu fechar aqui. Quando eu falar *go* vocês já podem começar, tá bom? Não escrevam nada ainda não.
- 071 ROBSONa: Nem copiar pode?
- 072 R: Nem copiar. É em par.
- 073 ROBSON: Em par?
- 074 LAÍS: Não pode copiar ainda?
- 075 R: Ainda não. Ok. One, two, three, go! You two and you two. Let's go, let's go, let's go. Quem entregar primeiro certinho ganha um prize.
- 076 ROBSON: eu e o Isaias aqui professor?
- 077 R: isso  
*(IGOR entrega primeiro)*
- 078 R: Yeah! Good. IGOR very fast, you see. Very fast. Vamos lá, a primeira palavrinha o que é Kelly?

- 079 KÁSSIA: Usher.  
080 R: Isso. Usher. Segunda palavra LAÍS.  
081 LAÍS: Released.  
082 R: Let's repeat, released.  
083 Alunos: Released.  
084 R: Everybody: released.  
085 Alunos: Released.  
086 R: Ok IGOR: released  
087 IGOR: Released.  
088 R: Ok. This is...  
089 IGOR: His debut.  
090 R: This?  
091 IGOR: Album.  
092 R: In 1994. Very well. Mais uma não?  
093 IGOR: Mais uma.  
094 R: Mais uma!  
095 ROBSON: Eu não terminei por causa que eu tava falando aqui.  
096 LAÍS: Pode apagar.  
097 R: Não começa ainda hein. All right, essa daqui é da Rihanna. ((professor liga a música para os alunos fazerem a atividade, 1min)) Ok, a KÁSSIA conseguiu aqui. All right, vamos lá! Ih KÁSSIA. Até aqui tudo bem, olha essa parte aqui KÁSSIA. Olha um pouquinho mais pro texto. Continuando. Continuando que ela não conseguiu. ((liga a música de novo)) Ok. A KÁSSIA falou aqui. O que é aqui? KÁSSIA?  
098 KÁSSIA: She attended the Combermere School.  
099 IGOR: Professor she, então (...)  
0100 R: Sorry IGOR. Sorry.  
0101 IGOR: É. Mancada hein professor!  
0102 ROBSON: Eu procurando aqui que nem louco. Então one point for boys and one point for the girls. Mais uma pra desempatar agora?  
0103 R: vocês preferem da Rihanna ou do Usher?  
0104 ROBSON: Usher  
0105 R: Olha o terceiro vai ficar aqui no meio tá. Vai ser difícil hein. Let's go.((liga o rádio para a competition))  
0106 ROBSON: Tem coisa ali errada de novo hein professor, ou não?  
0107 R: Não tá certinho, não tá igualzinho, igualzinho não, eu inventei um pouquinho aqui.  
0108 ROBSON: Aqui.vem cá. Vem aqui R.  
0109 R: Como fala? Come here teacher.  
0110 ROBSON: Aqui teacher, é isso aqui? ((alunos fazem a atividade))  
0111 R: Ok. Point for the girls! And the girls are the winner! Celebrate, celebrate! Clap for the girls. Ok. This is  
0112 Alunos: His  
0113 R: His  
0114 LAÍS: latest  
0115 R: latest  
0116 R: What's the meaning: latest. Último.  
0117 Alunos: Album has sold more than 2.8 million copies.  
0118 R: All right. Sticker for the girls. Esqueci o sticker eu vou dar uma star. Na próxima aula eu dou a sticker. Isso aqui vale uma sticker.  
0119 LAÍS: Eu tenho quatro já.  
0120 R: All right. Observe. Observe. O que está escrito nessa frase aqui?  
0121 ROBSON: Usher realizou.

- 0122 R: Olha, realizou aí de novo.
- 0123 ROBSON:: Lançou seu primeiro álbum.
- 0124 R: Debut o que é mesmo?
- 0125 LAÍS: Primeiro.
- 0126 R: All right.
- 0127 IGOR: Usher Lançou seu primeiro.
- 0128 R: O que é que tinha mesmo aqui no comecinho?
- 0129 IGOR: album
- 0130 R: album
- 0131 KÁSSIA: mil novecentos e noventa e quatro
- 0132 IGOR: Usher lançou o seu primeiro CD em 1994.
- 0133 R: Yes, very good IGOR. E aqui, olha. She attended Combermere School.
- 0134 IGOR: Ela...
- 0135 R: Isso. Ela.. ?
- 0136 IGOR: Foi aluna?
- 0137 R: O que é attended? I attended Carlos Porto.
- 0138 KÁSSIA: estuda
- 0139 IGOR: Ela estudou.
- 0140 R: All right. Olha o que vocês acabaram de falar. Esse verbo is?
- 0141 IGOR: Lançou.
- 0142 R: e aqui é?
- 0143 ROBSON: Estudou.
- 0144 R: Estudou. Tá vendo que tem um, o quê aí?
- 0145 ROBSON: ED.
- 0146 R: Tem um ED. Isso aqui é o quê? É um verbo, um sujeito, um adjetivo? O que é released and attended?
- 0147 ROBSON: Em cima é um verbo, não é?
- 0148 R: É um verbo. E o attended?
- 0149 R: Attended é...
- 0150 Alunos: Estudou.
- 0151 ROBSON: verbo também ((risos))
- 0152 R: É verbo também. Como que vocês sabem que esses verbos estão no passado?
- 0153 ROBSON: Realizou, estudou.
- 0154 R: Mas esse estudOU, realizOU isso aí é portuGUÊS!
- 0155 ROBSON: ED professor.
- 0156 R: O que me indica que esse verbo está no passado? O ed. Vocês já sabiam isso já?
- 0157 Alunos: Não.
- 0158 R: Então, a maioria não todos, alguns verbos que estão no passado em inglês vão conter...
- 0159 ROBSON: ED.
- 0160 R: O ED. Tá bom. Nós chamamos esses verbos de verbos regulares. Porque colocando o ED no final eles já ficam no passado. Tá. Alguns verbos são irregulares. Por exemplo, vocês lembram do sell, não tinha o sold? Sold é? LEANDRO sabia disso. Olha no texto de vocês, sold. Sold 2.8 million copies. O que vocês acham que é sold? É?
- 0161 LAÍS: Vendeu.
- 0162 R: Vendeu. Tem ED aqui?
- 0163 Alunos: Não.
- 0164 R: Na verdade, o verbo na base form, ou seja, o verbo
- 0165 ROBSON: O certo.
- 0166 R: Não é o certo, mas... No inglês nós chamamos de base form. Nós falamos: dançar/dançou. Dançar nós falamos que é o base form. Dançou é o past, passado. Então, o base form de sold é sell. Eu posso colocar ED e ficar no passado?

- 0167 ROBSON: Eu acho que sim; não?
- 0168 R: Não esse verbo pra colocar no passado tem que mudar ele completamente. Nós chamamos isso aqui de verbos irregulares. Ou seja, se você quer passar isso aqui para o passado, você tem que mudar o verbo. Por exemplo, play, você quer colocar no passado fica?
- 0169 Alunos: Played.
- 0170 R: Se eu quero falar de *(faz gesto de dança)*
- 0171 Alunos: Dance.
- 0172 R: Dance. No passado fica?
- 0173 Alunos: Danced.
- 0174 R: Danced. Uhm!
- 0175 ROBSON: Tô pegando o jeito da coisa.
- 0176 R: Outro verbo, me dá outro verbo aí, vocês falam. Swim. Ele fica aqui ((coloca na lista de verbos irregulares)) porque no passado fica swam. Coloquei ED? Não. Mudei o verbo. Me dá outro verbo aí. Sing. Sing é aqui porque no passado fica sang, sang. Outro verb.
- 0177 ROBSON: Mas porque não coloca ED lá no final desse aí R..
- 0178 R: Porque ele nasceu assim. Não posso colocar ED, ele nasceu assim. Me dá outro verbo aí. Listen. Lembram? Listen. Listen. Listen é aqui olha ((coloca na lista de verbos regulares)), no passado fica listened. Uhh! Uhm! O que mais? O que vocês gostam de fazer? O que vocês gostam de fazer? Vamos ver.
- 0179 Isaias: Dormir.
- 0180 R: Dormir é sleep; no passado fica?...
- 0181 IGOR: (sleped)
- 0182 R: slept. O que mais? Uns verbinhos mais fáceis, vamos lá.
- 0183 IGOR: Namorar.
- 0184 R: Namorar. É date. No passado fica?
- 0185 LAÍS: Dated.
- 0186 R: Então aqui são os regular e aqui os irregular. Por enquanto nós vamos focar só mais um pouquinho nos regular verbs. Vamos ver se a gente acha regular verbs no Usher e na Rihanna? Right? Vamos dar uma olhadinha? Agora tem uma outra folhinha pra vocês aqui.
- 0187 ROBSON: Aqui eu achei um.
- 0188 R: Achou já? Aqui olha, pra vocês duas e pra vocês dois aí. Vamos fazer o seguinte, vamos começar pelo Usher, vamos lá. Todo mundo com o Usher?
- 0189 ROBSON: Yes.
- 0190 R: Então olha a folhinha de vocês. Vocês têm aqui base form, simple past e meaning. Então base form é igual aquele lá: date. No simple past é dated. E o significado é namorar. Listen, você vai colocar aqui. No passado fica?
- 0191 Alunos: Listened.
- 0192 R: E o meaning é...escutar. Right. Vamos ver no Usher aqui.
- 0193 IGOR: Started.
- 0194 R: Antes do started tem alguma coisa.
- 0195 IGOR: Moved.
- 0196 R: Moved! Qual é o base form do moved? Base form é? Move. Só com E, não tem D.
- 0197 ROBSON: Ah, tá certo professor.
- 0198 Isaias: Aqui põe como que é...
- 0199 R: Você vai colocar aqui olha: move. Tá bom LAÍS? Põe aqui: move.
- 0200 IGOR: Move é morar né?
- 0201 R: É quase isso. Vamos lá: move, move. When was a child I lived in Jacareí. Then I moved to Igaratá. Then I moved to Jacareí again.
- 0202 IGOR: Você vai daqui pra Igaratá, depois volta de novo.

- 0203 R: No. When I was a child four years old I lived in Jacareí. Then I moved to Igaratá. When I was 8 years old I moved back to Jacareí.
- 0204 KÁSSIA: voltar?
- 0205 R: No. LAÍS, for example, LAÍS she lived in...
- 0206 LAÍS: São José dos Campos.
- 0207 R: No. In the past she lived in
- 0208 IGOR: Ijal
- 0209 R: Ijal, now she moved to São José dos Campos
- 0210 IGOR: Se mudou!
- 0211 R: Yes.
- 0212 IGOR: Então você mora em Igaratá?
- 0213 R: No. I lived in Jacareí. At four years old I moved to Igaratá. At 8 years old I moved to Jacareí.
- 0214 IGOR: Você mudou pra cá de novo. Ah entendi
- 0215 ROBSON: como é?
- 0216 R: Então move é o quê? Move é?
- 0217 Alunos: Mudar.
- 0218 R: Ok. Simple past fica?
- 0219 Alunos: Moved.
- 0220 R: e o meaning é?
- 0221 KÁSSIA: mudar
- 0222 R: vamos lá. Outro que vocês acharam
- 0223 Alunos: Started.
- 0224 R: Qual o base form de started?
- 0225 Alunos: Start.
- 0226 R: Start é sem E tá bom. Fica normalzinho
- 0227 IGOR: É jogar né?
- 0228 R: uhum
- 0229 Isaias: Começar.
- 0230 R: Começar. Muito bem IGOR. Fica start, started, e o significado é começar. O que você achou aí IGOR?
- 0231 IGOR: Spotted.
- 0232 R: Spotted. Todo mundo achou?
- 0233 Alunos: Yes.
- 0234 IGOR: Fica sem ED né?
- 0235 R: Então fica só? Fica assim olha: spot.
- 0236 IGOR: Só um T.
- 0237 R: Por que ficou TT ali? Por que deu?
- 0238 IGOR: CVC
- 0239 R: Olha o IGOR. Muito bem IGOR. Deu CVC. Consonant, vowel, consonant.
- 0240 IGOR: O que é spotted?
- 0241 R: O que vocês acham que é spotted? Onde está mesmo? When Usher was 14 he was spotted at a talent show by a record executive. Ele foi localizado. Localizar. Então spot é
- 0242 Isaias: localizar.
- 0243 R: Localizar. O que mais tem aí? Vamos lá. LAÍS acha mais um aí.
- 0244 LAÍS: Tem um monte aqui ó: sign.
- 0245 R: isso, então é? Sign. No passado fica? signed. O que vocês acham que é sign?
- 0246 ROBSON: Signo?
- 0247 R: É signo, mas nesse contexto ele muda de significado. Olha. ((faz gesto de assinar))
- 0248 IGOR: Assinatura.

