



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA ALICE MENEGAZZO

**OS PCNEM E PCN+ DE LINGUA ESTRANGEIRA:
SUGESTÕES APLICÁVEIS?**

Londrina
2006

MARIA ALICE MENEGAZZO

**OS PCNEM E PCN+ DE LINGUA ESTRANGEIRA:
SUGESTÕES APLICÁVEIS?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a Dr^a Regina Maria Gregório.

Londrina
2006

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M541p Menegazzo, Maria Alice.

Os PCNEM e PCN+ de língua estrangeira : sugestões aplicáveis? /
Maria Alice Menegazzo. – Londrina, 2006.
170f. : il.

Orientador : Regina Maria Gregório.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade
Estadual de Londrina, 2006.

Bibliografia : f. 83-85.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Teses.
3. Língua inglesa (2º grau) – Teses. I. Gregório, Regina Maria. II. Univer-
sidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 802.0:37.02

MARIA ALICE MENEGAZZO

**OS PCNEM E PCN+ DE LINGUA ESTRANGEIRA:
SUGESTÕES APLICÁVEIS?**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Regina Maria Gregório
UEL – Londrina Pr

Prof^a Dr^a Vera Lucia Lopes Cristóvão
UEL – Londrina Pr

Prof^a Dr^a Vera Helena Gomes Wielewicki
UEM – Maringá Pr

Londrina, 11 de agosto de 2006.

À

*Mariana, Milena e Michel,
com quem amo partilhar a vida.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela oportunidade, e pela presença constante;

À excelente performance e dedicação dos professores do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, que contribuíram enormemente para a minha transformação em uma profissional mais reflexiva;

À Prof^a Dr^a Regina Maria Gregório, em especial, pela orientação, dedicação e força na realização deste trabalho, e pela amizade que nos une;

Aos meus queridos filhos, pelo infinito carinho e apoio e, por me fazerem crer que a vida vale a pena ser vivida.

MENEGAZZO, Maria Alice. **Os PCNEM E PCN+ De língua estrangeira: sugestões aplicáveis?** 2006. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

RESUMO

Tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais + / Ensino Médio (PCN+), ambos para língua estrangeira, este estudo investiga como acontece o ensino de leitura em aulas de língua inglesa na primeira série do ensino médio. A título de comparação, a investigação foi realizada em duas escolas, uma da rede pública e outra da rede particular de ensino. Através de pesquisa etnográfica, centrada no processo de ensino-aprendizagem, visamos observar a interação professor-texto-aluno durante as aulas de leitura. Buscamos constatar através de questionários aplicados a professores de língua inglesa do ensino médio e também da observação de aulas, se a abordagem do professor tem ligação com as sugestões propostas pelos PCNEM e PCN+, isto é, procuramos averiguar se as referidas sugestões são aplicáveis. Como referencial teórico trabalhamos os conceitos e estratégias de leitura. Pudemos enfim concluir que os professores fazem uso de alguns dos itens propostos pelos parâmetros, contudo isso se deve mais àquilo que intuitivamente acreditam que seria positivo no processo de ensino de leitura, do que propriamente por aplicação de alguns dos conceitos de leitura existentes. Concluimos também, que os maiores empecilhos para o ensino nas aulas observadas, são o elevado número de alunos por sala e a indisciplina.

Palavras-chave: Leitura. Língua inglesa. Ensino médio. PCNEM. PCN+.

MENEGAZZO, Maria Alice. **PCNEM AND PCN+ Língua estrangeira: applicable suggestions?** 2006. 170f. Master's Course Dissertation in Language Studies. State University of Londrina. Londrina, 2006.

ABSTRACT

Having as basis the National Curricular Parameters for High School – PCNEM (Brasil, 1999) and the National Curricular Parameters + for High School – PCN+ (Brasil, 2002), both for foreign languages, this study verifies how the English language teaching of reading happens in first high school classes. Aiming a comparison, the investigation took place in two high schools, one of them a public, and the other a private high school. Through ethnographic research, centered in the teaching-learning process, we aimed to observe teacher-text-student interaction during reading classes. We searched to testify through questionnaires answered by high school English language teachers and also through classes observation, if a teacher's approach is connected to PCNEM and PCN+ suggestions, that is, we tried to verify if the referred suggestions are applicable. As theoretical reference we used reading concepts and strategies. Finally, we could conclude that teachers make use of some of the two Parameters proposed items; however this fact is due to intuitive beliefs of what should be positive in the teaching process of reading more than to the use of some of the reading concepts we have. We also concluded that the biggest teaching obstacles in the observed classes are the outnumbered classes and indiscipline.

Keywords: Reading. English language. High school. PCNEM. PCN+.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	10
2 HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO MÉDIO	11
2.1 PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS PARA O ENSINO DE LE NO BRASIL.....	11
2.2 O QUE PRETENDEM OS ATUAIS DOCUMENTOS	16
CAPÍTULO II	23
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
3.1 A LE E O ENSINO MÉDIO.....	24
3.2 CONCEITOS DE LEITURA	27
3.3 MÉTODOS PARA O ENSINO DE LE NO BRASIL	34
CAPÍTULO III	37
4 METODOLOGIA	38
4.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	39
CAPÍTULO IV	41
5 ANÁLISE DE DADOS	42
5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	42
5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	43
5.3 ANÁLISE DAS AULAS ASSISTIDAS.....	53
CAPÍTULO V	65
6 AULAS DE LE X PCNEM E PCN+: SUGESTÕES APLICÁVEIS?	66
6.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O ENSINO MÉDIO.....	66
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	81
ANEXO 1.....	82
ANEXO 2.....	154

1 INTRODUÇÃO

Como professora de língua inglesa no ensino médio, temos percebido que é cada vez mais árdua a tarefa de ensinar língua estrangeira. Alguns aspectos contribuem para o difícil processo de ensino/ aprendizagem: salas muito numerosas, sistema de avaliação e a falta de interesse dos estudantes. Outro problema: os diferentes níveis de conhecimento com que os alunos chegam ao ensino médio e são reunidos em uma mesma sala. Em alguns casos, esta disparidade é causada pelo desinteresse dos alunos, contudo, também podemos perceber marcas de um ensino deficiente no comportamento de alguns deles.

Tentar compreender o que se passa no sistema educacional do nosso país é complexo. Podemos dizer que passamos por mudanças continuamente, e acompanhar a rapidez das informações exige um grande esforço. Porém, é preciso que cuidemos de entender de que modo podemos melhorar nossa prática como educadores e termos melhores resultados com nossos alunos.

No Brasil, temos propostas oriundas do Ministério da Educação com o objetivo de expandir e melhorar a qualidade do nosso ensino, e assim contribuir para que os jovens encarem, de modo mais adequado, as constantes mudanças que acontecem neste mundo globalizado e numa época marcada pela acirrada competitividade para aqueles que ingressarão no mercado de trabalho. Especificamente para o ensino médio as propostas oficiais nacionais são os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – PCN+ (Brasil, 2002). Os PCN+ surgiram para complementar os PCNEM.

Pelos parâmetros curriculares, levando-se em conta o processo de construção de significado através da leitura e interpretação de textos, podemos explorar três tipos de conhecimentos: o conhecimento de mundo, o conhecimento textual e o conhecimento sistêmico que juntos deverão levar o aluno a atingir a competência comunicativa.

Assim, tendo como base as duas propostas já mencionadas, procuramos investigar como acontece o ensino em aulas de língua estrangeira na primeira série do ensino médio, particularmente, averiguando o trabalho com textos – leitura e interpretação. A pesquisa foi realizada em duas escolas, uma da rede pública e outra da rede particular de ensino. Com essa estratégia visamos também observar se há realmente fundamentos para a crença popular de que o ensino em escola pública é inferior ao da escola particular, bem como, observar a interação professor – texto – aluno durante as aulas de leitura. Buscamos

constatar por meio de questionários aplicados a professores de língua estrangeira no ensino médio e da observação de aulas se a abordagem do professor tem ligação com as sugestões dos PCNEM e PCN+, isto é, procuramos averiguar se as referidas sugestões são aplicáveis.

No desenvolvimento do nosso trabalho, consideramos como referencial teórico conceitos e estratégias de leitura. Discorreremos no primeiro capítulo sobre as propostas governamentais para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Em seguida, no segundo capítulo, comentaremos sobre o ensino de língua estrangeira no ensino médio, conceitos e estratégias de leitura e métodos para o ensino de língua estrangeira no Brasil. No terceiro capítulo, faremos a análise dos dados coletados face às sugestões dos PCNEM e PCN+. No quarto e quinto capítulos, apresentaremos ainda algumas sugestões para o trabalho com o ensino de língua estrangeira e, finalmente, nossa conclusão sobre o que foi investigado.

CAPÍTULO I

2 HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO MÉDIO

Estamos numa época de grandes transformações conceituais, educacionais, tecnológicas, e também passamos por mudanças no sistema lingüístico, como por exemplo, na comunicação através da rede Internet. Para que nós, professores, possamos acompanhar todas essas inovações e para que sejamos capazes de concorrer com a facilidade de acesso a milhares de páginas com os mais diversos assuntos à disposição na Internet, é preciso que sejamos criativos, comprometidos com a educação e que desempenhemos nosso papel de formadores com dedicação. Contudo, sabemos quão árdua é a tarefa de estarmos sempre dispostos e atualizados, para andarmos lado a lado com todas as alterações que nos apresentam.

No âmbito do ensino de língua estrangeira (LE), temos recebido propostas governamentais que buscam uniformizar nacionalmente o ensino, todavia respeitando as diferenças regionais do nosso enorme país. Para entendermos o estágio atual da proposta governamental de ensino de LE a que estamos inseridos, os PCNEM e PCN+, convém voltarmos um pouco na história e vermos se avançamos e como foi esse avanço no ensino de língua estrangeira.

2.1 PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Desde os tempos em que a instrução ficava a cargo dos jesuítas o ensino de línguas estrangeiras no Brasil se manteve vinculado às línguas clássicas: o grego e o latim. No Brasil colônia, eram essas as línguas ensinadas, e o aprendizado do vernáculo, da história e da geografia eram realizados por meio das referidas línguas (Paraná, 2005).

Contudo, o ensino de línguas estrangeiras modernas começou a ser impulsionado no Brasil com a vinda da família real, em 1808, e tornou-se, de fato, importante com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, que possuía um programa no qual constavam sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão (Paraná, 2005).

Magalhães e Dias (1988) relatam que, em 1855, ocorreu uma mudança substancial no ensino brasileiro: a divisão em dois ciclos. O primeiro, de quatro anos, correspondente às quatro últimas séries do atual ensino fundamental, e o segundo, em três

anos, equivalente ao ensino médio, que se caracterizou como a Escola Secundária. As línguas estrangeiras modernas conquistam, nesse ano, posição de destaque como tinham as línguas clássicas, e assim, a partir desse ano, o ensino de inglês, francês e alemão se tornou obrigatório e o da língua italiana, facultativo. Todas essas línguas faziam parte da grade curricular. A situação manteve-se inalterada até 1870, quando então o italiano foi excluído do currículo. No início do século XX, o prestígio do latim foi acentuado ao passo que o número de aulas de grego começou a diminuir, acabando por ser excluído do currículo em 1915. Segundo as autoras, entre as línguas estrangeiras modernas, são mantidos o ensino do francês, inglês e alemão, todavia com um número de anos reduzido na Escola Secundária. Essa redução continuaria a acentuar-se com o passar do tempo e as reformas no ensino.

Entretanto, embora as reformas estabelecessem regras para os anos de duração do ensino e da carga horária de LE, não havia regulamentação da metodologia a ser usada em todas elas. Como exemplo, a decisão de D.João VI, de 1809, determinava que as línguas estrangeiras modernas fossem ensinadas como o latim, quer dizer, como língua morta. Depois, as reformas que vieram e precederam a Revolução de 1930 propunham um ensino de línguas através de uma metodologia genérica e com falta de uma especificação mais segura de objetivos (Magalhães e Dias, 1988).