- 0249 R: É um verbo. Então é?
- 0250 LAÍS: Assinar.
- 0251 R: Assinar. Qual é o próximo?
- 0252 LAÍS: Introduced.
- 0253 R: Introduced. Introduce. O que vocês acham que é introduce?
- 0254 IGOR: Introduziu.
- 0255 R: Mas o significado nesse contexto é? Apresentado.
- 0256 IGOR: Ele se apresentou ao mundo.
- 0257 R: Isso ele foi apresentado, então é?
- 0258 LAÍS: Apresentar.
- 0259 R: Não precisa ficar colocando agora na listinha não.
- 0260 IGOR: Apresentar ou apresentado?
- 0261 R: Apresentar. O que mais?
- 0262 Isaias: released
- 0263 R: Released. O que é released mesmo?
- 0264 IGOR: Lançou.
- 0265 R: Lançou. Então no base form fica assim olha: release
- 0266 ROBSON: mano to colocando ao contrário
- 0267 R: Release é?
- 0268 IGOR: lançar
- 0269 R: O que mais que tem aí?
- 0270 LAÍS: featured
- 0271 IGOR: Featured.
- 0272 R: Não, pula esse. Vamos lá.
- 0273 IGOR: Tem gained.
- 0274 R: Tem aí?
- 0275 Alunos: Tem.
- 0276 R: O que vocês acham que é? Olha: gained, gained. On my birthday I gained a very big teddy bear.
- 0277 LAÍS: (book)
- 0278 R: no. LAÍS on her birthday, she gained a present. She?...
- 0279 LAÍS: Ganhou.
- 0280 R: ah! Gain/gained.
- 0281 IGOR: ganhou?
- 0282 R: uhum
- 0283 LAÍS: ganhar
- 0284 R: gain fica gained. All right. Não precisa terminar agora não. Não precisa colocar na listinha agora. Vamos só fazer o seguinte: Tudo que vocês acharem que é simple past falem alto, todo mundo localiza e a gente só faz um circle. Tá bom? O que mais vocês acharam aí?
- 0285 LAÍS: Reached.
- 0286 R: Isso. Reached também é, faz um circle aí.
- 0287 LAÍS: Approached.
- 0288 R: Approached também é, faz um circle.
- 0289 LAÍS: Recorded.
- 0290 R: Isso, recorded. Também.
- 0291 LAÍS: Re-established.
- 0292 R: Onde LAÍS?
- 0293 LAÍS: Aqui, depois de Make Me Wanna.
- 0294 R: Ah, re-established. Tá. Também é. Acharam aí?
- 0295 ROBSON: Não.
- 0296 R: Mostra pra ele.

- 0297 IGOR: Launched.  
0298 R: Isso.  
0299 LAÍS: depois de Coca-Cola  
0300 ROBSON: coca-cola  
0301 LAÍS: tem uma linha, na outra  
0302 ROBSON: uhmm  
0303 LAÍS: achou?  
0304 R: o que mais tem aí?  
0305 Isaias: issued  
0306 R: onde?  
0307 Isaias: embaixo de 1988  
0308 R: isso. Issued.  
0309 IGOR: entitled.  
0310 R: Não. entitled não é. Nem tudo que tem ED é verbo.  
0311 R: Ah, é sim, é sim. entitled. entitled é um verbo sim.  
0312 IGOR: Debuted.  
0313 R: debuted, onde está Isaias?  
0314 IGOR: aqui embaixo  
0315 R: Isso. Debut. Acharam aí?  
0316 LAÍS: Returned.  
0317 ROBSON: debut  
0318 LAÍS: tem bastante debut  
0319 IGOR: Premiered.  
0320 LAÍS: Premiered.  
0321 R: Onde está isso?  
0322 Isaias: segunda linha  
0323 R: yes. Aham  
0324 ROBSON: cadê? Achei ((risos)) premiered  
0325 LAÍS: helped.  
0326 R: Ah, legal. Vamos colocar esse daí. Helped é legal a gente colocar. Help fica?  
0327 IGOR: Helped  
0328 R: What's the meaning help? Help is?  
0329 IGOR: Alegre?  
0330 R: Não. Happy is alegre. It is: help, help. ((fazendo gesto de pedido de ajuda))  
0331 ROBSON: help, espere, calma, espere.  
0332 R: No, no. Help, help.  
0333 ROBSON: socorro  
0334 IGOR: Ajudar.  
0335 R: Ajudar. O verbo é ajudar. Vamos lá da Rihanna são só três. Só três.  
0336 IGOR: Pronto.  
0337 R: Acharam três?  
0338 IGOR: attended...((mostra os outros dois na unidade))  
0339 R: yes. Sabe o significado dos três?  
0340 ROBSON: no teacher  
0341 LAÍS: Named.  
0342 R: O que vocês acham que é named? Name é?  
0343 LAÍS: Nome.  
0344 R: Named. Agora é um verbo, ele se tornou um verbo.  
0345 LAÍS: Nomeou?  
0346 R: Yes. No passado é?  
0347 KÁSSIA: Nomeada.



- 0348 R: Very good, KÁSSIA  
0349 IGOR: Professor aqui é entrar, né?  
0350 R: Não. Apresentar.  
0351 LEANDRO: E isso aqui R? O que significa isso aqui?  
0352 R: Attended. O que nós vimos aqui, hoje? attended  
0353 LEANDRO: É estudar, estudou.  
0354 R: Isso. É, nesse contexto é estudou  
0355 KÁSSIA: O que quer dizer esse aqui?  
0356 R: Include, similar to Portuguese.  
0357 KÁSSIA: Incluso.  
0358 R: É. In the past?  
0359 KÁSSIA: Incluído.  
0360 R: Very good. O que vocês estão percebendo aí hein?  
0361 KÁSSIA: Praticando bastante palavras.  
0362 R: Não tá? Olha só que legal hein IGOR.  
0363 IGOR: Verdade. Professor esse aqui olha: produced.  
0364 R: O que vocês acham que é: produce.  
0365 LEANDRO: Produziu.  
0366 R: Very good.  
0367 KÁSSIA: E esse aqui olha.  
0368 R: Appeared. Olha: appear/disappear/ appear ((fazendo gestos, se escondendo))  
0369 LAÍS: achou  
0370 R: ó disappear ((gestos))  
0371 KÁSSIA: Escondido.  
0372 R: Appear.  
0373 LAÍS: Aparecer.  
0374 R: Olha, é similar to portuguese. Olha disappear, appear.  
0375 KÁSSIA: Apareceu.  
0376 R: Yeah.  
0377 ROBSON: E esse aqui Rubão, chega aí. Dá uma força pro mano aqui que tá russo.  
0378 R: Olha: include. Included, similar to portuguese.  
0379 KÁSSIA: Ele acabou de falar.  
0380 ROBSON: Apareceu?  
0381 KÁSSIA: Não, é o outro.  
0382 R: Olha: include.  
0383 ROBSON: Inclusive. ((risos))  
0384 R: Verb. Verb.  
0385 ROBSON: Incluiu.  
0386 R: Yeah boy, excellent.  
0387 ROBSON: ele me chamou de girl aquela hora  
0388 R: no, guy, guy, eu falei guy  
0389 KÁSSIA: R. é pra colocar aqui?  
0390 R: Coloquem três. Só three.  
0391 ROBSON: Eu coloquei três já brother.  
0392 KÁSSIA: R., mas é tantas folhas né?  
0393 R: É vou ver grampear tudo no finalzinho pra vocês estudarem. Olha, na próxima aula nós vamos ter uma avaliação.  
0394 ROBSON: Ah, no.  
0395 LAÍS: Pra mim não, né?  
0396 R: Pra você também, você está no grupo.  
0397 KÁSSIA: R. a gente já faz, isso aqui é uma avaliação. Todo dia.

- 0398 ROBSON: lógico que é, todo dia  
0399 LAÍS: a gente está sendo avaliado  
0400 R: Não vai ser uma avaliação, vai ser assim, vocês vão montar a biografia de vocês em sala. Tá bom?  
0401 ROBSON: Você vai ajudar?  
0402 R: vou ajudar. Não, eu vou ajudar hoje e aí na próxima aula vocês montam sozinhos.  
0403 ROBSON: ah não mano, sozinho é difícil  
0404 LAÍS: aqui vai ficar até o r só?  
0405 R: appearr, então eu ajudo vocês depois ta? Named é? Ó named  
0406 ROBSON: R. não vai dar, falta cinco minutos pra bater o sinal.  
0407 R: Mas eu posso ficar mais tempo com vocês hoje?  
0408 ROBSON: Por quê?  
0409 R: Porque nós vamos fazer um game agora, um game.  
0410 ROBSON: de novo um game?  
0411 R: Olha vamos lá, stop, stop. Posso apagar aqui? Yes. Bom o verbo pelo verbo vocês acham que tem significado? Tem sentido deixar ele sozinho?  
0412 Alunos: Não.  
0413 ROBSON: Deixar ele sozinho?  
0414 R: Deixar ele sozinho faz sentido? Vocês saberem só essa lista aí. Sei toda lista agora. Faz sentido?  
0415 Alunos: Não.  
0416 R: Não. Faz sentido onde esses verbos? Esses verbos fazem sentido numa?  
0417 ROBSON: Biografia.  
0418 R: Onde mais?  
0419 ROBSON: Em vários lugares R. Por exemplo, pra falar como ela é.  
0420 R: Como ela é eu vou usar verbo no passado?  
0421 ROBSON: Como ela é não. Como ela foi. Como ela era.  
0422 IGOR: Num currículo também, né?  
0423 R: Num currículo eu vou usar verbos no passado?  
0424 Alunos: Não.  
0425 R: Vocês acham que não?  
0426 IGOR: Estudei em tal lugar, fiz tal faculdade.  
0427 R: Isso. Eu posso usar isso também num currículo. Por exemplo, Guri na Roça: O que eu fiz lá? Estudei Inglês, participei de eventos, participei de campeonatos. Então eu vou usar o verbo no passado. Então me dá um verbo aí que eu vou fazer uma frase com vocês. Me dá um verbo aí. Um verbo aí que vocês gostaram.  
0428 IGOR: Move.  
0429 R: Move. Me dá uma frase aí, uma sentença usando esse verbo no passado.  
0430 IGOR: LAÍS moved.  
0431 R: Mudou pra onde?  
0432 LAÍS: pra São José  
0433 R: Como falo para São José? Parabéns pra você, o que usa?  
0434 LAÍS: Happy birthday to you.  
0435 R: O que eu to usando então?  
0436 IGOR: To.  
0437 R: LAÍS moved to São José dos Campos. Só que tem que colocar um tempo, quando? Quando foi? O ano passado?  
0438 LAÍS: Não. Foi esse ano, saí 11 de março  
0439 R: Quando? Foi em março, não foi? Como eu falo em Março?  
0440 Isaias: In March.

- 0441 R: LAÍS moved to São José dos Campos in March. Está pronta a frase, no past. Me dá um outro verbo aí, vamos montar uma outra frase.
- 0442 LAÍS: R., coloca mais meu nome aí.
- 0443 R: coloca mais o seu nome aqui?
- 0444 LAÍS: é coloca mais coisas assim
- 0445 R: Start. What's the meaning of start? Start is?
- 0446 IGOR: Começar.
- 0447 R: Vamos colocar ele no passado.
- 0448 Isaias: Started.
- 0449 R: Vamos colocar ele no passado. Como é que ficou? É começar ainda?
- 0450 KÁSSIA: começou
- 0451 ROBSON: LAÍS começou seu relacionamento em Março.
- 0452 R: Foi em março?
- 0453 LAÍS: Não. Foi em julho.
- 0454 R: Como que eu falo: LAÍS começou seu relacionamento... Vamos lá. ((aluna começa a explicar a sua mudança e relacionamento)) How do you say “seu” in english? Seu em english? Vocês falaram your. Your eu estou falando direto pra vocês: your. Quando eu falo do Usher. Usher lançou seu primeiro CD. O que era mesmo? Da Rihanna tem aqui?
- 0455 ROBSON: his
- 0456 R: hã
- 0457 ROBSON: his
- 0458 R: his é pra boys, e pra girls?
- 0459 LAÍS: her ((pronúncia não clara))
- 0460 R: não, da Rihanna tem aqui? vamos ver se tem? Olha da Rihanna tem aqui, nessa linha aqui.
- 0461 IGOR: Where.
- 0462 R: Where não. Her. Her. Então vamos lá: LAÍS começou seu relacionamento...
- 0463 ROBSON: LAÍS started her
- 0464 R: her, relacionamento?
- 0465 ROBSON: relationship. Que nome feio mano ((risos))
- 0466 R: Yeah. Relationship. Relationship
- 0467 Alunos: relationship
- 0468 R: ship
- 0469 Alunos: ship
- 0470 R: relationship
- 0471 Alunos: relationship
- 0472 R: Ok . LAÍS started her relationship... Quando?
- 0473 IGOR: In July.
- 0474 R: Very good (guys), in July.
- 0475 ROBSON: Que girls! É boys.
- 0476 R: Eu falei girls? Sorry. Vamos lá, me dá o último verbo. Um verbo que vocês gostaram. Uhm, I love this verb, I love this verb.
- 0477 ROBSON: Help.
- 0478 R: Help. No passado fica?
- 0479 ROBSON: Helped. Help é socorro.
- 0480 R: Socorro?
- 0481 ROBSON: Não. Socorro não, ajuda.
- 0482 R: In the past?
- 0483 Alunos: Ajudou.
- 0484 R: O que vamos falar agora?
- 0485 ROBSON: LAÍS ajudou seu marido, que hoje é casado, a desencilhar.

- 0486 LAÍS: (Sacanagem.)  
0487 R: É isso mesmo?  
0488 ROBSON: Ela quer, ela quer!  
0489 R: Vai ficar muito longo isso aí. Me dá outra. Ajudou o marido  
0490 ROBSON: a construir sua empresa.  
0491 R: isso, very good  
0492 ROBSON: clap, clap for me  
0493 R: clap, clap good ((risos)) LAÍS helped  
0494 ROBSON: ajudou seu... seu é... Como que é?  
0495 Isaias: Her.  
0496 R: her, como fala seu marido?  
((sobreposição de vozes))  
0497 KÁSSIA : no lugar do her pode ser o nome  
0498 R: Pode ser. What's his name?  
0499 LAÍS: Roberto.  
0500 R: LAÍS helped Roberto. How do you say construir em english?  
0501 LAÍS: construction ((risos))  
0502 R: também pode ser, mas vamos usar esse aqui ó: build. Build.  
0503 Alunos: build.  
0504 R: a empresa dele. Dele agora; dele.  
0505 ROBSON: deles, é melhor não é? Deles.  
0506 R: deles.  
0507 IGOR: Their.  
0508 R: Their. Yes. Ó IGOR. Their. How do you say empresa, companhia? Tem uma mochila que tem essa marca.  
0509 ROBSON: É verdade. Hair. Hair não é cabeleireiro. Company.  
0510 R: very good.. LAÍS helped Roberto build their company.  
0511 ROBSON: Clap pra LAÍS. LAÍS quando você casar você vai convidar a gente pra ir no seu casamento? Porque no aniversário dela...  
0512 LAÍS: Eu convidei. Não R., eu fiz meu aniversário, nem ia ter, porque ele falou assim: Você prefere sair comigo ou fazer festa. Sair com você. Eu não queria fazer festa de aniversário. É verdade. Aí na última hora eu peguei as coisas e eu fiz o bolo. Eu que sou a aniversariante e fiquei correndo o dia inteiro pra fazer o bolo. Porque o bolo precisa fazer num dia pra cobrir no outro, pra ficar geladinho, né. Aí o bolo tava todo quente e eu correndo o dia inteiro. Aí eu encontrei a Tatiane falei: Fala para os meninos irem lá, todo mundo ir lá. Aí na última hora eu não chamei ninguém, todo mundo é meu amigo não precisa ficar chamando, vai lá. Aí eu fiquei correndo o dia inteiro, aí o bolo foi sair acho que era umas dez horas da noite, que ficou pronto, que cantaram parabéns. Eu convidei, ele que não foi.  
0513 ROBSON: Me convidou? Ninguém foi lá falar não: Olha ela tá te chamando lá...  
0514 R: Cadê o nosso bolo? Cadê? Ela deu o bolo na gente.  
0515 ROBSON: Deu o bolo.  
0516 R: All right, guys. Na próxima aula, era pra terminar hoje, tá, mas a gente acabou atrasando um pouquinho. Na próxima aula a gente vai fazer então o fechamento da unidade mais a avaliação. Só que a avaliação não vai ser igual aquelas de escola. Como vai ser? Eu quero ver como vocês estão já desenvolvendo. Ou seja, vocês vão escrever a biografia de vocês.  
0517 ROBSON: Ô R., olha aqui, deixa eu levar um negócio desse pra casa.  
0518 LAÍS: Eu não vou conseguir.  
0519 R: Consegue sim. Vamos lá. LAÍS morou no Veraneio Ijal em 92. Como que eu falo isso?  
0520 ROBSON: LAÍS, como que se fala morou?  
0521 R: morar  
0522 ROBSON: morar

- 0523 IGOR: Você acabou de falar, eu esqueci. Lives.  
0524 R: Agora, no passado.  
0525 LAÍS: Lived.  
0526 R: Então... LAÍS lived... no Veraneio.  
0527 ROBSON: in Veraneio  
0528 R: em noventa e quatro?  
0529 ROBSON: in nineteen ninety four  
0530 R: Good.  
0531 ROBSON: O que é good?  
0532 R: Good is bom.  
0533 ((sobreposição de vozes))  
0534 R: Ela mudou para São José em 2008.  
0535 ROBSON: LAÍS moved to São José... Quando?  
0536 R: Em 2008.  
0537 Isaias: LAÍS moved to São José dos Campos in two, zero, zero.  
0538 R: Two thousand and eight. Ela estudou no Presbítero.  
0539 ROBSON: LAÍS ...  
0540 R: Pode ser studied ou... qual verbo nós estávamos vendo na biografia? Não é study.  
0541 IGOR: Attended. LAÍS attended... Onde?  
0542 LAÍS: Presbítero.  
0543 IGOR: Presbítero in... O ano que ela estudou.  
0544 R: Tá vendo. É difícil?  
0545 Alunos: Não.  
0546 LAÍS: precisa escrever R.  
0547 R: Então, o que acontece? Vocês já estão sabendo fazer. Na próxima aula nós vamos organizar. Eu vou dar um tempinho pra vocês fazerem um rascunho. Vou corrigir o rascunho de vocês. Vou ajudar vocês a fazer o rascunho, depois sem rascunho vocês vão escrever umas coisinhas de vocês, ou do amigo. Vocês gostariam de levar a biografia pra casa? Então vocês vão levar. Então eu vou grampear. LAÍS você pode pegar o grampeador por favor lá com a tia?  
0548 KÁSSIA: R. por que a gente não... o seguinte, já traz feito de casa né?  
0549 R: Isso. Uma biografia curtinha. Deixa na ordem assim, primeiro é a Unit 1, depois da Rihanna, depois do Usher  
0550 ROBSON: R. e esse aqui.?  
0551 R: Olha: Unit 1, depois vem esse aqui que nós fizemos hoje, depois da Rihanna, depois Usher.  
0552 KÁSSIA: R. mais ou menos quantas linhas?  
0553 R: Olha, se vocês seguirem esse modelinho aqui... Deixa a LAÍS chegar que eu explico pra ela também.  
0554 IGOR: Eu vou falar da minha vida desde que era criança, pequenininho.  
0555 ROBSON: Vou colocar meu sobrenome aqui, aí abro uns parênteses. Coloca que nem tá aqui R.?  
0556 LAÍS: Nossa eu abri a página do Guri, tem cada foto que desmoraliza a gente, quando a gente era pequeno. Todo mundo...  
0557 ROBSON: Não tem foto minha não né?  
0558 LAÍS: Tem. Tem do IGOR cabeçudinho, pequenininho, carequinha Desmoraliza IGOR. Não, de verdade, de coração. ROBSON, você também ROBSON.  
0559 Isaias: quando você abriu?  
0560 LAÍS: hoje, eu fui lá no [www.gurinaroca.com.br](http://www.gurinaroca.com.br)  
0561 ROBSON: Você tem computador na sua casa né? Nossa maior boi.

- 0562 R: Então, vocês vão montar a biografia em casa tá bom. Curtinha. Como é que vão montar essa biografia? Qual que vai ser a ordem? O que vocês acham? Como é que vai ser a ordem?
- 0563 ROBSON: Ah, vai começar como tá aqui, na minha opinião.
- 0564 R: Isso. Então começa com quê?
- 0565 Isaias: place of
- 0566 R: isso, place of birth..
- 0567 LAÍS: Eu não tenho isso.
- 0568 KÁSSIA: Eu ajudo ela.
- 0569 R: Vocês vão vir durante a semana aqui? Só vem de hoje ou não?
- 0570 LAÍS: na terça
- 0571 R: Então, terça-feira vocês podem se reunir. Então, vai começar com place of birth. Vocês podem seguir essa estruturinha aqui. Então, LAÍS was born in São Paulo
- 0572 ROBSON: Mas a gente não vai levar isso aqui?
- 0573 LAÍS: Onde eu nasci? Mogi das Cruzes.
- 0574 R: Mogi das Cruzes, aí põe a data e o ano.
- 0575 LAÍS: É só seguir R. esse exemplo aí?
- 0576 R: Isso. Depois: She attended Presbítero. Só que aqui olha é career Start-up. Vocês já têm começo de carreira?
- 0577 Alunos: Não.
- 0578 R: Então, se vocês quiserem inventar pode começar. Ele lançou seu primeiro CD em tal ano.
- 0579 ROBSON: Mas a gente vai ter que inventar?
- 0580 R: Então, daqui pra cá vocês vão ter que colocar uma coisinha a mais. Ele mudou pra São José dos Campos ou ele ajudou tal pessoa. Usa um verbo desse aqui só. Tá bom? Então vai ficar uma, duas, três, schooling e o quarto que vocês vão inventar alguma coisa. Tá. Usando um desses verbos aqui.
- 0581 ROBSON: O quarto e o cinco?
- 0582 R: Isso. O que é pra fazer é pra fazer então ROBSON? Fala pra mim.
- 0583 ROBSON: É tipo assim, é pra começar aqui, como seguir essas instruções aqui. Chega aqui place of birth.
- 0584 R: O que mais?
- 0585 ROBSON: Aí você vai e inventa o seu, não o que está aqui.
- 0586 R: Isso. O que mais?
- 0587 ROBSON: Aí você vem aqui, a data de nascimento. Depois vem esse aqui school. Aí depois você vai inventar. Vai tirar um verbo daqui.
- 0588 LAÍS: vai complementar né?
- 0589 R: Se quiser escrever um pouquinho mais, ser um pouquinho mais ousado, escreva. Depois eu corrijo, aí eu mostro a correção pra vocês antes da gente fazer a nossa avaliação.
- 0590 KÁSSIA: Depois a gente vai ver o rascunho da gente?
- 0591 R: Ah, e depois um professor lá do [nome da escola] vai pegar a biografia de vocês e quer colocar uma foto, sabe? Igual biografia mesmo. É, daí vocês vão tirar a foto aqui do jeito que vocês quiserem. Na próxima aula vamos tirar foto. Tá bom. Então não falem na próxima aula. Nós vamos tirar foto. Vai ser tipo um quadro com a biografia escrita de vocês.
- 0592 ROBSON: Você vai colocar lá R. pras gatinhas ver? Não, R. faz um favor pra mim, dá um gramper aqui.
- 0593 LAÍS: Como se fala grampear?
- 0594 R: Staple.
- 0595 LAÍS: Nossa, não tem nada a ver.
- 0596 R: Vamos lá, abram o caderninho de vocês. Um perguntinhas básicas. Vamos lá. Uma folha em branco. A data de hoje é? May 30 2008. Na próxima aula talvez a gente vá ter que usar duas horas tá bom. Porque daí a gente vai tirar foto, vai fazer a biografia, vai corrigir a

biografia, tem mais uma atividade... Ah, eu trouxe a música do Usher pra vocês. Vou ver se eu acho o CD dele. Tá bom?