Em 1931, o então presidente Getúlio Vargas acaba com o espírito livre que tinha a educação brasileira ao criar o Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou a controlar o ensino. Foi, então, criado o ensino fundamental (correspondente à 1ª a 4ª série da atual divisão de ensino), e atribuiu-se ao ensino complementar (hoje, ensino médio), maior atenção. As línguas estrangeiras modernas tiveram nesse período, um caráter de importância maior em detrimento ao latim. Inglês e francês foram as línguas que continuaram obrigatórias, enquanto o alemão passou a ser facultativo. Através do Ministro da Educação, a reforma de 1931 instituiu ao 2º grau opções profissionais como: comercial, militar, normal e agrícola entre outras.

A reforma seguinte aconteceu em 1942, no governo Capanema, que deu ênfase às línguas estrangeiras modernas e clássicas. No 1º ciclo, então denominado ginásio (atualmente 5ª a 8ª série), era obrigatório o ensino de latim, inglês e francês. No 2º ciclo chamado colégio, houve uma divisão entre clássico e científico. O ensino do francês, inglês e espanhol que passou a ser valorizado no lugar do latim, era parte do científico, e, o grego e latim, do clássico. Essa reforma equiparou todas as modalidades de ensino médio no Brasil: secundário, comercial, normal, industrial e agrícola.

Até 1961, o ensino de LE, embora às vezes desprestigiado, era obrigatório no país. Em dezembro de 1961, foi publicada sob o nº 4024, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional que reduziu a carga horária do ensino de LE. Desta forma, o ensino de francês e latim tiveram diminuição de carga horária semanal ou foram simplesmente eliminados do currículo (Leffa, 1999), e como tínhamos o EUA como modelo de mundo globalizado, o ensino de inglês passou a ter preferência nas grades curriculares (Paraná, 2005). Segundo Leffa (1999) “a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das LE”, pois reduziu o ensino de LE “a menos de 2/3 do que foi na Reforma Capanema” que a precedeu. A LDB de 1961 manteve sete anos de ensino médio, divididos entre ginásio e colégio, e também descentralizou o ensino, criando para isso o Conselho Federal da Educação, ao qual cabia a responsabilidade de indicar até cinco disciplinas obrigatórias para todas as instituições de ensino médio, ficando a cargo dos conselhos estaduais de educação completar as disciplinas obrigatórias e decidir por outras de caráter optativo. Em 1971, a LDB 5692/71, reduziu o ensino de 12 para 11 anos dividindo-o em 1º grau – com oito séries anuais – e 2º grau – com três séries anuais. A ênfase do ensino estava na habilitação profissional. Assim, a necessidade de incluir a formação profissionalizante e a redução de um ano de escolaridade fez acontecer uma notável redução na carga horária semanal de LE que se agravou ainda mais com um parecer posterior do Conselho Federal de Educação, de que a LE seria dada por acréscimo, isto é, poderia ou não fazer parte da grade curricular do estabelecimento de ensino, se houvesse condições para isso. Desse modo, a LE deixou de ser ensinada em muitas escolas. No 1º grau e no 2º grau era oferecida com apenas uma hora/aula semanal. Em outras escolas, a situação da LE era ainda pior, pois era oferecido apenas um ano para seu estudo. Além disso, muitos foram os alunos que estudaram o curso supletivo, em particular, e que passaram pelo 1º e 2º graus sem terem sequer tido contato com uma LE (Leffa, 1999).

Após 25 anos da lei 5692, foi publicada a LDB 9394/96 que mudou a nomenclatura de 1º grau para ensino fundamental e de 2º grau para ensino médio. Essa nova LDB apregoa que, apesar da manutenção de uma base nacional comum, esta deve ser complementada por uma parte diversificada que deve levar em conta as características regionais e locais da instituição de ensino.

O ensino de pelo menos uma LE passa a ser obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental. A escolha da LE a ser ensinada dependerá das características regionais e da comunidade, e deverá enquadrar-se nas possibilidades da instituição (Art. 26, § 5º). No ensino médio, a inclusão de uma LE passa a ter também caráter obrigatório e deverá ser

apontada pela comunidade escolar; poderá haver a oferta de uma outra LE, não obrigatória, conforme a disponibilidade da instituição (Art 36, inciso III). A LE, assim, volta a assumir seu importante papel na formação integral do estudante.

No artigo 3º da referida LDB, vemos que o ensino terá embasamento no “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, isto é, não há mais um único método tido como o mais acertado para o ensino de LE. A lei 9394/96 permite também que se organize a educação básica dentro de uma grande flexibilidade curricular para formar “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios” (Art. 23).

Acreditamos ser importante comentar que no estado do Paraná, essa concepção – turmas com alunos de séries diferentes, mas com o mesmo nível de conhecimento em LE – foi implantada em 1986, pela Secretaria de Estado da Educação, ao criar o CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – cuja finalidade é ofertar cursos de LE a alunos da rede pública no contra-turno. As línguas ofertadas dependem do interesse do aluno e da disposição dos profissionais (Paraná, 2005).

Para complementar a lei 9394/96, foram publicados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN) e, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem como uma proposta do governo federal de transformar o sistema educacional brasileiro, tendo por meta expandir e melhorar a qualidade do nosso ensino, e também para permitir aos jovens que enfrentem de modo mais adequado as constantes mudanças que se operam no mundo numa época muito marcada pela competitividade para aqueles que ingressarão no mercado de trabalho.

Os PCN-LE visam dar significado ao conhecimento adquirido nos anos escolares sugerindo o ensino através de contextualização e, utilizando a interdisciplinaridade, buscando evitar a segmentação do aprendizado. Considerando o que revela o documento com relação ao ensino de LE, confirmamos o que temos observado como professora da disciplina de língua inglesa, que ao ensino de LE não era - e podemos dizer que ainda não é, em algumas escolas, atribuído um caráter de importância, pois a disciplina era considerada como irrelevante na formação global do aluno e, em alguns casos, era considerada como mera atividade sem carga horária definida e sem caráter de aprovação ou reprovação.

Contudo, após a elaboração dos PCN, a LE passa a ser considerada tão importante como qualquer outra disciplina, ganhando também o caráter da obrigatoriedade na grade curricular, inserida numa área determinada e não mais isolada no currículo. As LE estão

agora integradas à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e assumem o papel de parte indissociável no conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de novas culturas e ampliar as possibilidades de integrar-se discursivamente num mundo globalizado, isto é, envolver-se e envolver outros no discurso.

Os PCN procuram restaurar o papel da LE na formação educacional, porque a aprendizagem de uma LE é um direito de todo cidadão, e a escola não pode mais se abster dessa responsabilidade. O ensino de LE, como o de outra disciplina qualquer, é função da escola e, portanto é lá que ele deve ocorrer, embora algumas pessoas ainda pensem que a aquisição de LE só pode acontecer em cursos particulares de língua estrangeira.

É relevante comentar que os PCN-LE mantêm o disposto pela LDB 9394/96 e não privilegiam língua alguma, porém sugerem que se pode adotar aquela LE que for apontada como primordial pela comunidade, por fatores históricos do local e pela tradição, e que nem sempre a adoção de mais de uma LE é possível pela falta de professores especializados para lidar com elas e também pela dificuldade de incluir mais uma disciplina na grade curricular.

Os PCNEM, por sua vez, mostram um breve panorama sobre a situação das línguas estrangeiras modernas (LEM) no ensino médio. Ressaltam que a LDB 9394/96 restituiu a importância que durante algum tempo havia sido negada as LEM e as integrou à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. O documento comenta sobre a importância do aprendizado de uma LE para o mundo do trabalho.

Depois dos PCNEM, foram publicados, em 2002, os PCN+ ENSINO MÉDIO (doravante PCN+) com a intenção de propor mais detalhadamente o que os PCNEM apregoam. Desta forma nos encontramos com duas propostas muito parecidas, uma mais direta – PCNEM – e a outra que vem completá-la, os PCN+.

A última alteração com referência à LE, em nosso país, é bastante recente. O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, em 5 de agosto de 2005, a lei que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de ensino médio. O Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, de autoria do deputado Átila Lira (PSDB/PI), foi aprovado pelo Congresso Nacional no dia 7 de julho de 2005.

É simples observar que as tentativas para regulamentar esse ensino foram muitas e, é possível compreender que isso ainda não foi o suficiente para resolver essa questão, que permanece ainda hoje carente de orientações definitivas, de acordo com o contexto brasileiro.

2.2 O QUE PRETENDEM OS ATUAIS DOCUMENTOS

Analisando os dois últimos documentos oficiais federais PCNEM (1999) e PCN+ (2002), podemos perceber que a idéia central é a sugestão de modos de trabalhar a LE de maneira que haja uma mudança na atual situação, de pouca qualidade, do ensino de LE no ensino médio.

As mudanças propostas estão apoiadas na LDB 9394/96 que prevê no Art. 4º. (II), a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio.

Pode-se também perceber que o documento tem a preocupação com o caráter prático que deveria possuir o ensino de LE, e que não foi atingido. Algumas razões apontadas para isso, segundo os PCNEM, foram o número reduzido de horas-aula e a falta de professores capacitados. Esses fatores acabaram por levar as aulas de LEM para o caminho da monotonia e da desmotivação de alunos e professores. Também o fato de que a LE ofertada pelas escolas era geralmente o inglês, fez com que o estudo acadêmico de outras línguas estrangeiras se tornasse bastante reduzido e quando a escola manifestava o desejo de incluir outra LE no currículo, não havia profissionais à disposição. Junto com esse quadro, se colocava a escassez de material didático adequado de LE. Desta forma, o ensino de línguas reduzia-se ao estudo de pontos gramaticais e a habilidade da escrita.

O documento PCNEM pretende através das sugestões devolver a LE o caráter de conhecimento indispensável à comunicação entre os povos, ao congraçamento das variadas culturas e a um aumento no conhecimento geral fundamental à formação integral dos estudantes. A toda esta gama de características atribuídas as LE, também acrescenta-se a interdisciplinaridade.

São descritos como objetivos práticos e importantes as quatro habilidades: escrever, falar, ler e entender – algo que já foi considerado utópico, e que particularmente continuamos a achar que é – contudo, os parâmetros ressaltam ser fundamental que o ensino de LE permita ao estudante atingir um nível adequado de competência lingüística que além de contribuir para a formação geral do aluno/ cidadão, gere ainda a possibilidade de interagir com as outras disciplinas.

Apenas o ensino metalingüístico de LE e o domínio consciente de regras gramaticais ficam sem sentido com o objetivo acima definido. Entretanto como prática freqüente há muito tempo nas escolas, esse modo de ensinar provoca uma grande procura por cursos particulares de LE sempre que os alunos querem *de fato* aprender uma LE (PCNEM, p

149, grifo nosso). Assim, torna-se importante reconsiderar a concepção de ensinar LE na escola. Devido ao aumento da procura do espanhol, agora obrigatório nas escolas, abre-se a possibilidade de ofertar mais de uma LE em caráter optativo à comunidade estudantil, pois conforme os PCNEM, sabe-se que o ensino médio tem também a meta de educar para o trabalho, e o conhecimento de LE é bastante relevante para o desempenho profissional. Essa segunda língua em caráter optativo deve adequar-se as necessidades da comunidade. Nos estados do Paraná e São Paulo já existe há alguns anos a oferta de Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras, como mencionado anteriormente, onde os alunos da rede pública têm a oportunidade de aprender outra LE a sua escolha entre as opções oferecidas, além da(s) que faz(em) parte da grade curricular. Os referidos centros, que trabalham com o foco na comunicação, têm apresentado resultados bastante positivos. (PCNEM, p 149)

Outro ponto importante considerado pelos PCNEM refere-se às competências e habilidades a serem desenvolvidas em LEM. Segundo o documento, grande parte das escolas trabalha as habilidades lingüísticas – escrever, falar, ler e entender –, todavia centram-se no ensino da norma culta e na modalidade escrita da língua que, por ser algo abstrato, não desperta o interesse e leva, como já dissemos anteriormente, alunos e professores a desmotivar-se com a LE estudada. Por esta razão, é sugerido que se leve o aluno a atingir a competência comunicativa, razão que justifica o ensino/ aprendizagem de LE. A competência comunicativa é a capacidade de uma pessoa comportar-se de modo eficiente e adequado numa determinada situação de comunicação, isto é, relaciona-se com saber quando devemos falar ou calar, do que devemos falar, quando, aonde e com que tipo de palavras (Hymes, 1972). A competência comunicativa é a capacidade de formar enunciados que além de serem gramaticalmente corretos sejam também socialmente apropriados.