0597 KÁSSIA: É pra chegar na primeira aula então?

0598 R: Não. A gente vai ficar um pouquinho depois. Eu vou falar com a psicóloga hoje. Ou vocês preferem chegar na primeira aula?

0599 Alunos: Não.

0600 KÁSSIA: (...) Na próxima aula então nem vai ter.

0601 R: Vocês avisam o LEANDRO? Vocês passam pro LEANDRO também o que tem que fazer? A biografia. Fala pra ele trazer a tarefinha dele tá. Então vamos lá. Coloquem aí: O que você aprendeu hoje?

0602 IGOR: Tem que colocar a pergunta também?

0603 R: Isso.

0604 KÁSSIA: Tudo em português?

0605 R: Isso. Outra: Qual é sua opinião sobre as atividades desenvolvidas hoje? Quais foram as atividades que nós fizemos? A primeira foi aquela frase que eu coloquei na lousa, tá ali. A frase que eu coloquei na lousa sem as vogais.

0606 LAÍS: Depois vimos verbo regular e verbo irregular. (60min)

0607 R: Isso. A última pergunta é: Quais foram as suas dificuldades? Pode colocar a sua opinião. Se gostaria que fosse diferente. Se foi legal, por que foi legal? Se foi difícil por que foi difícil. Pode responder.

0608 LAÍS: A nossa turma está usando o computador.

0609 R: Pensem no que vocês aprenderam aqui, no que vocês estão levando de diferente. O que vocês conheceram hoje. Coloquem isso tudo pra mim tá bom?

0610 LAÍS: É no verbo irregular que muda totalmente a palavra não é?

0611 R: Isso. Regular é o que coloca ED, irregular é o que muda toda a palavra.

0612 LAÍS: Eu coloquei assim: Aprendi o significado dos verbos regular e irregular.

0613 R: Fazer o seguinte, ao invés de vocês levarem pra casa eu vou deixar no meio do caderno de vocês e fica guardado no armário. Aí no meio da semana quando vocês vierem pro Guri eu falo com a Lú e peço pra deixar pelo menos meia hora pra vocês fazerem a biografia. Tá bom na terça-feira que vem? O que vocês fazem na terça-feira?

0614 IGOR: (...)

0615 R: Daí eu falo pra ela tirar vocês da reciclagem de papel e daí um ajuda o outro. Pode ajudar, tá bom? Faz no caderno mesmo. Pode fazer no caderno. Tá bom?

0616 KÁSSIA: Porque isso vai ser tipo um rascunho né.

0617 R: Isso, vai ser uma prática pra vocês fazerem no final da próxima aula. Tá bom? Thank you, very much.

## 4ª Aula – Unidade 1- Biografia

---

06.06.08 - 68 minutos de gravação

- 01 R: All right guys! Let's go. Ah... antes da gente começar, (quero dizer), continuando na verdade né KÁSSIA? Vamos tentar lembrar aquilo nós fizemos na aula passada, vocês lembram o que nós fizemos na aula passada, o LEANDRO não estava aqui então vamos tentar ajudar um pouquinho o LEANDRO.
- 02 ROBSON: a gente aprendeu...
- 03 R: o que nós aprendemos no geralzão, uh? De tudo, de tudo. (4s)
- 04 ROBSON: de tudo de tudo de da última aula?
- 05 R: é, (risos)
- 06 ROBSON a gente aprendeu quando a palavra tá no passado
- 07 LAÍS: coloca *ed*
- 08 R: é uma palavra simplesmente?
- 09 ROBSON: um verbo
- 010 LAÍS: verbo
- 011 R: verbo né? Então é um verb. Right? Então o que nós vimos em relação à verbs?
- 012 LAÍS: regular e irregular
- 013 IGOR: quando tá no passado tem *ed*
- 014 R: então nós temos (primeiramente) o regular verb, não é isso?
- 015 ROBSON isso
- 016 R: e nós temos o...?
- 017 LAÍS: irregular
- 018 R: irregular
- 019 LEANDRO: Irregular
- 020 LAÍS: como R?
- 021 R: I-rregular
- 022 LAÍS: rirregular ((dificuldade de pronúncia))
- 023 R: irregular
- 024 LAÍS: irregular ((com um pouco de dificuldade na pronúncia ainda))
- 025 R: nós vimos o I-rregular ou o regular verb?
- 026 LAÍS: regular
- 027 R: o?
- 028 LAÍS: irregular
- 029 IGOR: regular
- 030 R: o regular verb, right? nós vimos o regular, o que nós vimos uh..., me dá um verb que é regular, verb que é regular
- 031 IGOR: move
- 032 R: uh?
- 033 IGOR: move
- 034 R: move (o professor escreve a palavra no quadro)
- 035 IGOR: moved
- 036 LAÍS: (moved)
- 037 R: no passado ele fica?
- 038 IGOR: moved
- 039 R: moved ((escreve no quadro)) outro verb que é regular
- 040 LAÍS: (incompreensível)
- 041 R: uh?... o quê?
- 042 LAÍS: *saing* ((pronúncia errada))
- 043 LEANDRO: sing
- 044 LAÍS: sing ((professor vai na mesa do aluno verificar))



- 045 R: ah! sign  
046 LAÍS: sign, eu falei certo viu  
047 R: sign  
048 LAÍS: viu?  
049 R: no passado fica?  
050 LAÍS: “*sengued*”  
051 R: no:  
052 IGOR: “*seguenéd*”  
053 R: signed... signed, let’s repeat, SIGN  
054 Todos: sign  
055 R: SIGN  
056 Todos: sign  
057 R: SIGN  
058 Todos: sign  
059 R: signed  
060 Todos: signed  
061 R: sign  
062 Todos: sign  
063 R: signed  
064 Todos: signed  
065 R: all right, another one, another one (now) do video game, video game, é o?  
066 IGOR: start  
067 ROBSON: start  
068 LAÍS: start  
069 R: in the past you have  
070 IGOR: started  
071 LAÍS: started  
072 R: started, let’s repeat START  
073 Todos: start  
074 R: started  
075 Todos: started  
076 R: all right, another verb ((faz gesto como pedindo ajuda)) ah ah  
077 ROBSON: help  
078 R: ah:  
079 IGOR: help  
080 LAÍS: help  
081 IGOR: helped  
082 ROBSON: ah ah ((imitando o professor))  
083 R: in the past?  
084 LEANDRO: helped  
085 R: let’s repeat HELP  
086 Todos: help  
087 R: helped  
088 Todos: helped  
089 R: help  
090 Todos: help  
091 R: helped  
092 Todos: helped  
093 R: ok, one more, mais um  
094 IGOR: re, release  
095 R: ((professor escreve palavra no quadro)) release, let’s repeat RELEASE

- 096 Todos: release  
097 R: ó, ó rele:ase  
098 Todos: release  
099 R: rele:ase  
0100 Todos: release  
0101 R: in the past?  
0102 IGOR LAÍS: released  
0103 LAÍS: REleased  
0104 R: let's repeat relesead  
0105 Todos: released  
0106 R: all right, very good, agora nós temos um game, right? uma activity, o LEANDRO, quem tá de blue contra quem está de... colorido (right?) ((risos)) então you two together, you two together  
0107 LAÍS: nã:o eu quero ficar colorido ((risos))  
0108 R: só que é o seguinte, vocês têm que montar frases, sentences, usando esses verbs no past, ok, alguns verbs no past  
0109 ROBSON: ai meu Deus  
0110 R: lembra que nós montamos uma falando sobre a... LEANDRO  
0111 LAÍS: eu tenho aqui  
0112 ROBSON: tenho não  
0113 R: não?  
0114 ROBSON: não  
0115 LAÍS: (incompreensível)  
0116 R: montamos umas duas  
0117 LEANDRO: aqui tá aqui ó LAÍS (incompreensível)  
0118 R: yes... faz o seguinte é... cada um de vocês coloca num papel, tá? um verbo que vocês saibam usar tá? eu sei usar o help, sei usar o start  
0119 LAÍS: moved  
0120 R: sei o usar o move, então põe esse verbo no papelzinho, pode arrancar a... uma folha e coloca num papelzinho bem pequenininho assim tá? cada um coloca um  
0121 LAÍS: arrancar uma folha pra tudo isso R?  
0122 R: não um só tira  
0123 LAÍS: ah tá  
0124 R: entendeu? aí vocês  
0125 ROBSON: um só tira?  
0126 R: é agora dividi aí IGOR... vai ter que ter two..., four, six, six, eight, eight, ten, ten, ten slips, ten slips, tem ((ruído))  
0127 R: IGOR((chamando a atenção do aluno)) corta dez pra gente por favor  
0128 IGOR: dez o quê?  
0129 R: dez papezinhos ((alunos riem pela falta de atenção de I)) Isso ajuda ele lá LEANDRO help, please  
0130 ROBSON: LEANDRO?  
0131 R: ROBSON  
0132 LEANDRO: LEANDRO ((meninas e meninos conversando sobre algum assunto nos grupos))  
0133 ROBSON: dois pedaços pequenos?  
0134 R: tem que ser dez ((alunos conversam e cortam papel enquanto professor desenha algo na lousa para a próxima atividade))  
0135 LAÍS: R você trouxe as figurinhas para colar?  
0136 R: uhm  
0137 LAÍS: já tenho uma ó, eu tenho um monte já, eu tô (incompreensível) um, dois

- 0138 R: ok ((desenho pronto)) we have ROBSON here ((desenha o aluno em uma extremidade do rio na lousa)) hum ROBSON,  
0139 LAÍS: esses são os olhos, a menininha você faz um a ((letra a))  
0140 R: and a: IGOR  
0141 LEANDRO: IGOR  
0142 R: ((desenhando na lousa)) IGOR  
0143 LAÍS: nossa IGOR(incompreensível)  
0144 R: IGOR  
0145 LAÍS: faz uma bolinha  
0146 R: and now LEANDRO  
0147 LAÍS: (incompreensível) bolinha...  
0148 R: LEANDRO  
0149 LAÍS: é só fazer um a ((letra a)) minúsculo  
0150 R: MARTA  
0151 LAÍS: é LAÍS  
0152 R: LAÍS  
0153 ROBSON: LAÍS e LEANDRO  
0154 LEANDRO: e a KÁSSIA  
0155 R: e a KÁSSIA  
0156 LEANDRO: nossa que LEANDRO pêra  
0157 LAÍS: ó R minha menininha que bonitinha, delicadinha  
0158 R: ok?  
0159 LAÍS: ó R, a menininha minha é mais bonitinha  
0160 ROBSON: é  
0161 LAÍS: uh  
0162 R: all right, so  
0163 ROBSON: tá toda mordidinha por quê?  
0164 LAÍS: o quê?  
0165 ROBSON: tá toda mordidinha  
0166 R: tem *ten* aí já?  
0167 LAÍS: deixa eu falar uma coisinha  
0168 R: quantos você pegou? One, two ((distribuindo as tiras de papéis para os alunos)), one two, one two, one two LEANDRO chega mais próximo aqui das das girls que você vai ah... (decorar) tudo que vocês tiverem de verbs  
0169 IGOR: (dá um)  
0170 R: ah?  
0171 IGOR: dá um ((pedindo papel))  
0172 R: one, two... allright peraf... enquanto vocês vão colocando os verbs, eu vou colocando o song yes ((música tocando))  
0173 ROBSON: é Tim (incompreensível) isso  
0174 IGOR: um em cada papel?  
0175 R: yes  
0176 ROBSON: ah não rock não mano  
0177 KÁSSIA: o R é só o:?  
0178 LAÍS: é só o verbo?  
0179 R: é, só o verbo  
0180 ROBSON: só tem rock aí? ((professor troca a música)) Ah só tem rock R pode parando  
0181 LAÍS: a gente vai poder olhar no caderno pra responder?  
0182 R: não  
0183 LAÍS: ah então vou incluir essa frase aqui  
0184 R: vou colocar (incompreensível) ((trocando de música)) gosta desse?