Entretanto, a competência comunicativa só poderá ser atingida se outras competências interdependentes forem também desenvolvidas (PCNEM,1998, p 151) como a competência lingüística, que é a habilidade de usar e interpretar as formas lingüísticas de modo adequado; a sociolingüística, habilidade de produzir enunciados condizentes com as regras que determinam seu uso, com a situação comunicativa e com os participantes do ato comunicativo; a discursiva, que se refere à habilidade de produzir e interpretar diferentes tipos de discursos e também interpretar e produzir textos coerentes; e finalmente a competência estratégica, que é a habilidade de usar estratégias de comunicação verbal e não verbal para melhorar a comunicação ou compensar as interrupções que podem surgir durante a comunicação, devido a diferentes variáveis de atuação ou insuficiência em uma ou várias competências.

Assim, de acordo com os PCNEM, deve-se pensar no desenvolvimento de todas elas durante os três anos do ensino médio, porque isto levará à comunicação imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal.

Todo o discurso apresentado pelos PCNEM, entretanto, não modificou a prática do ensino de LEM, o que provocou o lançamento do outro documento oficial denominado PCN+.

Os PCN+ reiteram o que dizem os PCNEM, porém de uma forma mais detalhada. Como exemplo disso, pode-se citar o recorte dos conceitos estruturantes e das competências gerais da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias que, obedecendo aos três eixos propostos pelos PCNEM – representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sócio-cultural, têm seus itens explicados um a um com exemplos do que está sendo definido.

Os PCN+ apresentam a seleção de conteúdos que devem ser trabalhados em LE e sugerem que, devido às poucas aulas semanais e à heterogeneidade das classes, o professor deve criar estratégias, para que as competências e conteúdos selecionados possam mesmo ser desenvolvidos durante os anos de estudo do ensino médio. Desta forma, lista três frentes que o professor deve trabalhar que são: a estrutura lingüística, a aquisição de repertório vocabular e a leitura e interpretação de texto. (PCN+, 2002 p 103) Ressalta-se também a interdependência entre as três frentes, pois é a partir da leitura e interpretação de um texto que o conteúdo gramatical e o vocabulário são escolhidos.

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos. (p.104)

Há uma clara relevância atribuída à habilidade da leitura em vários pontos do documento, por isso, cremos, a proposta traz idéias e apresenta modos de trabalhar a leitura e interpretação, contudo diz também da importância de trabalhar em conjunto a gramática centrada no enfoque comunicativo, e não no estudo metalingüístico (PCN+, 2002 p.108). Sugere, além disso, que se trabalhe com textos de estilos variados que contemplem os vários tipos de memória como a visual e auditiva, pois tais recursos ajudarão na construção de significados ao longo da leitura.

Os PCN+, diferentemente dos PCNEM, fazem referência ainda à avaliação e formação do professor. São sugeridas alterações para a avaliação que deve passar da tradicional normativa, para a formativa, sendo que esta *“desloca a regulação das aprendizagens de modo a individualizá-las para cada aluno. Essa avaliação pressupõe um diagnóstico, instrumentos apropriados, observação in loco, intervenções diferenciadas”* (p. 124).

Entretanto, o próprio documento reconhece a dificuldade de se colocar em prática esse tipo de avaliação que esbarra nos problemas já identificados como: classes numerosas, heterogêneas, poucas aulas semanais e que se juntam à carência de recursos materiais e à formação de professores. A avaliação formativa requer docentes com formação adequada para aplicá-la.

É muito grande, de acordo com os PCN+ (2002 p.125), a necessidade de professores que saibam aplicar a avaliação formativa. O saber do professor não pode ficar restrito apenas a processos mentais que têm como base a atividade cognitiva, é o saber social que deveria se sobressair, que o professor deveria praticar na relação com o coletivo, ou seja, sua turma de alunos, e não o saber fechado em si, que não se manifesta de modos variados e diferentes.

O documento, PCN+, lista, embasado em Perrenoud (2000), competências envolvidas no trabalho pedagógico. São elas:

- Lidar com múltiplas diferenças;
- Substituir os já superados modelos clássicos de exercícios (que exigem apenas operacionalização mecânica de procedimentos conhecidos);
- Superar o formato de aula magistral, limitada a uma pedagogia frontal e pouco eficaz;
- Mudar o foco de atenção dos conteúdos para os alunos;

Todas as competências listadas acima pedem professores capacitados para sua aplicação, que tenham domínio de sua disciplina em aspectos técnico e epistemológico e conhecimentos psicopedagógicos.

Há na proposta o comentário sobre a visão de que nas universidades pode estar ocorrendo formação de docentes através de conhecimentos sem ações, teorias distantes da prática, conhecimentos sem observação e sem sua subjetividade, conforme Tardif (2000, apud PCN+).

Assim, percebe-se que o objetivo primeiro dos PCN+, como mencionado na sua própria introdução, é o de complementar o que foi proposto e não atingido pelos PCNEM-LE.

É preciso encontrar um caminho para trabalhar adequadamente com todos os alunos, caminho este que passa pelo transformar-se, pelo estar constantemente aprendendo para que se possa ensinar melhor e, talvez conseguir entender como aplicar adequadamente as propostas.

Depois de discorrer sobre o que pretendem ou parecem pretender os dois documentos citados, podemos inferir que há necessidade de muita leitura para compreendê-los e aplicá-los e, percebe-se que a leitura das reduzidas páginas destinadas a LE nos PCNEM e da longa argumentação sobre LE nos PCN+ não fornece, entretanto, clareza sobre o referencial teórico utilizado na sua elaboração (Rojo e Moita Lopes, 2004, Cristóvão, 2005). É preciso muitas leituras para compreender os dois documentos. Pensamos que esse possa ser um fator que colabora para a não aplicação das sugestões por alguns, talvez muitos, professores.

Para exemplificarmos a falta de clareza mencionada, nos referiremos à parte que o documento PCNEM propõe o desenvolvimento de competências e habilidades e também capacidades a serem desenvolvidas no ensino/ aprendizagem de LE. Há uma confusão no uso das palavras competência, habilidade e capacidade, que pode gerar incompreensão (Cristóvão, 2005). Como Cristóvão (2005), no dicionário Aurélio Buarque de Holanda checamos as definições para essas palavras, para que pudéssemos esclarecer a diferença ou semelhança entre elas. Verificamos que capacidade é a qualidade que uma pessoa ou uma coisa tem de satisfazer um certo fim, uma aptidão. Competência, por sua vez, é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, aptidão. Quanto à habilidade, a definição apresentada é qualidade de hábil, inteligência, capacidade, destreza, conhecimento técnico. Assim, percebemos pelas definições que capacidade, competência e habilidade têm sentidos muito parecidos, podendo até ser consideradas sinônimos. Entretanto, atrevemo-nos a tentar estabelecer uma pequena diferença na conceitualização, tomando como base a leitura dos PCNEM (1999). Exemplificando, capacidade ou habilidade poderia ser considerado ser capaz de aprender uma LE, e competência seria externar essa habilidade ou capacidade, colocando em prática o aprendizado adquirido. Desta forma, para atingir a competência comunicativa, sugerida pelos PCNEM, é preciso ter tido a habilidade ou capacidade de assimilar elementos gramaticais, estruturais, lexicais e fonológicos.

De acordo com Cristóvão (2005, p 117) a falta de clareza com referência às competências e habilidades propostas pode levar o professor a continuar fazer o que geralmente se sabe que faz: o ensino descontextualizado. Concordamos com a autora e acreditamos que a falha na conceitualização possa estar colaborando, para que o ensino de LE continue também falho, centrado apenas em conteúdos e sem objetivos definidos.

Gimenez (2005) comenta sobre outro problema que consideramos também relevante. É que não parece haver convergência entre o que o documento oficial PCNEM apregoa, o que querem os profissionais de linguagem, e o que acontece nas escolas. O documento apregoa que a LE deve ser ensinada, considerando os interesses da comunidade, com meta profissional, isto é, colaborando, para que os alunos possam como cidadãos, ter uma boa atuação no mercado de trabalho. De acordo com o que foi definido em dois encontros sobre políticas para o ensino de LE e que produziram dois documentos: o documento Síntese do Encontro de Florianópolis e a Carta de Pelotas (2000), os profissionais da linguagem por sua vez, ambicionam valorização da profissão, que as LE sejam incluídas na política de avaliação da educação básica e superior, que não exista mais o monopólio de uma língua estrangeira – o inglês – que haja formação continuada para os professores de LE, que a profissão seja exercida por pessoas legalmente habilitadas e melhoria salarial entre outras considerações. Contudo, o que acontece nas escolas foge a tudo o que foi dito acima, pois os professores se deparam com a realidade difícil de lidar com salas extremamente numerosas – tendo que atingir a igualdade sem considerar a diversidade (Gimenez, 2005) – o que gera um grande desnivelamento e a desmotivação para aprender não apenas LE, como qualquer outra disciplina, e ainda recebendo um salário não condizente com a responsabilidade do cargo.

Isto nos mostra que a proposta oficial do governo foi elaborada sem levar em conta o que os professores, que seriam os responsáveis pela aplicação das sugestões dos PCNEM, pensam a respeito das possibilidades de aplicação das mudanças propostas. Outrossim, é interessante observar que a opinião dos professores foi solicitada depois do lançamento dos parâmetros, conforme introdução do documento, fazendo parecer a nós que não há uma preocupação em refazer as coisas. Não seria mais lógico envolver os professores atuantes em sala de aula na elaboração das propostas? Talvez seja o que o governo tenha procurado fazer ao elaborar os PCN+?

Dirigindo-se aos PCN+, Rojo e Moita Lopes (2004, p 43) consideram que “[...] a questão da fragmentação teórica é ainda maior, pois é impossível entender os conceitos como linguagem verbal, não-verbal e digital e nem a ligação que teriam na explicação apresentada...” referindo-se ao ponto em que os PCN+ falam dos conceitos sobre

representação e comunicação (p. 94). Concordamos com Rojo e Moita Lopes (op. cit.) que falta ao documento, não só ao PCN+, mas também acrescentamos, ao PCNEM, melhor conceitualização e linguagem mais clara e acessível à compreensão de todos os profissionais, desde os que têm algum tempo de magistério, os que estão há pouco tempo no mercado e os recém-formados.

Deste modo, o que percebemos é um descompasso. As propostas oficiais são feitas dentro de uma ideologia política que insiste em elaborar novas propostas, sempre que uma já apresentada não funciona, não há um questionamento sobre o que deu errado. Dizemos isto por avaliar que a transposição didática de uma proposta como os PCNEM e PCN+, cuja teoria é fragmentada, torna-se complicada quando não impossível.

Tratando-se de professores da rede particular de ensino, da qual fazemos parte, as propostas oficiais parecem nem existir. Os professores que estão conscientes delas são aqueles que buscam aprimorar seus conhecimentos e fazem cursos de pós-graduação, ou seja, ficam sabendo por conta própria (ver anexo 2); ou aqueles que são também concursados e trabalham em escolas públicas onde a divulgação das propostas de fato acontece. Não deveriam esses professores de escolas particulares de alguma forma serem comunicados da existência de propostas para LE ou outra disciplina do currículo? Afinal, deles também depende a formação de vários alunos.

Sabemos que para vivermos inseridos na globalização latente é importante ter conhecimento em LE e este conhecimento pode, e deve, ser adquirido na escola. Para que possamos ter resultados melhores quanto a LE é preciso não esquecer que estamos inseridos em um círculo cujos elos são os professores universitários formadores dos professores de ensino fundamental e médio que dependerão um do outro para que o resultado final seja adequado. Afinal de contas é preciso *desestrangeirizar* a LE (Almeida Filho, 1998), isto é, é necessário de alguma forma que ela possa passar a fazer parte do universo dos alunos de forma natural, levando os aprendizes a conhecer seu funcionamento estrutural, sistêmico, fonético e atingir a competência comunicativa. Isso depende em grande parte de um eficiente trabalho do professor, que por sua vez tem que interpretar propostas que devem ser aplicadas por exigência federal.

CAPÍTULO II

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprender uma LE na escola é direito de todo cidadão (PCNEM). Contudo, temos tido a oferta de LE nas escolas sem a devida qualidade, o que tem gerado comentários desagradáveis por parte de pais e alunos que são muitas vezes injustiçados sobre o aprendizado de LE. Declarações que, pessoalmente, ouvimos como: “Nunca gostei de inglês, não sei nada e não consigo aprender!”, ou “Não sei pra que ter aula de inglês se a gente não vê resultado, por isso meu filho estuda em um curso particular, porque lá eles ensinam mesmo”, são desanimadoras.

A escola tem apresentado uma erosão qualitativa, na opinião de muitos analistas (Almeida Filho, 1993), e os alunos têm saído do ensino médio com deficiência. Na verdade exige-se maior desempenho em LE dos alunos que saem do ensino médio, do que nas outras disciplinas (Moita Lopes, 1996, p. 129). Mas, o que dizer dos alunos que não aprendem matemática, português, história ou geografia?

Sabemos, com certeza, que a aplicação do conhecimento em LE para os alunos que deixam o ensino médio e vão para as universidades é imediata. Para comprovar isto é suficiente observar a dificuldade que muitos alunos universitários apresentam quando precisam ler qualquer produção científica em LE (Faraco, 2002). Assim, percebemos que os comentários, acima citados, infelizmente refletem uma insuficiência do ensino de LE nas escolas de ensino médio. Essa insuficiência tem colocado limites para o desenvolvimento individual, pois ao não conseguir ter acesso a informações que estão em LE, os alunos universitários terão que usar apenas a língua materna. Todavia, muitas publicações científicas demoram a ser traduzidas para nossa língua materna, quando o são, o que torna o desconhecimento de uma LE fator excludente numa sociedade já tão cheia de excluídos.

3.1 A LE E O ENSINO MÉDIO

De acordo com Almeida Filho (1998) língua estrangeira pode significar língua dos outros ou de outros, de antepassados, de bárbaros, dominadores ou língua exótica. Entretanto, concordamos com o autor, é preciso que o professor que ensina a LE consiga fazer com que ela se integre naturalmente, à medida que a aquisição do conhecimento acontece. O

aluno só vai “gostar” de estudar uma LE se entendê-la. Desta forma chegamos a um questionamento: o quê ensinar? Como ensinar? Quanto a “o quê ensinar”, as propostas oficiais PCNEM e PCN+, trazem listas de conteúdos considerados essenciais para o ensino médio, contudo, não há muita preocupação com o “como ensinar”, possivelmente porque este seja um processo extremamente complexo e ligado à individualidade do professor. A falta de discorrer sobre a segunda pergunta, “como ensinar”, acreditamos seja outro ponto falho nas propostas governamentais, o que torna a publicação das mesmas, incipiente.

Segundo Faraco (2002) elaborar um currículo adequado não é tarefa fácil. É preciso contemplar condições pedagógicas claras, avanços nas ciências e também não deixar de lado aspectos culturais. O autor expõe que um currículo bem planejado não pode deixar de considerar as expectativas do aluno para aprender LE. É importante que o professor investigue a razão da escolha dos alunos, por esta ou aquela LE. Faraco também apresenta dois tipos de motivações classificadas por Gardner e Lambert (1972: apud Faraco, 2002): motivação integrativa e instrumental. A integrativa é quando a escolha do estudante se liga ao fato de querer inserir-se na sociedade que fala a referida LE. A vontade de participar da cultura do outro pode ser fruto de experiências negativas em relação à própria cultura em seu meio social ou simplesmente ser interesse do indivíduo por outras culturas. A motivação instrumental está ligada a um caráter utilitarista por parte do aluno, em relação ao que ele pode conseguir através da aprendizagem e uso da LE, ou seja, o aluno é levado pela necessidade ou pela vontade de usar a LE para fins específicos como acadêmicos ou profissionais (Mello, 2003).

O grande problema, em nossa opinião, é que não há esse cuidado na elaboração do currículo de LE. Ao professor, muitas vezes, é imposto um currículo a ser cumprido, e ao aluno não é permitido escolhas quanto à LE. Desse modo, o professor trabalhando sob pressão vai ensinar, para cumprir o objetivo imposto pela escola e o aluno vai “aprender” para passar de ano e o resultado final será frustrante para ambos, o professor, porque verá que seu trabalho não teve êxito e para o aluno, porque não poderá usufruir do que o conhecimento de LE pode lhe dar – a oportunidade de inserir-se num mundo globalizado. Segundo Faraco (2002)

“O professor de língua estrangeira terá de, num circunscrito espaço de tempo – em torno de duas sessões semanais por três anos – dar conta de um conteúdo bastante abrangente. Não há de se estranhar se, no afã de dar conta do programa, a qualidade da formação se veja desviada para a quantidade de informação”.(p. 117)

Podemos perceber que o professor de LE tem que se desafiar para atingir seu objetivo. Tem que ter uma abordagem eficiente e saber lidar com classes numerosas e diversidade. A abordagem de ensinar de um professor se compõe de um conjunto de disposições – crença pessoal, formação, pressupostos teóricos – que o mesmo tem para orientar todas as ações da operação global¹ de ensinar uma LE. *“Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”*. (Almeida Filho, 1993, p. 13)

Aquilo em que o professor acredita para ensinar é o norte que o levará a fazê-lo. A força da abordagem de ensinar do professor, se unida com a força da abordagem de aprender do aluno, é o que dará o tom a aprendizagem. Por isso a dificuldade de ensinar LE em salas numerosas. Descobrir a abordagem de aprender de cada aluno é praticamente impossível com o número de aulas semanais de LE, e desta forma serão mais bem sucedidos aqueles alunos cuja abordagem de aprender encontrar reflexo na abordagem de ensinar do professor.

Sabemos, outrossim, que a realidade nos apresenta uma grande maioria de alunos que não sabe porque estudar uma LE e se levamos em conta os dois tipos de escolhas mencionadas neste capítulo – integrativa e instrumental – então, a grande maioria teria feito a escolha instrumental, porque é notório que o objetivo do aluno do ensino médio é terminar os estudos por motivos de oportunidade de trabalho ou para adentrar a universidade. Dessa maneira, vemos que talvez a solução para um ensino eficiente de LE no ensino médio, seria contemplar a escolha instrumental que poderia levá-los à capacidade de leitura, tão importante na universidade ou mesmo no trabalho. *“Um domínio dessa natureza pode ser resumido na capacidade de leitura fluente de textos jornalísticos e/ou de divulgação científica, bem como na capacidade de entender e falar a outra língua em situações básicas de comunicação”*. (Faraco, 2002)

Se aceita a sugestão acima, o professor de LE terá de ensinar leitura. A leitura é também sugerida pelos PCNEM e PCN+, como já mencionamos no capítulo anterior. Acreditamos que aí surgirá outro desafio, o de utilizar um material didático que, muitas vezes, é precário, ou o material apostilado que, em muitos casos, é completamente descontextualizado. Terá então o professor que complementar seu material com atividades que gerem a aquisição de técnicas de leitura. Podemos neste ponto, facilmente perceber a importância de profissionais bem formados e atualizados, pois dele, só dele, dependerá o

¹ Segundo Almeida Filho (1993), operação global de ensino de uma LE compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.

rumo que o ensino de LE em sua classe tomará. Ainda segundo Faraco (op.cit.) é fundamental acompanharmos a evolução da nossa época e adotar as novas tecnologias, como a informática, no ensino de LE. Aqui podemos dizer que a LE poderá passar a ser vista com outros olhos, os da relevância, quando os alunos descobrirem que através do conhecimento da LE, a pesquisa na rede de computadores é facilitada para qualquer área.

É bastante claro que contar com recurso da informática não é realidade em muitas escolas públicas, mas o governo deveria investir dando condições, para que o professor inovasse a sua prática, ao invés de apenas sugerir com propostas que ele a inove.

Todavia, produzir mudanças é desacomodar e, sabemos, desacomodar incomoda. Para isso não é suficiente apenas alterações no material didático, no uso da informatização ou na verbalização de propostas do governo. É essencial que se pense em algo prático que culmine num encontro entre a abordagem de ensinar do professor com a abordagem de aprender do aluno egresso do ensino fundamental. Assim, não basta o governo oferecer vagas para o ensino médio, mas deve preocupar-se com custos, qualidade, eficiência e equidade no ensino.

3.2 CONCEITOS DE LEITURA

Desde o início, a leitura enquanto prática associa-se “à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria livro [...], à alfabetização do indivíduo[...], e à adoção de um comportamento mais pessoal e menos dependente dos valores tradicionais e coletivos veiculados, por meio oral, através da religião e dos mitos” (Zilberman & da Silva, 2000). Entretanto, não foi antes do século XVII que a escola e o ensino de leitura e escrita passaram a se expandir de modo lento e irreversível alcançando aos poucos toda a sociedade. A expansão da escola e a valorização da alfabetização como fundamento do ensino aconteceram ao mesmo tempo em que a economia capitalista e a burguesia se instalavam. Para a nobreza, a educação era fator discriminante, sinal de status que legitimava a superioridade de uma classe. Porém, a burguesia atribuiu à educação um caráter de importância até então desconhecido. A educação deveria ser estendida indiscriminadamente a todos, e era vista como fator de democratização, algo que possibilitava a ascensão de modo igualitário a toda população. A leitura como base da educação assumiu, dessa forma, o papel de componente democratizante dela.

Zilberman & da Silva (2000) comentam que a leitura também foi confundida com alfabetização, uma vez que o ato de ler passou a significar a apresentação do alfabeto e o domínio exercido sobre ele. Desta forma, o alfabetizar, o ato de tornar inteligíveis os signos da escrita, exigiu um profissional especializado: o professor. A atividade de ensinar, contudo, converte-se num fim em si mesma, pois a apresentação do que motiva a leitura, o texto escrito, não acontece de modo espontâneo: ou o texto reveste-se de caráter sagrado, com qualidades que o fazem entidade distante, diferente e superior; ou, se incorporado à rotina do aluno, adota a forma degradada da cartilha, produto descartável e transitório. Deste modo, o tornar-se leitor, nem sempre acontece naturalmente, e nem sempre é sinal de ascensão ao conhecimento de mundo, a não ser para aqueles leitores iniciantes que têm a sua disposição um universo de livros diferentes, e fogem da rotina maçante dos livros didáticos. O ler, para muitos alunos está entre as obrigações da escola, e não como algo prazeroso. Segundo as autoras, a leitura configura-se como uma promessa que é “indispensável à ascensão a novos graus de ensino e da sociedade”, é vista por isso “como o patamar de uma trajetória bem-sucedida, cujo ponto de chegada e culminância são a realização pessoal e econômica”. Assim, aprende-se a ler, para vencer na vida. A importância da leitura está aí. A oportunidade de aprender a ler é dada igualmente a todos os aprendizes, porém os mais capazes é que conseguem explorar de fato o que lhes foi oferecido e prosperar. Para isso é preciso que se entenda o ato da leitura como interação verbal entre os indivíduos, e indivíduos que são socialmente definidos: “o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; e o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação, diálogo” (Soares, 2000).

Leitura é a habilidade apreendida pelos PCN e PCNEM – LE como aquela que deve ser mais trabalhada no ensino fundamental e médio. Contudo, sabemos que existem conceitos diferentes de leitura e consideramos importante conhecer sobre eles. Deste modo, neste capítulo estaremos discorrendo sobre os conceitos de leitura em LE. Também usaremos esses conceitos para analisar nossa pesquisa sobre aulas de leitura e interpretação de texto em língua inglesa.

Kenneth S. Goodman (1987) relata que, no início do século XX, algumas teorias sobre leitura se sobressaíram. Entre elas estava a de Huey (1908, apud Goodman), um pioneiro da área da psicologia, que reconheceu a complexidade da leitura em termos psicológicos, considerou-a como sendo primordialmente uma busca de significados e também como sendo construtiva. A ideia de Huey influenciou o pensamento a respeito da leitura, no início do século XX, na educação norte-americana, mas perdeu força para o desenvolvimento

de uma outra tecnologia em que a leitura deveria ser centrada no leitor primitivo, aquele que lê sem que o texto tenha obrigatoriamente algum sentido.

O autor também menciona que depois de Huey surgiu a tecnologia embasada na leitura inicial, defendida e organizada por William S. Gray (1925, apud: Goodman) que propunha a produção de material graduado, vocabulário controlado, produção de livros de exercícios e desenvolvimento de hierarquia de habilidades – primeiro as habilidades fônicas, o indivíduo precisava aprender a falar as palavras corretamente sem se preocupar com seu significado. As leituras teriam um aumento de dificuldade gradual, segundo o desenvolvimento dos alunos e haveria as leituras corretivas, para aqueles que não estivessem se desenvolvendo adequadamente. Por fim, vinham os testes que mediam quão bem o aluno era capaz de ler e identificar palavras – apenas informação visual.