- 0185 LAÍS: mas depois você vai ajudar?  
0186 R: vou  
0187 LEANDRO: (incompreensível) é verbo né R?  
0188 R: uhm  
0189 LEANDRO: explodiu né?  
0190 LAÍS: repeat  
(música tocando e alunos colocando verbos no papel professor passa pegando os papéis para colocar em uma bolsa))  
0191 R: LEANDRO fold, fold, fold the paper  
0192 LEANDRO: dobrar?  
0193 R: é fold  
(alunos colocam os papéis na bolsa))  
0194 R: two, two, fold fold fold, close your book now, close your books, your notebooks, close your notebooks  
0195 LEANDRO: não vai escrever não?  
0196 R: não, now it's speaking, speaking, right? speaking now, speaking  
0197 ROBSON: yes  
0198 R: alright, an example, example, example, how do you say for example, ah: eu estudei ontem?... uh?  
0199 LAÍS: he  
0200 R: eu estudei ontem  
0201 ROBSON: I  
0202 LEANDRO: I studied  
0203 R: I study é um verbo regular, como fica então?  
0204 ROBSON: study  
0205 IGOR: studied  
0206 R: yes, I  
0207 LAÍS: studied  
0208 LEANDRO: studied  
0209 R: studied  
0210 LEANDRO: (não) falei que era studied  
0211 R: inglês ontem  
0212 LAÍS: English  
0213 LEANDRO: inglês  
0214 IGOR: English  
0215 R: English? Ontem?  
0216 LAÍS: ontem eu não sei como que fala  
0217 R: bom, isso a gente não viu até agora né? let's go ((professor pegando uma folha em branco)) how do you say ontem in English?  
0218 ROBSON: on-tem não sei  
0219 R: é a música do Beatles, Yesterday all my troubles, não  
0220 ROBSON: R você vem falar de rock aqui mano, você vai trocar idéia com quem?  
(professor ri e coloca o papel em branco na lousa))  
0221 R: alright. Então ontem é a palavra? ((escrevendo no papel)) y-es-ter-day, yesterday. Let's repeat YESTERDAY  
0222 Todos: yesterday  
0223 R: Yesterday  
0224 Todos: yesterday  
0225 R: alright  
0226 LAÍS: e amanhã?  
0227 R: então I studied English yesterday, amanhã é tomorrow

- 0228 LEANDRO: tomorrow  
0229 LAÍS: tomorrow  
0230 R: é tomorrow, lembra do tio mauro lá, tio mauro lá da rua? tio mauro?  
0231 IGOR: isso aí não é inglês não  
0232 R: tio mauro tio mauro, alright como é que eu falo eu mudei para Jacareí (0.5) in:: o ano passado?  
0233 IGOR: I lived  
0234 LAÍS: I moved  
0235 R: IGOR?  
0236 LAÍS: I moved  
0237 R: hã?  
0238 LAÍS: lived  
0239 R: para Jacareí  
0240 LAÍS: in, at  
0241 R: no olha a direção ((usando gesto)) para  
0242 LAÍS: tava aqui R  
0243 R: happy birthday... ((cantando a música))  
0244 LAÍS: TO  
0245 R: ok, então eu mudei para Jacareí.  
0246 ROBSON: I lived.  
0247 LAÍS: I moved live não Jacareí deixa o live não ((risos))  
0248 LEANDRO: como é a frase R?  
0249 R: vamos lá, eu mudei para Jacareí o ano passado  
0250 LAÍS: vai fazendo aí que a gente não se perde ((na lousa))  
0251 LEANDRO: I moved  
0252 IGOR: Jacareí  
0253 LEANDRO: to Jacareí  
0254 R: isso L, very good, to Jacareí...? o ano passado?... last  
0255 IGOR: (yesterday)  
0256 R: quem, alguém, como fala o ano?... last year  
LAÍS: last year  
0257 LEANDRO: last year  
0258 R: last year... como fala a semana passada?  
0259 LEANDRO: have weekend  
0260 R: weekend final de semana  
0261 LEANDRO: semana passada...  
0262 R: last?... week  
0263 LEANDRO: last week  
0264 R: uhm, final, no último final de semana?...((aponta para L)) agora sim  
0265 IGOR: week  
0266 R: não tem aquele Palio, Palio o quê? Palio?  
0267 ROBSON: weekend  
0268 R: então...last  
0269 LAÍS: weekend  
0270 R: weekend  
0271 LEANDRO: Palio weekend  
0272 R: let's repeat: YESTERDAY  
0273 Todos: yesterday  
0274 R: last year  
0275 Todos: last year  
0276 R: last week

- 0277 Todos: last week  
0278 R: last weekend  
0279 Todos: last weekend  
0280 R: all right, se eu quero falar ano, em dois mil, como é que eu falo?  
0281 ROBSON: ano em dois mil?  
0282 R: em dois mil, em dois mil e um  
0283 ROBSON: é como é fala...  
0284 R: qual a preposição que vem aqui? tem uma preposição antes  
0285 LEANDRO: in  
0286 R: in:  
0287 LEANDRO: two thousand  
0288 IGOR: nineteen ninety two  
0289 R: two thousand and one, two thousand and two, e aí vai, tudo bem? então é o seguinte, quando eu uso o passado eu tenho que obrigatoriamente quando aquilo aconteceu, tá? então eu falo assim ó: I studied English yesterday, I studied English last year, então alguns verbos exigem um objeto, eu estudei, estudei o quê?, estudei...?, Inglês, eu poderia ter tirado o objeto aqui? I studied yesterday...  
0290 IGOR: eu estudei lá fora  
0291 R: tá certo? Tá, então o study não exige um objeto mas você pode colocar, tá bom? ah... I moved last year, tá certo colocar I moved last year? ... fica meio esquisito, não fica? aí sim exige I moved to Jacaré last year, alright?... ah... eu explodi, tá certo? eu explodi ontem...? não? quem explode explode o quê?  
0292 ROBSON: alguma coisa  
0293 R: alguma coisa, quando eu falo eu explodi...  
0294 IGOR: minha casa  
0295 R: minha casa ontem, how do you say this in English?  
0296 LEANDRO: eu explodi?  
0297 R: é  
0298 LEANDRO: I exploded  
0299 R: uh?  
0300 LEANDRO: my house... yesterday  
R: yesterday,/ right? então o game é assim... vocês têm que: cross the river, you know cross the river? Cross the river. You know Paraíba river? Paraíba?  
0301 LAÍS: Paraíba?  
0302 ROBSON: Ah não, se fosse uma represa pelo menos  
0303 LAÍS: a gente vai morrer  
0304 R: por isso mesmo, você não podem atravessar nadando, pode atravessar o Paraíba nadando?  
0305 ROBSON: no...  
0306 R: no, como vocês vão atravessar então?  
0307 IGOR: nas pedras  
0308 R: pelas? Stones, ó olha as Stones ((apontando para o rio com pedras na lousa)), correct? Então cada vez acertarem a frase que eu pedi, vou escolher aqui um verb, vou falar que o verb é... ah... play, you know play? Play, play é?  
0309 LEANDRO: jogar  
0310 R: tocar, right? Então eu vou dar one minute, one minute pra vocês falarem uma frase no passado usando play.  
0311 IGOR: mas é, quem falar primeiro?  
0312 R: então, eu vou dar um minuto para os dois. Vamos supor, se vocês começarem ((apontando para um grupo)) vocês têm a chance de, ok, vamos lá, qual a frase usando o play? aí vocês falam: eu joguei bola ontem, ou eu toquei violão ontem, correct? se estiver certo vocês vão para a pedra, pro stone, se estiver errado eu passo a chance pro outro group.

- 0313 IGOR: certo
- 0314 R: então os dois ao mesmo tempo, tem que falar, tentar elaborar frase oralmente, nada de escrita, tá? nada de escrita
- 0315 LAÍS: pode escrever?
- 0316 R: nada de escrita, não quero ninguém escrevendo
- 0317 LAÍS: mas e aí? nós não vamos treinar nossa escrita?
- 0318 R: não, agora não é escrita, agora eu quero só o speaking, speaking, right?...vamos lá então R e L, even or Odd, par ou ímpar
- 0319 IGOR: “ímpare”
- 0320 R: “ímpare”? right, quem ganhou?
- 0321 ROBSON: eu
- 0322 R: ROBSON? então ROBSON e o IGOR vão começar mas vocês (do outro lado) também têm a chance de atravessar, let's go ((aluno retira um verbo da bolsa)) ok the verb is move, one two three go, start, conversa aqui vocês, vocês aí também ((liga a música para os grupos conversarem e não escutarem um ao outro, depois de alguns segundos o professor tenta retirar os advérbios de tempo do quadro e alunos contestam e convencem o professor para não retirar)) (1min) 5 seconds, one, two, three, four, five, ok... ROBSON e IGOR
- 0323 ROBSON: é: I moved to Jacareí yesterday
- 0324 R: yes or no?
- 0325 LAÍS: yes
- 0326 R: alright, good, então boys uma stone, alright
- 0327 ROBSON: girl não
- 0328 R: falei GOOD, good, good
- 0329 IGOR: girl
- 0330 LEANDRO: pode pegar aí LAÍS ((professor passando a bolsa de verbos para o outro grupo)) (3s)
- 0331 R: move, no
- 0332 LAÍS: ah R, justo na minha vez ((professor passa a bolsa de novo e aluna pega outro verbo)) quer ver?...move.
- 0333 R: release, release, remember release?
- 0334 LAÍS: release é... pode ver só um pouquinho
- 0335 ROBSON: ah sei
- 0336 R: o LEANDRO sabe o que é
- 0337 LAÍS: o que é?
- 0338 R: sabe L? ((liga o a música novamente)) one minute ((alunos conversando em grupos para elaborar as frases)) (45s) one, two, three, four, five quem vai?
- 0339 LEANDRO: eu
- 0340 R: ok L
- 0341 LEANDRO: pode falar
- 0342 R: uhm
- 0343 LEANDRO: I released my first album... last week
- 0344 R: yes or no
- 0345 LEANDRO: yes
- 0346 R: yeah! Good ((aponta para ROBSON)) ah... ((risos)) let's go ((passa a bolsa de verbos para o outro grupo e ROBSON retira um verbo)) the verb is...
- 0347 IGOR: ajudar
- 0348 R: help, olha eu não vou dar chance, errou uma co..., o LEANDRO colocou tudo certinho não pode estar nada errado
- 0349 LAÍS: nem faltando s
- 0350 R: nem faltando s nada, tá bom? vamos lá, help help... agora vai mudar, quem falou vai passar depois tá bom?, o IGOR fala ((liga a música)) ((alunos começam a fazer a atividade