Goodman (1987) desenvolveu uma teoria de processos de leitura. Seu trabalho começou, quando surgiram as primeiras discussões sobre a leitura no âmbito lingüístico, isto é, quando a ciência lingüística mudava a atenção dos sons para o significado. O autor então definiu o processo de leitura como um jogo de adivinhações psicolingüístico – um jogo no qual o leitor aplica pré-conhecimento para ganhar sentido a partir de um texto impresso. A psicolingüística surgiu para estudar a interação entre pensamento e linguagem.

Segundo Goodman era necessário compreender o processo de leitura e o desenvolvimento do mesmo. Para ele, numa sociedade alfabetizada há duas formas de linguagem: a oral e a escrita. Ambas levam à comunicação, porém diferem no uso, uma vez que a oral é usada para comunicação cara a cara e a escrita para comunicação através do tempo e do espaço.

De acordo com Goodman “cada forma de comunicação tem um processo produtivo e um receptivo”. Como produtivos temos a fala e a escrita e como receptivos a audição e a leitura. Ao usarmos esses processos acontecem as trocas entre pensamento e linguagem, ou seja, falar, escrever, ouvir e ler são processos psicolingüísticos. Esses processos são pessoais – à medida que satisfazem necessidades particulares do leitor, e são também sociais, pois são usados para comunicação entre pessoas, o que limita essas pessoas a uma mesma necessidade de se compreenderem. Dessa forma, entendemos que para haver comunicação da linguagem escrita – que é forma paralela e alternativa de linguagem oral – é preciso haver troca de significados, isto é, o leitor precisa ser portador de informações visuais e não-visuais.

Goodman defende a idéia da existência de um único processo de leitura que independe do nível de capacidade com o qual ele é utilizado. A diferença, segundo ele, fica no

modo como o leitor aplica o processo de leitura, permitindo-se notar disparidades nas estruturas das línguas que têm ortografias diferentes, nas peculiaridades dos mais variados tipos de textos e na capacidade e finalidade do leitor para realizar uma determinada leitura. O autor faz uma analogia do processo de leitura com a habilidade de dirigir: há bons e maus motoristas, mas todos têm que usar o acelerador, os freios e o volante para realizar a ação de dirigir um automóvel. Do mesmo modo, ainda que seja necessário haver flexibilidade na leitura, o processo tem características essenciais invariáveis; isto é, deve começar com um texto qualquer que deve ser produzido como linguagem e deve terminar com a construção de significado.

A leitura de um texto deve ter significado; sem significado a leitura não se processa, porque está ligada a uma troca de significados entre o leitor e o autor. Quanto maior o pré-conhecimento do leitor maior compreensão do texto será alcançada. Esta compreensão também depende do modo como o leitor – aplicando pré-conhecimento – e o autor partilhem significados a partir do texto, pois na linguagem escrita não é possível questionar o autor quando não se concorda com o que ele defende.

Carmagnani (1992) descreve que junto com Goodman (1967, apud: Carmagnani, 1992) encontramos outro teórico, Smith (1971, apud: Carmagnani, 1992) que defende a visão psicolinguística de leitura. Smith apresenta três tipos de memória que o leitor aciona ao ler: o estoque sensorial, a memória temporária e a memória permanente. Na visão psicolinguística estas memórias são essenciais para a leitura. Carmagnani (op.cit) estabelece que “... *a nossa memória, devido às suas limitações, nos leva, como leitores, a fazer uso das maiores unidades possíveis, palavras ao invés de letras, unidades de significado ao invés de palavras isoladas*”. (p. 34)

Utilizando essa explicação, concluiu-se que o leitor precisa ser rápido para processar informações, pois uma vez que a fonte visual não está continuamente disponível (memória temporária) o leitor precisa saber selecionar os itens que melhor satisfazem sua necessidade de informação (memória sensorial), e deve ter capacidade para acionar seu conhecimento prévio (memória permanente) para ler significados completos e não letras ou palavras separadas.

Nas pesquisas de Goodman e Smith (1967, 1971, apud: Carmagnani, 1992) um item muito enfatizado é a predição. De acordo com Smith, um leitor faz predições sobre um texto que vai ler. Se suas predições estiverem corretas, o leitor identifica e interpreta o texto além de criar novas predições para um texto seguinte. Quando o leitor não encontra resposta para suas hipóteses, ele vai formular novas hipóteses que se confirmarão ou não e o

ciclo se repetirá desta forma sempre que necessário. A descrição de Goodman é similar à de Smith, uma vez que define o processo de leitura como ciclos de seleção, predição, verificação e confirmação. Goodman baseou sua definição no pressuposto que um leitor tira vantagens em redundâncias próprias da língua e assim tenta reconstruir a informação completa a partir de pequenas amostras do material.

Desta forma na visão psicolinguística, a leitura é vista como um processo ativo de construção mental, auxiliado pelos três tipos de memórias definidas por Smith, e não como um processo linear, passivo de construção de sentidos. Nosso cérebro é visto como o centro de um complexo de relações que são desenvolvidas considerando nosso conhecimento linguístico, conceitual bem como da nossa experiência. Segundo Carmagnani (1992), as contribuições da visão psicolinguística provocaram questionamentos e mudanças pedagógicas significativas. Alguns exemplos destas mudanças são apresentados a seguir:

a) a leitura em voz alta deu lugar à leitura silenciosa, uma vez que se passou a entender que a primeira, não levava necessariamente o leitor a compreender o texto;

b) o trabalho com exercícios de pré-leitura passou a ser intensificado, pois se passou a considerar que o conhecimento de mundo, ou o pré-conhecimento do aluno-leitor é muito importante para a compreensão de um texto;

c) o uso de textos não didáticos passou a ser empregado, para assim expor o aluno a textos diversos sem gradações linguísticas e com isso prepará-los para a leitura de textos variados em língua estrangeira (LE);

d) estratégias de leitura vistas como facilitadoras da compreensão passaram a ser abertamente trabalhadas, como por exemplo, a inferência de significados de termos desconhecidos, ao invés da memorização de listas de palavras isoladas,

e) fazer com que o aluno compreenda o texto de modo geral passou a ser mais importante. Para isso, eram elaboradas questões de compreensão para levar ao entendimento e objetivos de leitura – que passaram a ocupar lugar de destaque por definirem o uso de estratégias mais adequadas para se chegar à compreensão;

f) os pontos gramaticais começaram a ser discutidos quando surgiam problemas na compreensão de um texto e não como algo isolado.

De acordo com Carmagnani (op.cit.), as mudanças comentadas acima não ocorreram todas ao mesmo tempo e nem da mesma maneira. Outros modelos mais recentes de leitura na visão psicolinguística trouxeram mais contribuições para mudar efetivamente a prática da leitura em LE.

Num modelo mais recente de leitura, Adams e Collins (1980, apud: Carmagnani, 1992) embasados em noções de esquemas para leitura, propuseram que um texto apenas guia ouvintes e leitores a recuperar ou construir a compreensão pretendida a partir de seu próprio pré-conhecimento. Duas formas de processar informações foram apontadas por eles para ativar os esquemas de leitura: *top down* e *bottom up*. O processamento *top down* – do leitor para o texto – é cognitivo, relacionado ao pré-conhecimento ou conhecimento de esquemas, ao passo que o processamento *bottom up* – do(s) texto(s) para o leitor – é perceptivo, relacionado ao conhecimento sistemático. O primeiro processamento descrito parte de macro para micro estruturas e, da função para a forma; o segundo faz uso indutivo e linear das informações visuais e lingüísticas. Contudo, essa definição de processamentos de leitura é um tanto simplista.

A noção de esquemas tentou também explicar como o conhecimento é selecionado, retido, organizado e recuperado e causou questionamentos com relação ao ensino de leitura em LE. Também levou a alterações que foram agregadas à prática do modelo anterior de visão psicolingüística. Algumas dessas alterações foram:

- a) maior aplicação nas estratégias de leitura;
- b) análise do que poderia ter causado falhas que ocorriam quando se trabalhava a compreensão, as falhas não eram mais vistas como erros;
- c) passou-se a dar mais importância à fase de pré-leitura, procurando trabalhar o pré-conhecimento dos alunos leitores e tentando complementar com informações que fariam com que a leitura se tornasse eficaz.

Após a noção de esquemas como conceito de leitura, surgiu a visão de leitura como interacional.

Ainda na década de 80, Kato (1985) apresenta um outro conceito de leitura, considera que, além dos processamentos *top down* e *bottom up*, vistos como posições extremas no processo de decodificação de leitura, existe um outro processamento intermediário, ao qual ela se refere como interacional, pois estabelece que a leitura é processada em uma interação texto-leitor, ou autor-texto-leitor, sendo esta última mais recente. Nesse conceito, ao ler um texto, um leitor ativaria seu conhecimento de esquemas e o compararia aos dados do texto e assim ele seria capaz de construir significados não literais tornando-se um leitor ativo capaz de inferir significados e idéias a partir do texto.

Um modelo interacional de leitura é também defendido por Moita Lopes (1986, apud: Moita Lopes 1996) que define que esse modelo difere do modelo de

decodificação e do modelo psicolinguístico, nos quais o fluxo de informação tem as direções ascendente (centrado no texto) e descendente (centrado no leitor) respectivamente, enquanto que no interacional a informação é processada em ambas as direções (Rumelhart,1977; Adams e Collins, 1979, apud: Moita Lopes, 1996). Moita Lopes (op.cit.) apoiado em Widdowson (1984 apud: Moita Lopes, 1996) acrescenta que deve haver interação comunicativa entre leitor e escritor posicionados social, política, cultural e historicamente.

Considerando o lado pedagógico, o modelo interacional acrescenta algumas aplicações ao ensino de leitura, segundo Carmagnani (1992):

a) a busca de marcas formais no texto como elementos de coesão, elementos marcadores de introdução da opinião do autor, da opinião de terceiros e função de perguntas retóricas entre outras;

b) análise da estrutura formal do texto: quem está falando? Para quem? Por quê? Em que momento histórico? A partir de qual ideologia?

Carmagnani comenta que Orlandi (1988: apud: Carmagnani, 1992) tendo como base a Análise do Discurso propõe um outro conceito importante: o de sócio-interação para o ensino de leitura. Na concepção da autora, o leitor tem realmente um papel ativo, porque ao ler o texto ele adquire a função de interlocutor, o texto passa então a ser entendido como um lugar de comunicação e, o autor assume uma posição mais complexa. Nesta visão o texto não é tido como portador de significado encerrado em si. Autor e leitor inseridos num momento histórico de um contexto sócio-cultural específico interagem, e estabelecem uma comunicação marcada ideologicamente. O texto perde a roupagem de objeto acabado, é permitido que um mesmo texto seja “lido” de modos diferente conforme muda o leitor.

Desta forma chegamos ao modelo de leitura sociointeracional apresentado pelos PCN e PCNEM. Os referidos documentos pregam o uso da linguagem definido pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera as pessoas envolvidas no processo de interação, atuando no mundo social em um determinado momento e espaço. Também enfatiza que para a efetivação da sócio-interação, é necessário o uso de três tipos de conhecimento: sistêmico, de mundo e da organização textual. O conhecimento sistêmico permite que escolhas gramaticalmente adequadas sejam feitas toda vez que algum enunciado for produzido; o de mundo refere-se ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas, varia de pessoa a pessoa, uma vez que reflete as experiências e vivências de cada um. Por fim, o conhecimento da organização textual engloba as diversas maneiras particulares que as pessoas usam, durante um processo interacional, para organizar a informação em textos

orais e escritos, pois cada língua apresenta uma estruturação lingüística que lhe é peculiar, fazendo-se necessário que os falantes e /ou estudantes da LE percebam essa sistematização e utilizem em seus discursos orais ou escritos, tornando-os naturais.

3.3 MÉTODOS PARA O ENSINO DE LE NO BRASIL

Durante muito tempo, houve poucas, se algumas, fundamentações teóricas do ensino de línguas sobre as quais se pudesse embasar uma metodologia de ensino. O método de gramática e tradução tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas sendo utilizado até hoje em nossas escolas. Provém do ensino do latim e de outras línguas clássicas como o grego. O ensino do latim acontecia através do **método clássico**, cujo foco era nas regras gramaticais, memorização de vocabulário e de várias declinações e conjugações, tradução de textos e elaboração de exercícios escritos. No século XIX, passou a ser chamado **método de gramática e tradução** e desenvolveu-se para o ensino do francês e do inglês como línguas estrangeiras – LE, passando então para outras línguas. Basicamente o método de gramática e tradução consiste no ensino da LE pela língua materna – LM. Toda informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor, dá-se através da explicação em LM. A leitura, neste método, é praticada desde os estágios iniciais, através de textos clássicos, sem se preocupar com o conteúdo dos textos, que eram tratados como exercícios de análise gramatical. Pouca preocupação havia com a pronúncia.

Se tentarmos compreender porque esse método tem sido ainda tão usado, cairemos na observação de que ele requer poucas habilidades por parte dos professores, e testes de gramática e tradução são fáceis de elaborar e podem ser objetivamente corrigidos. O papel do professor é muito tradicional e autoritário. O professor explica regras e faz a correção (100% exigida); o professor é a fonte de todos os materiais, de todas as informações e de todas as respostas. O comportamento do aluno é fazer o que lhe ensinam a fazer, aprender modelos e vocabulário. Todos os erros são corrigidos na hora, o objetivo é sempre 100% de correção.

Fazendo oposição ao método tradicional surgiu, no início do século XX, o **método direto** cuja meta era fazer o aluno aprender falando na língua-alvo. Os professores precisavam ser nativos ou bastante fluentes e recursos como gravuras, objetos e movimento

do corpo foram muito explorados para que o resultado fosse atingido. A leitura era feita por prazer e os textos não eram mais analisados gramaticalmente.

O **método da leitura**, que apareceu em torno de 1920, mostra preocupação com o conhecimento histórico do país onde se fala a língua-alvo; a gramática é subordinada à leitura, isto é, o vocabulário era rigorosamente controlado e expandido conforme o passar do tempo, e há o retorno ao processo de tradução mostrando que o referido método não é radicalmente novo em suas técnicas. Atenção mínima era dada à pronúncia. A única habilidade desenvolvida era a de leitura e compreensão de textos, embora a linguagem oral não fosse totalmente banida.

Por volta dos anos 1950, quando o behaviorismo no campo da psicologia e o estruturalismo no campo da lingüística estavam em alta, o **método audiolingual** começou a ser utilizado. A língua falada passou a ser mais valorizada pelos lingüistas, que defendiam que o aprendizado de LE estaria ligado a reflexos condicionados e que o ato de imitar, repetir, memorizar e exercitar palavras e frases seria instrumental para se chegar à habilidade comunicativa. O modelo era o esquema S-R-R (stimulus (estímulo)→ response (resposta)→reinforcement (reforço)). Essa visão deu origem a ramificações: os métodos áudio-oral e audiovisual que trazem receitas prontas para o ensino de LE e que não dependem de instrutores bem proficientes em LE. Assim o papel do professor passou a ser de mero apresentador das receitas previamente preparadas e apresentadas como livro 1, livro 2 e assim por diante. A leitura era secundária. O aluno deveria primeiro ouvir, depois falar e assim ler quando já soubesse o que iria encontrar pela frente, para finalmente escrever na língua-alvo.

Ligado ao método anterior, surgiu, na década de 60, o **método estrutural-situacional** ou **natural**. Com grande influência do estruturalismo, mas importando-se em desenvolver também a prática da língua-alvo, esse método tentou afastar a repetição mecânica, porém não deixou de realizar exercícios de padrões estruturais. Preocupava-se em desenvolver a aquisição (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A pronúncia não é enfatizada, mas a fala surgirá naturalmente, sem pressão do professor.

Focando a capacidade de uso da língua, isto é, a competência comunicativa, despontou, em 1965, o **método cognitivo** que idealizava a competência bilíngüe e bicultural que por isso dava importância às quatro habilidades: leitura, produção escrita, fala e compreensão da língua falada.

Nos anos 70, houve uma mudança mais radical no método de ensino de LE no Brasil. O aluno decidia como queria e o que queria aprender. Nessa época, a orientação era

para que se desse maior importância às funções comunicativas junto com as formas que as manifestavam e esse deveria ser o centro da aprendizagem. Esse foco é influenciado pela concepção da linguagem como ação, e esse método foi chamado de **método funcional**. Ainda, nessa década, apareceu o método chamado **audiovisual** que explorava ao mesmo tempo a audição e visão usando pequenas histórias e relatos. Isso era feito junto com exercícios de produção oral.

A **abordagem comunicativa** se consolidou em nosso país, na década de 80. Essa abordagem caracteriza-se por ser eclética e por tentar fugir da forma mecânica de simular situações de aprendizagem, passando a incentivar também situações de comunicação real. Ao aplicar esse método, o uso da gramática se coloca a serviço dos objetivos da comunicação. Nessa abordagem a função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que devem inspirar o planejamento de materiais e das aulas que poderão ser mais eficientes se proporcionarem assimilação natural através de interação humana, de situações reais de comunicação em ambientes multiculturais (Schütz, 2003).

CAPÍTULO III

4 METODOLOGIA

Devido ao nosso envolvimento com o ensino de língua inglesa no ensino médio da rede particular, nossa pesquisa foi realizada em uma escola também privada. Contudo, com a intenção de comparação, estendemos a observação a uma escola da rede pública de ensino.

A pesquisa foi aplicada em uma cidade do norte do estado do Paraná, com aproximadamente 120.000 habitantes. A cidade possui cinco escolas particulares e 10 escolas públicas de ensino médio. O estabelecimento de ensino particular que investigamos (doravante escola A) tem aproximadamente 200 alunos no ensino médio, e perante a sociedade é tido como bem sucedido em atender as expectativas dos pais e alunos, quanto à formação para a cidadania, bem como para o mercado de trabalho e exame vestibular. Atende a uma clientela pertencente a uma classe social, cultural e economicamente favorecida dentre a média da população brasileira. A instituição de ensino da rede pública (doravante escola B), possui, no ensino médio, por volta de 800 alunos de classe social menos favorecida, e da mesma forma que a escola A, possui bom conceito na comunidade, formando cidadãos e capacitando os alunos para o mercado de trabalho e para adentrar no ensino superior. As duas escolas funcionam no período matutino, embora a escola B também ofereça ensino médio no período noturno.

Escolhemos como foco de análise o trabalho com leitura em língua inglesa na 1ª série do ensino médio, por esta equivaler à fase inicial do ciclo que dá seqüência à fase que deveria formar os alunos como leitores, de acordo com os PCN:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior desses ciclos que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (PCN, 1998, p.70).

Através de pesquisa quantitativa, realizada com as fichas informativas e questionário para investigarmos sobre o que os professores pensam sobre sua carreira, e principalmente através de pesquisa etnográfica, este estudo pretende investigar o fenômeno social de ensino-aprendizagem de leitura nas aulas de língua inglesa, segundo as sugestões

dos PCNEM e PCN+. Para tanto, analisaremos as propostas dos dois documentos, as concepções e métodos de leitura existentes na bibliografia e a relação entre eles e os dados coletados.

A pesquisa etnográfica é um tipo de estudo desenvolvido por antropólogos, e que é utilizada para estudar a cultura e a sociedade (André, 1995). Nesse tipo de pesquisa existe um mundo cultural que se tem interesse em conhecer e que é o próprio mundo cultural do investigador (Triviños, 1987). Portanto, o pesquisador não fica de fora da realidade que estuda, mas tem um grau de interação com a situação estudada e é o instrumento principal na coleta e análise de dados. André (op.cit.) define esta interação como observação participante. Triviños (op.cit.) reconhece a pesquisa etnográfica como uma forma específica de investigação qualitativa. O estudo qualitativo possui caráter descritivo, isto é, tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno num contexto. Este é o tipo de pesquisa que os pesquisadores sociais frequentemente fazem, preocupados com a atuação prática, isto é, com o processo dos fenômenos e não, simplesmente com os resultados e o produto final da análise de dados. Os significados e a interpretação surgem da percepção do fenômeno visto em determinado contexto. Por esta razão, segundo Triviños, o pesquisador não começa seu trabalho orientado por hipóteses pré-formuladas, porém apóia-se numa fundamentação teórica generalizada acerca do tópico a ser investigado.

A população investigada constitui-se de professores do ensino médio dentro da realidade da sala de aula.

4.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, entramos em contato com os diretores das escolas A e B, e conseguimos autorização prontamente, através da carta de apresentação da universidade, para que pudéssemos assistir a aulas de LI, porém num prazo não muito extenso, para que nossa presença não interferisse no cumprimento do currículo.

A coleta de dados foi feita por meio de dois instrumentos: questionários para os professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio, e observação de aulas que foram gravadas em fita cassete e depois, transcritas para uma melhor análise.

Os questionários contendo 22 questões (12 objetivas e 10 subjetivas) foram elaborados com o objetivo de aprofundar nossa percepção a respeito do que havia influenciado os professores na escolha da carreira, suas crenças sobre o ensino de língua inglesa no ensino médio, sua atuação como docentes, bem como a opinião deles sobre as duas propostas federais: PCNEM e PCN+. Obtivemos também informações sobre a formação e atuação dos docentes. Os questionários foram entregues não apenas aos dois docentes cujo trabalho seria observado, mas também para outros que, da mesma forma, trabalham com o ensino de LI no ensino médio. Dos dez questionários distribuídos pessoalmente, para que pudessem ser respondidos em momento por eles considerado oportuno, recebemos de volta apenas três, de profissionais da escola pública e quatro, das escolas particulares.

Na escola A, a observação aconteceu durante quatro semanas em uma mesma turma do 1º ano de ensino médio. Assistimos às aulas e também as gravamos, em número de oito. O mesmo número de aulas e na mesma série foi observado na escola B, todavia devido a um remanejamento do horário, algumas vezes, assistimos às aulas no mesmo dia, em turmas diferentes.

Nas duas escolas, sentimos que nossa presença gerou um certo desconforto entre os alunos. Os professores nos apresentaram e explicaram o motivo da nossa presença na sala de aula. Mesmo assim, os alunos pareciam querer “aparecer” no modo como falavam ou retrucavam o professor. O gravador também foi motivo de inúmeras perguntas, e a curiosidade excessiva de alguns dos alunos, fez com que o áudio de uma das aulas ficasse prejudicado, tornando impossível a transcrição da referida aula.

Nosso corpus para este estudo etnográfico constitui-se então das aulas assistidas e gravadas, e se encontram transcritas no anexo 1, e das respostas fornecidas pelos professores, através da aplicação de questionários, que podem ser localizados no anexo 2.

CAPÍTULO IV

5 ANÁLISE DE DADOS

5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando as respostas da 1ª parte dos questionários, iniciamos nossa análise de dados traçando o perfil dos sujeitos em foco nesta pesquisa. Os professores cujas aulas foram presenciadas, constam no quadro de características a seguir como **T1**, professor da escola particular, e **T2**, professor da escola pública.

Características do Indivíduo	T1	T2	Professor 3	Professor 4	Professor 5	Professor 6	Professor 7
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	Entre 31 e 40 anos	Entre 31 e 40 anos	Entre 31 e 40 anos	Entre 31 e 40 anos	Entre 20 e 30 anos	Entre 20 e 30 anos	Entre 20 e 30 anos
Residência	Apucarana	Apucarana	Apucarana	Apucarana	Apucarana	Apucarana	Apucarana
Instituição em que leciona	Particular	Pública	Pública	Pública	Particular	Particular	Particular
Leciona em mais de uma instituição	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo de magistério	Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 10 e 19 anos	Entre 10 e 19 anos	Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 1 e 5 anos
Carga horária semanal	Mais de 41 horas	Entre 31 e 40 horas	Entre 21 e 30 horas	Mais de 41 horas	Entre 31 e 40 horas	Entre 21 e 30 horas	Mais de 41 horas
Razão da carga horária semanal	Fator econômico	Fator econômico	Fator econômico	Fator econômico	Fator econômico	Fator econômico	Fator econômico
Graduação	Letras	Letras	Letras	Letras	Letras	Letras	Letras
Pós-graduação	Especialização	Especialização	--	Especialização	Especialização	--	Especialização
Cursos de atualização	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Analisando as informações acima, percebemos que todos os professores são pessoas com idade inferior a 40 anos e, com exceção do T1, todos os docentes são do sexo feminino. Todos são graduados em Letras e trabalham mais de 20 horas na semana, e, exceto

o professor 3, desempenham suas funções em mais de uma instituição. O fator econômico é apontado por todos como justificativa para a carga horária semanal, o que pode vir a comprovar a baixa remuneração do professor.