- em grupos)) (45s) five seconds one, two, three, four, five ok, IGOR give me a sentence using the verb help
- 0351 IGOR: LEANDRO helped help yesterday
- 0352 R e LAÍS: no
- 0353 ROBSON: ô loco R
- 0354 R: no, a KÁSSIA ou a LAÍS
- 0355 LAÍS: vai
- 0356 ROBSON: R por quê?
- 0357 R: vamos lá
- 0358 ROBSON: acho que tá certo hein brother
- 0359 KÁSSIA: I helped my father...
- 0360 IGOR: no
- 0361 ROBSON: no... o R pronto mano, não
- 0362 KÁSSIA: yesterday
- 0363 R: yes?
- 0364 KÁSSIA: yes
- 0365 R: YES ((alunos celebram)) allright, então o que faltou no de vocês aí? ((professor volta a atenção para o grupo anterior)) I helped yesterday, tá certo eu ajudei ontem?
- 0366 LAÍS: no
- 0367 R: quem ajuda ajuda? alguém
- 0368 LAÍS: alguém
- 0369 R: ou alguma coisa
- 0370 ROBSON: ele falou L
- 0371 R: não você falou LEANDRO helped yesterday
- 0372 LAÍS: quer dizer que o LEANDRO tinha ajudado
- 0373 R: ontem, ajudou quem?
- 0374 LEANDRO: oh my God  
((aula interrompida pela diretora por alguns segundos))
- 0375 R: allright, vocês viram o que faltou no help aí? viram o que faltou no help?
- 0376 IGOR: não, não vimos
- 0377 ROBSON: não vi, ele falou LEANDRO ajudou ontem, tá certo
- 0378 R: e aí? ajudou o quê? ajudou quem
- 0379 LAÍS: agora é a gente
- 0380 R: então se fosse LEANDRO me ajudou, como fica? LEANDRO hel...
- 0381 ROBSON: helped mar...
- 0382 R: LEANDRO helped...
- 0383 LEANDRO: me
- 0384 R: se fosse o LEANDRO me ajudou como fica?
- 0385 LAÍS: LEANDRO
- 0386 IGOR: helped me
- 0387 R: very good, now it's ok right? ((professor passa a bolsa de verbos para os meninos))
- 0388 LAÍS: é a gente agora  
((Sobreposição de vozes))
- 0389 R: help, help ((verbo foi repetido e professor pede para tirar outro))
- 0390 LAÍS: que pena
- 0391 R: the verb is explode, explode
- 0392 ROBSON: explodir?
- 0393 R: explode... explodir, explode
- 0394 ROBSON: explode
- 0395 R: lembra de colocar ele no passado hein ((professor liga a música)) ((alunos fazem a atividade em grupo)) (45s) one, two, three, four, five



- 0396 LAÍS: R, I exploded the car ye...yesterday  
0397 R: yes or no?  
0398 Todos: yes  
0399 R: yes, good. Ah they won the game  
0400 LAÍS: clap clap  
0401 IGOR: tem mais uma pedra ainda pra atravessar  
0402 R: yes or no  
0403 LAÍS: verdade  
0404 R: ok let's go  
0405 LAÍS: nós vamos ganhar ((professor passa a bolso para os meninos))  
0406 IGOR: start  
0407 R: start  
0408 IGOR: começar?  
0409 R: yep, start, ok? lembre-se, esse star exige um verbo depois? alguma coisa como objeto depois ou não?  
0410 IGOR: começar, acho que não exige não  
0411 LAÍS: exige  
0412 R: exige, né? vamos lá one minute, one minute, let's go ((professor liga a música para alunos fazerem a atividade)) (30s) one, two, three, four, five time is over, ok  
0413 ROBSON: nossa esqueci  
0414 R: uma chance só hein  
0415 ROBSON: I'm  
0416 IGOR: studied  
0417 ROBSON: I'm studied  
0418 IGOR: study  
0419 ROBSON: ah sei lá mano, eu me embaralho todo, I'm study, star...  
0420 IGOR: start  
0421 ROBSON: sei lá, start, start ((problemas com pronúncia))  
0422 R: o verbo é start  
0423 LAÍS: é started  
0424 R: o verbo é start  
0425 IGOR: start  
0426 ROBSON: é isso aí. I'm started é? ((incompreensível)) start  
0427 LAÍS: mas é (incompreensível) não vale  
0428 ROBSON: (He started) yesterday  
0429 R: is it ok?  
0430 LEANDRO: ok  
0431 R: no  
0432 IGOR: por que não professor?  
0433 R: repeat R  
0434 ROBSON: I start start the start starting ah sei lá started to study in English yesterday  
0435 R: in English?  
0436 IGOR: English  
0437 R: no no ok, now LEANDRO  
0438 LEANDRO: I started I started play soccer yesterday  
0439 R: repeat LEANDRO  
0440 LEANDRO: I started started I started play soccer yesterday  
0441 R: no...  
0442 IGOR: eh...  
0443 R: tá faltando uma coisinha aí que o IGOR falou pra mim...eu vou dar pra vocês mais...  
0444 ROBSON: olha aí espera aí, deixa eu falar então, I

- 0445 R: eu vou dar trinta segundos, tá faltando uma coisinha pra separar aí, e vocês eu vou dar mais trinta segundos
- 0446 ROBSON: a gente sabe, então
- 0447 R: trinta segundos, conversar aí ((liga a música e alunos conversam entre si)) (10s) ok vamos lá, ROBSON
- 0448 ROBSON: I stud... start the... I started to study yesterday
- 0449 R: yes or no?
- 0450 IGOR: essa é
- 0451 R: Yes, good, ok, now let's see ((passa a bolsa de verbos para o outro grupo))
- 0452 LEANDRO: eu peguei nenhum não ((LEANDRO retira um verbo))
- 0453 ROBSON: ô R mas não precisa colocar Inglês ali no meio não?
- 0454 R: I started to study ENGLISH, não IN ENGLISH
- 0455 ROBSON: English, eu falei English
- 0456 R: você falou IN English
- 0457 IGOR: (ele falou) e-english
- 0458 R: ele gaguejou então? ((risos))...ó o verbo é... name
- 0459 IGOR: name?
- 0460 R: o verbo é name, name, what's the meaning of name? name é?
- 0461 KÁSSIA: nomear
- 0462 R: nomear tá? quem nomeia nomeia?
- 0463 LEANDRO: alguma coisa... alguém
- 0464 R: alguém, difícil não é?
- 0465 ROBSON: é
- 0466 R: vamos mudar vamos mudar
- 0467 IGOR: mudar (alguma coisa) que eu já usei tá?
- 0468 R: ok vamos lá só tem mais um
- 0469 LEANDRO: não é o nosso não, não é o name?
- 0470 R: esse aqui é release, já foi release
- 0471 LEANDRO: não, é o name, vai o name mesmo
- 0472 KÁSSIA: o R ele sabe
- 0473 LAÍS: ele sabe R
- 0474 ROBSON: mas não é ele, é nós R
- 0475 LAÍS: é ele sim
- 0476 R: ok então LEANDRO vamos lá, não, não tá valendo, só pra ver
- 0477 LEANDRO: I named... I named my dog... yesterday
- 0478 R: ok...
- 0479 LAÍS: então value R, era uma palavra difícil
- 0480 R: vamos lá, vamos lá, o verbo é gain, gain
- 0481 LAÍS: o que é isso?
- 0482 R: lembra gain?
- 0483 LAÍS: devolve minha folhinha R
- 0484 R: gain is? what's gain? ((fazendo gesto com as mãos))
- 0485 IGOR: venha
- 0486 LAÍS: ô R dá minha folhinha
- 0487 LEANDRO: ô R nós ganhamos filho
- 0488 R: o verbo é esse agora, eu falei que não estava valendo
- 0489 LAÍS: ô R dá minha folhinha
- 0490 R: gain é? ó parecido com Portuguese
- 0491 LAÍS: ganhar
- 0492 R: yes, no passado fica?
- 0493 LAÍS: ganhou

- 0494 R: gained, all right? ok vamos lá one minute for you, é vocês aí, vamos lá ((professor liga a música e alunos começam em grupos a elaborar uma frase com o verbo *gain* no passado)) (45s) ok, is it KÁSSIA's turn now? ok KÁSSIA.
- 0495 LAÍS: (agora sou) eu?
- 0496 IGOR: não tem que ser ela ((indicando o KÁSSIA))
- 0497 ((discussão com sobreposição de vozes de 1m10s para decidir quem vai falar a frase se vai ser L, KÁSSIA ou LAÍS, até que selecionam o L))
- 0498 LEANDRO: pode falar?
- 0499 R: yes
- 0500 ROBSON: a gente não: precisa disso
- 0501 R: ok guys, let's go
- 0502 LEANDRO: I gained a ball yesterday
- 0503 R: alright
- 0504 IGOR: não vale (incompreensível)
- 0505 R: hã?... all right, so you are the winners ((apontando para L, LAÍS, e KÁSSIA)) and clap clap for ROBSON e IGOR, yes, clap clap for them
- 0506 LEANDRO: e aí R e o adesivo R?
- 0507 R: espera um pouquinho
- 0508 IGOR: eu tenho mais adesivos do que ele
- 0509 LAÍS: eu também eu tenho um monte de adesivinhos
- 0510 IGOR: você tem quantos?
- 0511 LAÍS: eu tenho um dois três quatro
- 0512 IGOR: um dois três quatro cinco seis sete
- 0513 LEANDRO: (incompreensível)
- 0514 LAÍS: esse aqui não vale... ô R o aviãozinho veio de presente né
- 0515 LEANDRO: eu tenho mais adesivo
- 0516 LAÍS: é presente né?
- 0517 IGOR: vem nada ((risos))
- 0518 R: vamos lá ((retira a cartela de adesivos para premiar os vencedores))
- 0519 LEANDRO: stickers, stickers né que chama
- 0520 R: stickers... cadê aquele da aula passada? que é estrelinha? cadê a estrelinha?
- 0521 LAÍS: eu tenho a estrelinha
- 0522 ROBSON: eu tenho estrelinha também
- 0523 R: um da aula passada ((entregando adesivos para a LAÍS))
- 0524 LEANDRO: eu não tenho da aula passada não R
- 0525 R: mais dois de hoje ((entregando adesivos para a LAÍS))
- 0526 IGOR: eu não tenho estrelinha não, sacanagem... professor eu tenho uma estrelinha aqui ó
- 0527 R: esse daqui é da aula passada, mais dois de hoje ((falando com a KÁSSIA))
- 0528 IGOR: dois de hoje por quê?
- 0529 R: é valia dois
- 0530 IGOR: nossa então pode colocar mais aqui professor
- 0531 ROBSON: e a gente que participou não ganha
- 0532 R: yes, mais um pra vocês
- 0533 LEANDRO: ah R isso é sacanagem mano
- 0534 ROBSON: sacanagem é ganhar na pilantragem
- 0535 LAÍS: nossa (incompreensível)
- 0536 ROBSON: não sabe ganhar honestamente
- 0537 IGOR: ih... vamos parar com isso ROBSON
- 0538 R: cadê a estrelinha da aula passada?((falando com I))
- 0539 IGOR: tem que ter estrelinha, não tenho
- 0540 R: ((risos))