A maioria dos docentes possui o grau de especialização, e todos já participaram em cursos de atualização, mostrando preocupação em prosseguir com a formação profissional, o que sabemos ser de grande valia para um bom desempenho em sala de aula.

Observando particularmente os dados fornecidos pelo T1 e T2, docentes cujas aulas foram presenciadas e gravadas, as diferenças que podemos apontar referem-se ao sexo, e ao fato de que o T2 tem mais tempo de magistério do que o T1.

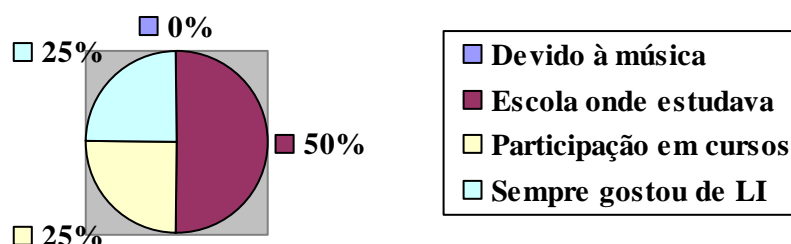
5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Partindo para a análise dos dados coletados com a segunda parte dos questionários, fizemos a tabulação através de gráficos que mostram o que pensam os sujeitos envolvidos na pesquisa a respeito dos motivos que os levaram a optar pelo curso de Letras, e o que eles pensam sobre o papel da LI no ensino médio. Também questionamos a respeito do conhecimento das propostas oficiais do governo.

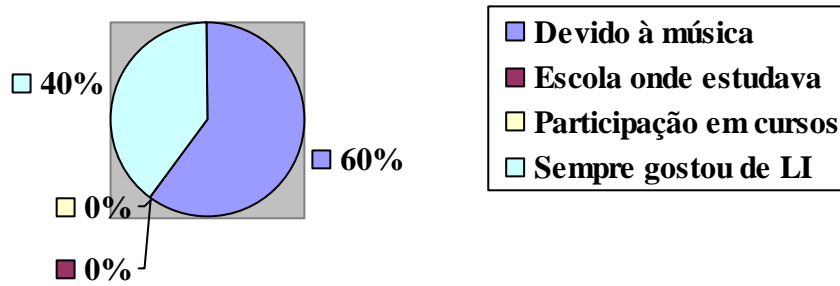
As perguntas e as respostas dos questionários dos professores da Escola Particular (EPa) e da Escola Pública (EPu) foram as seguintes:

1. a) *Como surgiu seu interesse pela língua inglesa (LI)?* b) *Considera importante o seu ensino na escola?* c) *Por que?*

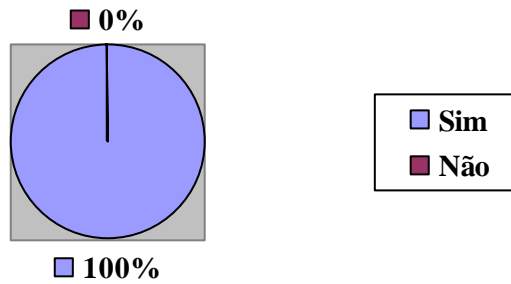
a)EPa



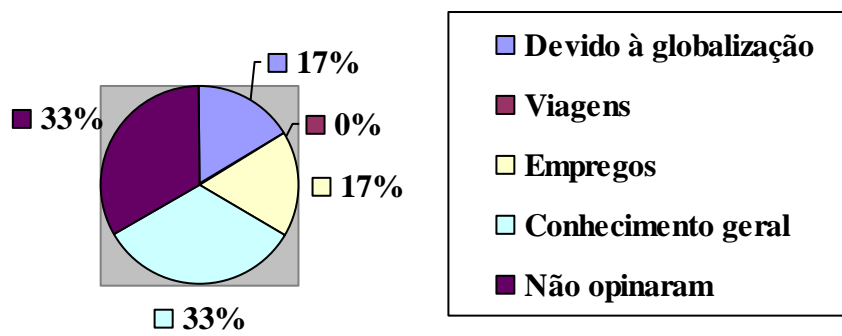
EPU



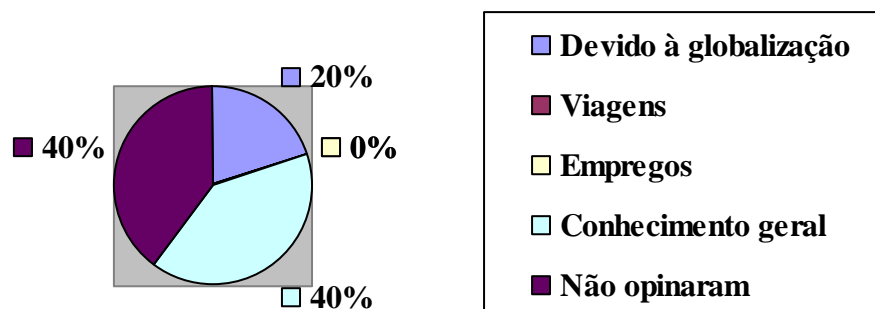
b) EPa e EPU



c) EPa

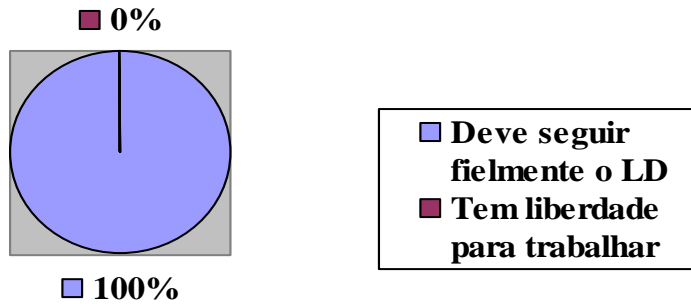


EPU

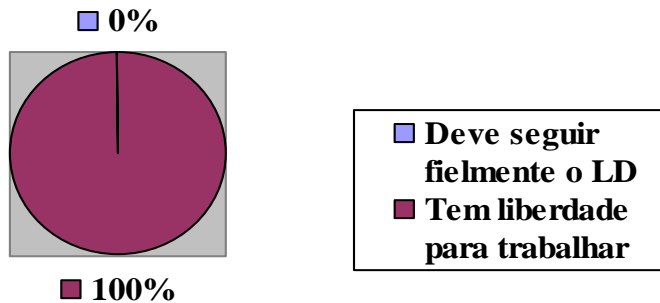


2. *Você tem liberdade para trabalhar os conteúdos em sala de aula ou deve seguir fielmente o material didático?*

EPa

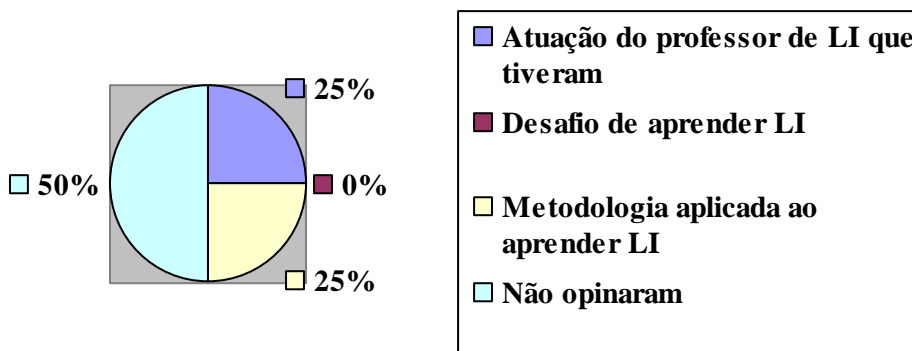


EPu

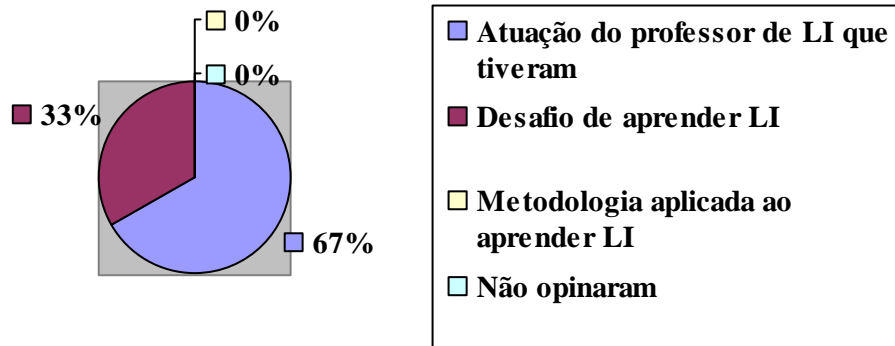


3. *Relate alguma experiência vivida por você como aluno(a) de LI e que, de certo modo, tenha influenciado na sua atuação como professor(a).*

EPa

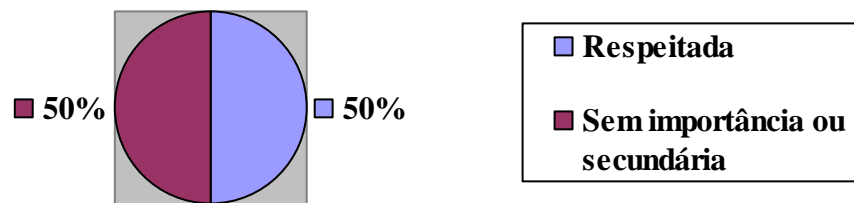


EPu

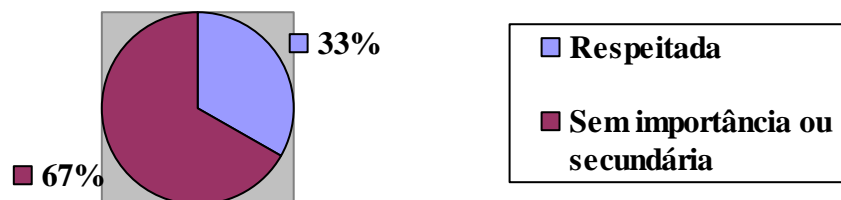


4. Como você vê sua atuação dentro do contexto escolar? (outros professores, direção, coordenação, pais de alunos...)

EPa

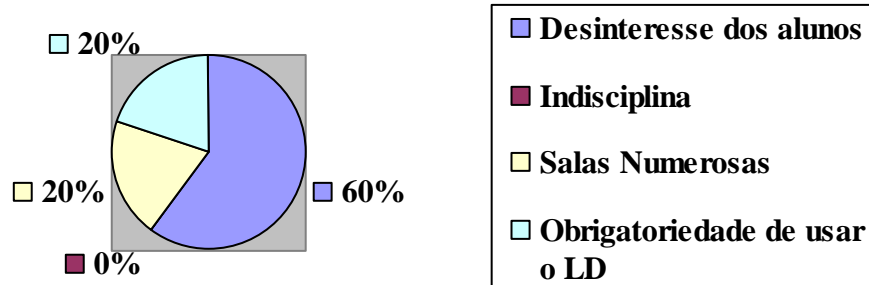


EPu

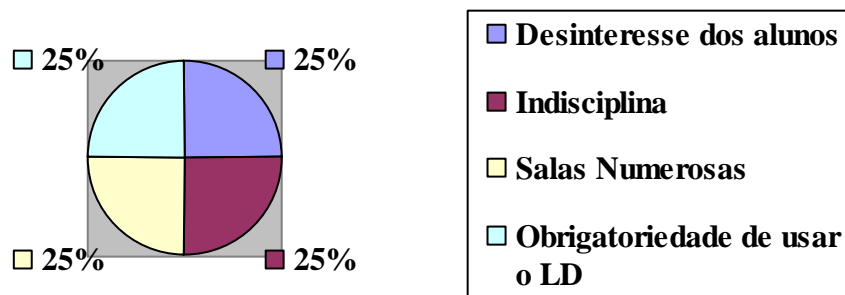


5. Qual a maior dificuldade que você encontra no ensino médio?(alguns usaram mais de um item para responder)

EPa

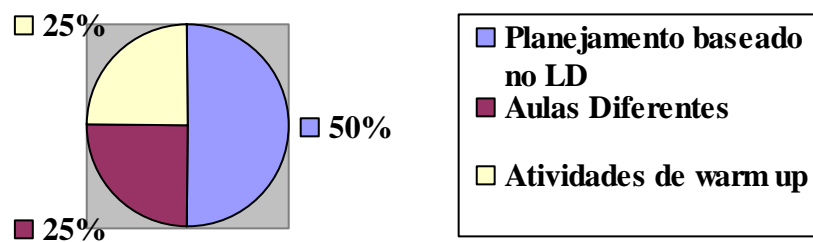


EPu

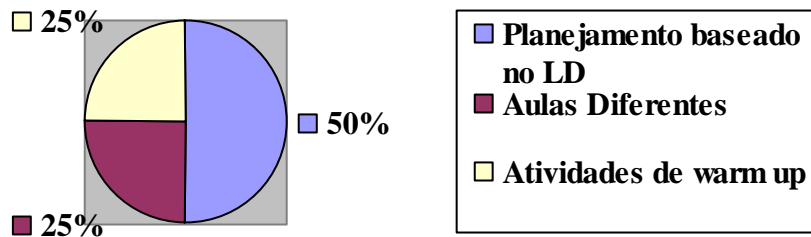


6. a) Como você planeja suas aulas? Que materiais utiliza? b) Quais atividades os alunos mais gostam? c) E as que eles menos gostam?