- 0541 ROBSON: ô R você ia tirar foto hoje?  
0542 R: oi?  
0543 ROBSON: você não ia tirar foto hoje?  
0544 R: vamos vamos tirar right?  
0545 ROBSON: então pega a câmera aí  
0546 R: eu tenho a música do Usher, vocês gostariam de fazer a música dele...? Que o ROBSON quer  
0547 ROBSON: nossa a música dele é loca mano, põe aí R  
0548 LAÍS: não sei qual é  
0549 IGOR: (incompreensível)  
0550 KÁSSIA: completar?  
0551 R: hum? Não, é não precisa completar vocês só vão falar pra mim qual que tá aparecendo, só tem duas letras aqui ó  
0552 IGOR: só duas, então dá uma pra mim  
0553 LAÍS: dá uma aqui pra esse grupo  
0554 R: isso uma pra vocês, outra pra vocês, tá bom?  
0555 ROBSON: a Let it Burn?  
0556 R: é, Burn  
0557 ROBSON: você tem aí R?  
0558 R: tenho  
0559 ROBSON: nossa essa música é da hora mano  
0560 R: dá uma olhadinha aí na letra, o quê que, existe alguma semelhança com, existem alguma semelhança com biography?  
0561 IGOR: não  
0562 R: existe alguma semelhança com essa letra aqui a biography?  
0563 KÁSSIA: não  
0564 IGOR: não  
0565 R: não? nada de semelhante?  
0566 LEANDRO: não fala nada da vida dele não, alguma data  
0567 R: fala alguma coisa aí de  
0568 ROBSON: o quê?  
0569 R: aqui do Usher  
0570 LEANDRO: não estou vendo não R  
0571 R: existe alguma coisa semelhante a biography?  
0572 ROBSON: não  
0573 R: a organização é semelhante da biography?  
0574 IGOR: não  
0575 R: por que não?  
0576 IGOR: porque é dividido em versos  
0577 R: é dividido em?  
0578 IGOR: versos  
0579 R: e a biography é dividido em que?  
0580 LEANDRO: parágrafo  
0581 R: mas que tipo de parágrafo? o que marca cada parágrafo?  
0582 IGOR: cada, cada (trecho) da vida dela  
0583 LAÍS: pedaço da vida dela, cada ano  
0584 ROBSON: cada parágrafo é um  
0585 LEANDRO: não se mistura  
0586 ROBSON: é um pedaço da vida dele  
0587 R: yes, o que você falou que não se mistura L?  
0588 LEANDRO: as frases

- 0589 R: uhm, alright. Existe algumas palavras que a gente já poderia ir reconhecendo aí?
- 0590 ROBSON: Burn
- 0591 R: uhm? Burn, o que significa burn?
- 0592 ROBSON: queimar
- 0593 R: isso
- 0594 IGOR: burning
- 0595 R: uhm?
- 0596 IGOR: burning
- 0597 R: burning é queimando
- 0598 ROBSON: queimando?
- 0599 IGOR: I love you
- 0600 ROBSON: que isso R? been
- 0601 R: being cadê?
- 0602 ROBSON: being sei lá been ((tentando achar a pronúncia certa))
- 0603 R: esse aí é um outro tipo de verbo que a gente vai ver
- 0604 ROBSON: é verbo também?
- 0605 R: é
- 0606 IGOR: professor, e say
- 0607 R: onde está say?
- 0608 IGOR: say, cadê? tá aqui to say
- 0609 R: uhm? ah ta say, dizer, one two three four five tá faltando um aqui ((professor está colocando na lousa todas as expressões da música que estão faltando)) all right, o que vocês podem reconhecer daqui ó? alguma coisa que vocês já conhecem?... without my boo
- 0610 LEANDRO: short
- 0611 IGOR: short ((risos))
- 0612 R: what's it? without my boo?
- 0613 IGOR: (incompreensível)
- 0614 R: boo? vocês sabem o que é boo?
- 0615 LAÍS: não
- 0616 R: mesma coisa que boyfriend or girlfriend, então vocês não precisam falar que eu tenho uma girlfriend or um boyfriend, posso falar que tenho uma?
- 0617 ROBSON: boo, dá hora filho
- 0618 R: ah:: my boo... do you have a boo? ((apontando para I))
- 0619 IGOR: no
- 0620 R: don't you have a boo?
- 0621 IGOR: no
- 0622 R: do you have a boo?
- 0623 ROBSON: no
- 0624 R: do you have a boo? ((aponta para LEANDRO e ele diz que sim com a cabeça)) yes? do you have a boo?... ah you have a husband, husband. Do you have a boo? yes? ((sobreposição de vozes com alunos discutindo se boo significa menino ou menina, amigo ou amiga))
- 0625 ROBSON: boo, boo é girlfriend
- 0626 R: or boyfriend
- 0627 LEANDRO: é os dois
- 0628 IGOR: é os dois nada não
- 0629 LEANDRO: lógico que é né R
- 0630 R: boyfriend or girlfriend
- 0631 IGOR: é uma namorada ou um namorado não é?
- 0632 R: é

- 0633 IGOR: viu não é amigo não ((falando com L, alunos continuam a discussão até que professor intervêm com uma outra pergunta))
- 0634 R: parem os elogios aí e vamos lá, better for me
- 0635 IGOR: better for me
- 0636 R: vocês já aprenderam isso aqui, better
- 0637 IGOR: beber, tomar
- 0638 R: lembram lá do adjetivo que nós vimos
- 0639 LEANDRO: bitter
- 0640 R: vocês falavam bitter, lembra?
- 0641 LAÍS: eu não estava aqui
- 0642 R: better vem de good
- 0643 LAÍS: de bom
- 0644 R: que é?
- 0645 IGOR: mau ((alunos e professor riem))
- 0646 R: é mais bom, eu falo mais bom?
- 0647 LEANDRO: melhor
- 0648 LAÍS: melhor
- 0649 R: então better é melhor, better for me, o que é better for me?
- 0650 LEANDRO: melhor pra mim
- 0651 R: melhor pra mim, without my boo
- 0652 LEANDRO melhor pra você melhor pra mim, aquela música R
- 0653 R: isso
- 0654 LEANDRO: make a better day for you and for me
- 0655 R: isso, tá vendo
- 0656 ROBSON: vai, tá bom, cara chato meu ((fala sorrindo para o L))
- 0657 LAÍS: ô R mas e a música?
- 0658 R: without my boo, without my boo... ó with ((faz gesto com as mãos))
- 0659 IGOR: minha
- 0660 R: olha, with my marker, without my marker
- 0661 ROBSON: não ter mais minha girlfriend
- 0662 R: with my boo, without my boo ((abraçando o ventilador))
- 0663 ROBSON: (não é a) sua namorada, sua namorada
- 0664 LAÍS: no
- 0665 R: I'm with my boo ((abraçando o ventilador de novo)) uhm, my boo, with, together
- 0666 ROBSON: ela é sua namorada
- 0667 R: without my boo ((solta o ventilador))
- 0668 ROBSON: não é mais, não é sua boo
- 0669 R: sem ((desiste e dá a palavra))
- 0670 LAÍS: sem
- 0671 IGOR: sem boo
- 0672 ROBSON: sem boo, sem namorada
- 0673 R: sem?
- 0674 IGOR: sem minha namorada
- 0675 R: let it burn
- 0676 LEANDRO: burn
- 0677 ROBSON: queimando, está queimando
- 0678 R: deixa queimar
- 0679 ROBSON: deixa queimar
- 0680 R: deixa queimar, let it burn, let it burn, deixa isso queimar, let it burn... I made a mistake
- 0681 LEANDRO: deixa rolar como é?
- 0682 IGOR: deixa rolar

- 0683 R: let it go  
0684 ROBSON: hã?  
0685 R: let it be, let it go, made a mistake, não tem um negócio aqui escrito made in China?  
0686 ROBSON: aham  
0687 R: o que é made in China?  
0688 IGOR: feito na China?  
0689 R: e aqui ó, made a mistake, eu  
0690 IGOR: foi feito  
0691 LEANDRO: na China  
0692 IGOR: eu nasci, eu cresci  
0693 R: eu sou? eu fui feito? ((LAÍS ri))  
0694 IGOR: eu criei na China  
0695 R: eu?  
0696 KÁSSIA: fui  
0697 ROBSON: criado  
0698 R: qual é o verbo aqui?  
0699 KÁSSIA: made  
0700 R: made  
0701 IGOR: eu nasci na China  
0702 R: made in China, o que é made in China?  
0703 IGOR: feito na China  
0704 R: então qual é o verbo feito, é verbo feito? Que verbo é esse?  
0705 KÁSSIA: fazer  
0706 R: verbo?  
0707 LAÍS: fazer  
0708 R: allright, então eu...  
0709 IGOR: fazer  
0710 LEANDRO: fiz ((alunos riem))  
0711 ROBSON: a mistake  
0712 R: mistake é  
0713 LEANDRO: eu fazer mistake  
0714 R: erro  
0715 ROBSON: eu fiz um erro  
0716 LAÍS: eu fiz um erro  
0717 R: o que vocês podem perceber aí?  
0718 IGOR: ele perdeu a mulher  
0719 LAÍS: que ele tá falando que ele perdeu (a mulher)  
0720 ROBSON: a boo  
0721 LAÍS: ele amava ela (incompreensível)  
0722 R: without my boo  
0723 IGOR: não está mais com a mulher dele  
0724 R: I made a mistake  
0725 IGOR: levou um chifre, deve ser né professor  
0726 R: let it burn  
0727 IGOR: olha, deixa queimar  
0728 R: I want you, I want you, olha isso aqui é legal hein  
0729 ROBSON: a gente vai cantar essa música aí no final do ano?  
0730 R: aham... eu... quero, ó  
0731 LAÍS: eu te quero  
0732 R: I want, olha que bonito ó, I want you, o que isso aqui? I want you  
0733 IGOR: eu quero você

- 0734 R: oh
- 0735 ROBSON: clap clap
- 0736 R: burn for me
- 0737 ROBSON: queima, me queima
- 0738 R: queima
- 0739 IGOR: queima me
- 0740 R: queima para mim, alguma coisa assim né
- 0741 IGOR: queima eu
- 0742 R: allright
- 0743 LEANDRO: queima-me né?
- 0744 R: allright, então vamos fazer o seguinte, ah..., vamos colocar number?, one, two, three, four, five, six ((professor colocar número nas frases da música que estão na lousa e alunos contam alto junto com ele)) tá assim que vocês escutarem uma expressão vocês gritam um number, tá bom? NUMBER 1 NUMBER 2
- 0745 IGOR: NUMBER 3, LETTER 4 ((risos, professor liga a música))
- 0746 ROBSON: essa música é dá hora ((a atividade começa e dura 10 minutos))
- 0747 R: ok guys, ah, só pra gente finalizar então, nós vamos finalizar então a nossa
- 0748 LEANDRO: unidade
- 0749 R: unit de biography
- 0750 LAÍS: agora que vai ter a prova? depois de tudo isso que (incompreensível) minha cabeça ((risos))
- 0751 R: então é o seguinte, deixa eu perguntar pra vocês, ah:... no geralzão vamos tentar puxar, pega a unit, pega a unit que tá aí, desde a primeira página
- 0752 IGOR: (incompreensível) ((tentando ler algumas coisas na unidade))
- 0753 LEANDRO: biography?
- 0754 R: é biography, pega a unidade aqui, pega a unidade... vamos tentar ver o que, como vocês entraram nesta unidade e como vocês estão saindo agora dessa unidade, ou seja, o que vocês aprenderam, se não aprenderam, desde o comecinho aqui ó, tá? Desde aqui, nós começamos com o quê? Começamos com?... começamos com o quê?
- 0755 ROBSON: respondendo as perguntas aqui ó
- 0756 R: isso, em relação ao quê?
- 0757 IGOR: (incompreensível)
- 0758 R: não, essas perguntinhas
- 0759 IGOR: what, qual
- 0760 R: de quem era a biography, a primeira biography
- 0761 ROBSON: da Rihanna
- 0762 IGOR: ah pergunta da do texto dela
- 0763 R: isso
- 0764 LAÍS: mas depois banana
- 0765 R: depois vem do que?
- 0766 LAÍS: banana
- 0767 R: banana, e o que vocês viram naquele texto de banana lá
- 0768 IGOR: também era da Rihanna também
- 0769 R: mas qual era o objetivo dessa, a essência
- 0770 ROBSON: a gente descobrir que palavra ali que ali a palavra certa
- 0771 IGOR: não precisava dela, sem ela também tinha um sentido
- 0772 R: o que você falou mesmo L?
- 0773 LEANDRO: o quê?
- 0774 R: você falou também alguma coisa?
- 0775 LEANDRO: não lembro
- 0776 R: o que falou ROBSON fala de novo por favor



- 0777 ROBSON: eu?  
0778 R: é, em relação à banana  
0779 ROBSON: nem lembro mano ((alunos riem)) não é que  
0780 LEANDRO: que só (pela) a frase já dá pra entender, não precisa dela, é só pra ajudar mesmo  
0781 R: isso...  
0782 LAÍS: o primeira  
0783 R: isso, depois nós fomos para o próximo exercício que era sobre... o que está aí, o number four lá  
0784 LAÍS: estava falando sobre a vida dela, não é?  
0785 R: isso  
0786 ROBSON: o cinco, da vida dela?  
0787 R: os temas que estava no  
0788 LAÍS: texto  
0789 R: isso  
0790 IGOR: na biography  
0791 R: na biography  
0792 IGOR: future plans, discography, date of birth  
0793 R: isso, daí depois  
0794 LEANDRO: quando começou a carreira, plano de carreira, e tal  
0795 R: o que mais, quais eram mesmo os temas  
0796 IGOR: depois tem umas perguntas lá da vida do Usher  
0797 R: isso, daí acabou a Rihanna e nós fomos pro...?  
0798 IGOR: Usher  
0799 R: e como nós começamos o Usher, vocês lembram?  
0800 ROBSON: com a, a gente, do mesmo jeito que vai que nem esse aqui ((falando da unidade 1)) mas com a biografia dele  
0801 R: isso, e como era? como foi a atividade?  
0802 LEANDRO: o lugar que ele nasceu  
0803 IGOR: o lugar que ele nasceu  
0804 R: vocês lembram da atividade mesmo?  
0805 ROBSON: aqui R ó... ó tô nervoso, aqui ó  
0806 R: isso mas como foi essa atividade, como que tinha que fazer?  
0807 IGOR: nós tínhamos que completar a música dele  
0808 R: isso, mas como foi, como foi?  
0809 ROBSON: ouvindo a música e...  
0810 R: não era música não  
0811 ROBSON: não?  
0812 R: não tinha música  
0813 LAÍS: eu não estava, eu faltei nesse dia, não foi  
0814 ROBSON: não, não era música  
0815 IGOR: era aquele negócio de banana também R  
0816 R: não  
0817 LAÍS: R foi esse aqui  
0818 ROBSON: foi da Rihanna  
0819 IGOR: Rihanna  
0820 R: não  
0821 ROBSON: não! no nosso pensamento mesmo  
0822 LAÍS: eu estava na aula?  
0823 R: um ficava escrevendo e o outro ia  
0824 ROBSON: correr, isso! é, eu e a KÁSSIA mano  
0825 R: lá fora lembra?

- 0826 IGOR: eu e o L
- 0827 ROBSON: não, não foi não
- 0828 IGOR: foi sim, foi eu
- 0829 LAÍS: eu não estava
- 0830 R: você dois correram ((apontando para LEANDRO e ROBSON)) você ((ROBSON)) fazia com IGOR, ele ((L)) fazia com a KÁSSIA, era isso né? Tá? E depois vocês ah... começaram a analisar um pouquinho o texto do Usher nós começamos a fazer o quê?
- 0831 IGOR: (a gente) teve que pegar as coisas mais importantes aqui, primeiro, segundo, como que ano
- 0832 ROBSON: aqui ó
- 0833 LEANDRO: o lugar que ele nasceu, a data de nascimento, educação
- 0834 ROBSON: sobre esse barato aqui, place of birth, aqui ó, onde ele nasceu, que escola ele estudou, que disco ele fez
- 0835 R: e tinha semelhança entre a biography da Rihanna e do Usher?
- 0836 IGOR: tinha
- 0837 R: e depois nós fizemos o quê?
- 0838 IGOR: depois tivemos que completar esse negócio aqui, place o birth
- 0839 R: isso, daí nós, daí nós fizemos o quê?
- 0840 LAÍS: entramos no presente, passado, verbo
- 0841 R: uhm, e daí hoje nós fizemos o quê?
- 0842 IGOR: hoje?
- 0843 R: é
- 0844 LAÍS: hoje vimos o... ((algumas sobreposições incompreensíveis)) colocamos em prática os negócios de passado
- 0845 LEANDRO: as frases no passado
- 0846 R: mas de que forma? Escrita...
- 0847 LEANDRO: oral
- 0848 LAÍS: oral
- 0849 R: oral
- 0850 IGOR: perdemos pra eles
- 0851 R: tá ((risos)) e nós vamos finalizar a unidade fazendo uma
- 0852 IGOR: biography
- 0853 R: short biography, tá bom?
- 0854 IGOR: I was born in
- 0855 R: uma short biography, não vale nota tá, não vou dar nota, mas eu quero ver como vocês é... se desenvolveram durante essa unidade, tá bom?
- 0856 IGOR: 1991 ((estudando em voz alta))
- 0857 R: right, e o que vocês aprenderam em relação a biography? o que vocês aprenderam em relação a biography? Cada um por vez tá bom? O que você aprendeu KÁSSIA em relação a biography? (10s) vai pensando aí
- 0858 LEANDRO: como é que é mesmo?
- 0859 R: o que você aprendeu em relação, em relação a biografia, o que você aprendeu nessa unidade aí, vamos lá IGOR
- 0860 IGOR: hã
- 0861 ROBSON: eu aprendi sobre as palavras que colocam *ed* lá no final, verbos, os verbos no passado, e: eu aprendi muito fazendo biografia, que eu não sabia... é isso aí
- 0862 R: allright... IGOR
- 0863 IGOR: mesma coisa
- 0864 R: o que ele falou?
- 0865 IGOR: que eu aprendi o negócio do *ed* do verbo no passado e fazer uma biografia também
- 0866 R: como é que faz biografia?

- 0867 IGOR: ah com... data que você nasceu, onde você nasceu e mora, essas coisas (incompreensível)
- 0868 R: (incompreensível) LEANDRO o que você aprendeu?
- 0869 LEANDRO: eu aprendi falar mais de mim mesmo ((alunos riem))
- 0870 R: tá certo
- 0871 LEANDRO: e aprendi a fazer esse verbo no passado aí também, deixa eu ver o que mais (3s) e fazer uma biografia também, mais ou menos uma biografia
- 0872 R: por que mais ou menos?
- 0873 LEANDRO: porque eu não tinha idéia, e agora ((barulho com a boca e gesto com a mão dizendo “sim”))
- 0874 R: LAÍS
- 0875 LAÍS: eu...? Eu também aprendi palavras, verbos no passado, aprendi fazer biografia, eu acho que aprendi, e só
- 0876 R: tá e a KÁSSIA
- 0877 KÁSSIA: também aprendi passar os verbos no passado e: usar o usar o *her* que é o dela né? não fala na primeira pessoa, terceira pessoa
- 0878 R: isso, tá, e em relação a reconhecimento de texto, vocês estão, vocês perceberam alguma coisa em relação à leitura de vocês? modificou a leitura?
- 0879 LEANDRO: tá melhor
- 0880 ROBSON: você acha que modificou?
- 0881 R: eu quero saber de vocês
- 0882 ROBSON: ah::: é::: ((risos))
- 0883 R: o que modificou L, o que você percebeu de diferente na leitura?
- 0884 LEANDRO: (incompreensível) falar de mim mesmo, falar de mim mesmo, aprendi mais, cresci mais
- 0885 R: você acha que fica mais fácil agora realizar algumas leituras? quais são as estratégias que você aprendeu, olha presta bem atenção nisso, quais estratégias vocês aprenderam que vocês podem utilizar em outro texto quando vocês forem lê-lo, ... pensa bem, entendeu a pergunta? nós aprendemos algumas estratégias de leitura, tá? algumas, algumas, algumas, alguns macetizinhos aí, para aprender a ler, para entender, pra conseguir entender o que está ali, a gente aprendeu algumas coisas, então, o que nós aprendemos que a gente pode transferir para uma outra unidade, um outro texto que a gente for ler? o que vocês aprenderam nesse texto que vocês podem usar em outras coisas também?
- 0886 KÁSSIA: é... ver as palavras conhecidas
- 0887 R: isso, vocês lembram os nomes dessas palavras?
- 0888 IGOR: é release
- 0889 R: tá, release, é uma palavra parecida com Português?
- 0890 LEANDRO: não
- 0891 R: ela engana, não é verdade? então ela é um falso
- 0892 LEANDRO: enganador
- 0893 R: cognato, tá? me dá um cognato
- 0894 ROBSON: music
- 0895 LEANDRO: igual ao explode
- 0896 R: isso, explode é um cognato?
- 0897 KÁSSIA: é
- 0898 R: é, porque, então a primeira coisa que eu posso usar é o?... a KÁSSIA falou
- 0899 KÁSSIA: cognatos
- 0900 R: cognatos, palavras parecidas, o que mais que vocês aprenderam que vocês podem utilizar em outro texto...?
- 0901 LEANDRO: esse negócio do *his*
- 0902 IGOR: e os verbos né professor?

- 0903 R: o que em relação aos verbos?
- 0904 IGOR: qual é o verbo da palavra pra gente, esse negócio aqui, ver o resto da palavra, igual released, aí lançou, aí (incompreensível)
- 0905 R: você está falando o quê, o que ele está falando aqui LAÍS?
- 0906 LAÍS: do passado, se é do passado
- 0907 R: isso, então vocês vão conseguir identificar no texto se o texto está falando sobre o
- 0908 LAÍS: passado ou presente
- 0909 R: ou presente, não é isso? então essa é uma outra técnica, outra estratégia que vocês podem usar... tá bom? existe alguma outra estratégia que vocês perceberam aí?... pra perceber o texto se ele é música se ele é biografia, o que determina isso?
- 0910 KÁSSIA: estrutura
- 0911 R: a estrutura, a estrutura de uma biografia precisa de que?
- 0912 ROBSON: biografia em cima, nome, data que nasceu
- 0913 R: isso
- 0914 LAÍS: parágrafo
- 0915 R: parágrafo, o que tem parágrafo?
- 0916 IGOR: isso aqui não é parágrafo? parágrafo um dois três quatro cinco
- 0917 ROBSON: música é feita de versos?
- 0918 R: e o que determina os parágrafos da biografia?
- 0919 IGOR: o tempo do, o que aconteceu em cada coisa, não é?
- 0920 LAÍS: a data
- 0921 R: a música por exemplo já é diferente, o que determina?
- 0922 ROBSON: em versos
- 0923 KÁSSIA: versos
- 0924 R: em versos, right? alguma outra coisa que vocês gostariam de comentar?
- 0925 ROBSON: no
- 0926 R: então vamos lá, eu vou dar pra vocês... dois minutinhos, dê uma olhadinha aí na biografia, tenta lembrar os erros, depois virem a página... e reescrevam ela pra mim ((alunos já tinham escrito uma biografia durante a semana e o professor havia feito a correção no início da aula)) ((alunos revisam por um minuto)) vamos fazer o seguinte pra ficar mais fácil pra vocês vamos colocar quais são os tópicos da biografia na lousa daí vocês fecham ((o caderno)) e começam a escrever, tá bom?
- 0927 ROBSON: certo, onde nasceu
- 0928 R: o que eu coloco então é o
- 0929 IGOR: born, place of Born
- 0930 R: place of birth, o que mais?
- 0931 IGOR: date of birth
- 0932 R: date of birth
- 0933 IGOR: schooling
- 0934 R: o schooling e o que mais?
- 0935 IGOR: career start-up
- 0936 R: e daí o start-up, ou seja,
- 0937 LAÍS: R o meu lápis quebrou a ponta
- 0938 ROBSON: R escreve o significado das palavras aí
- 0939 R: vamos lá, place é lugar, date
- 0940 IGOR: a data
- 0941 R: data, schooling
- 0942 IGOR: a escola
- 0943 R: e o career start-up o que vocês querem comentar sobre a vida de vocês, tá
- 0944 ROBSON: data, primeiro é quando, como é
- 0945 IGOR: professor nos vamos ter que fazer numa folha, nessa folha aqui mesmo?

0946 R: isso faz aí tá? Ó guardem tudo só deixa a folha em cima da carteira agora, só o lápis

0947 LAÍS: pode deixar aqui eu não vou olhar do outro lado não ((falando sobre o caderno))  
porque aqui tá ruim de escrever, tá bem (incompreensível) nem dá pra ver, eu não gosto de  
enrolar

0948 ROBSON: nossa eu já esqueci tudo

0949 ((alunos começam a fazer a short biography))

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)