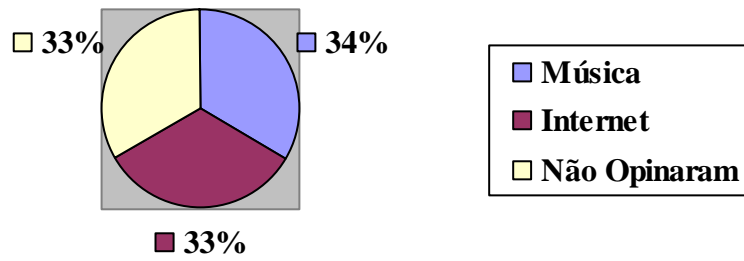
a) EPa



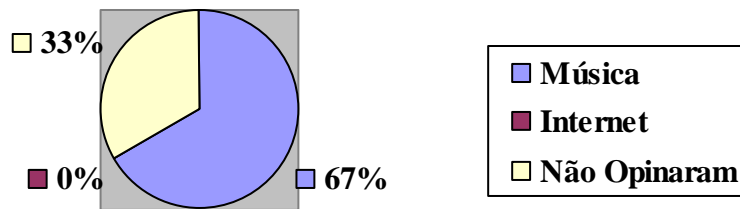
EPu



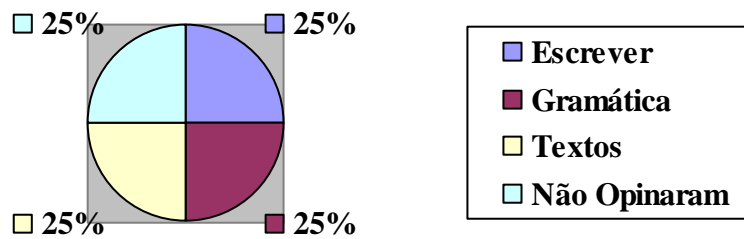
b) EPa



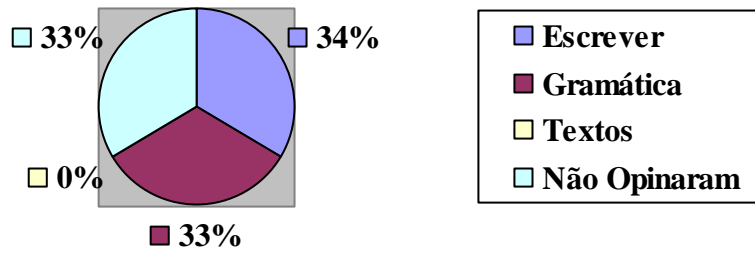
EPu



c) EPa

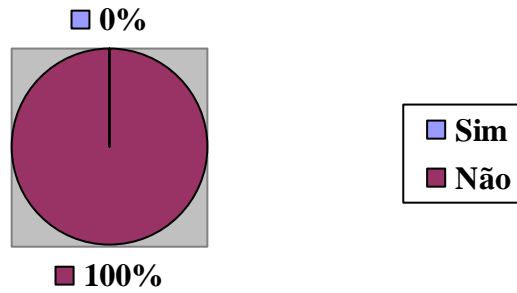


EPu

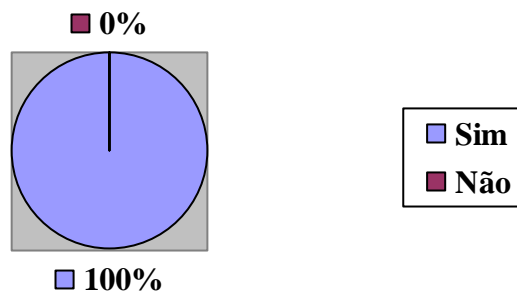


7. *Você recebe informações/ instruções da sua escola a respeito de propostas ou mudanças governamentais (LDB, PCN,...) referentes a sua disciplina? Comente.*

EPa

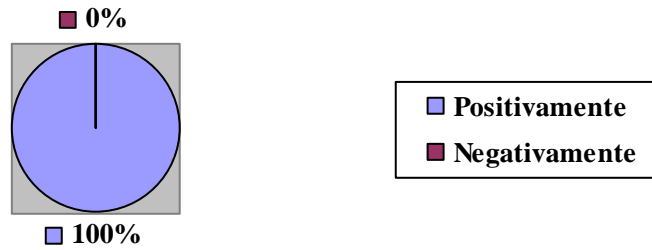


EPu



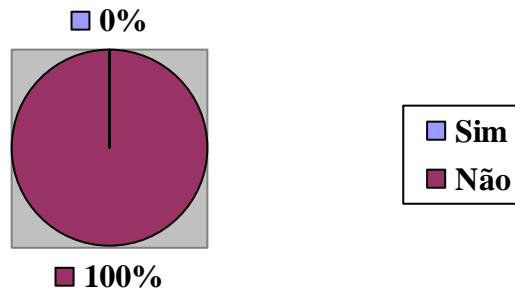
8. *Como você vê a inclusão de língua espanhola no ensino médio? Acha que isto pode, de certa maneira, influenciar o seu trabalho?*

EPa e EPu

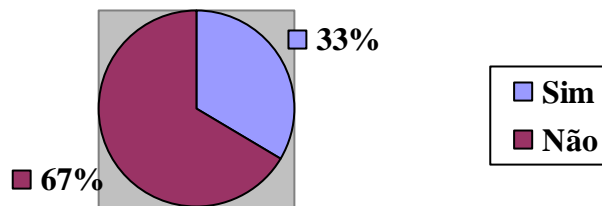


9. *Acredita que seus alunos possam, de fato, aprender LI no ensino médio?*

EPa



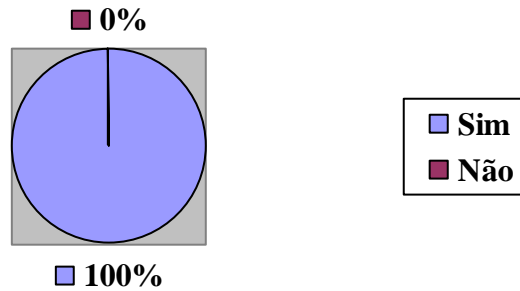
EPu



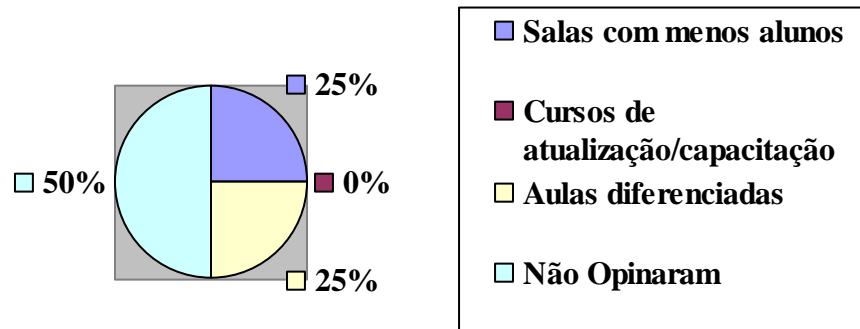
10. a) *Acredita que possa fazer algo para melhorar a situação de aprendizagem de seus alunos?* b) *Explique.*

EPa e EPu

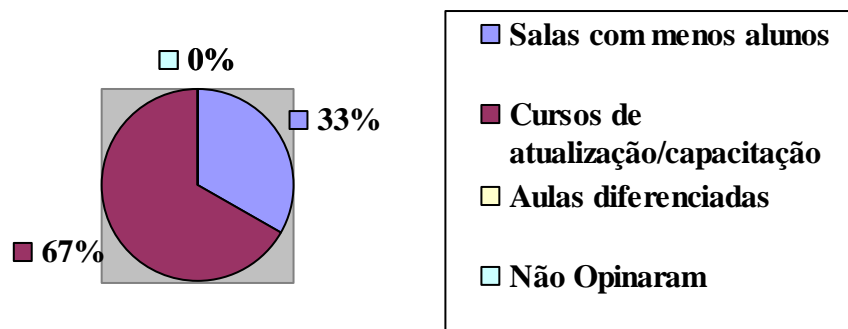
a)



b) EPa



EPu



Partindo para a análise das respostas às perguntas subjetivas dos questionários, que podem ser confirmadas no anexo 2, constatamos que os sete professores entrevistados apresentaram um motivo para estudarem o curso de Letras, todavia para se tornarem professores, um dos entrevistados declara ter feito isto “por acaso”. Esse fator, acreditamos, é algo que pode influenciar nas atitudes do professor em sala de aula, e é

também de se pensar em quantos outros professores não estão atuando “por acaso” e contribuindo para a situação ruim pela qual passa o ensino de LI nas escolas.

Quanto à liberdade para utilizar o material didático, é curioso perceber que todos os professores de escola pública são livres para trabalhar como acharem melhor, ao passo que nas escolas particulares, com exceção de um professor que trabalha em cinco escolas e uma delas permite liberdade com relação ao LD, todos os outros professores afirmaram que têm que cumprir com o LD.

A maioria dos professores entrevistados foi influenciada pela atuação de seus professores de LI cuja performance reflete em suas atuações. Vale lembrar a importância do papel do professor diante de seus alunos, não podemos nos esquecer de que somos modelos para muitos de nossos alunos, e aí se coloca nossa responsabilidade de atuar com coerência e equilíbrio. Outros dois professores foram influenciados pela metodologia e um se sentia desafiado a aprender LI. Um dos professores não respondeu.

Quanto à atuação dos professores de LI no contexto escolar, a maioria se sente respeitado pelas pessoas diretamente relacionadas a eles, mas ainda há instituições onde o professor de língua inglesa é visto como um profissional que tem menos trabalho que os outros, cujas aulas não são levadas a sério, pois a disciplina não reprova os alunos.

O desinteresse dos alunos foi apontado como a maior dificuldade enfrentada pelos professores, seguido pelas salas numerosas, indisciplina e obrigatoriedade no uso do LD. Analisando esses dados, vemos que o desinteresse dos alunos pode vir de vários fatores. É realidade que muitos alunos frequentam cursos de línguas e isto pode realmente contribuir para o desinteresse, porém acreditamos que o problema vai além, passando pela falta de objetivo para o estudo de LI, cultura e ideologia. Até aspectos de formação familiar podem influenciar neste grande desinteresse, por isso, o papel do professor de LE é tão importante. Cabe a todos mudar o ambiente, passando primeiramente a acreditar que é possível ensinar LI e fazer com que os alunos também acreditem e a aprendam no ensino médio. Vimos nas respostas da pergunta 9, coletadas entre poucos professores, mas que podem refletir o que pensam muitos, que há uma descrença no resultado positivo do ensino de LI. Se os professores não acreditarem no que fazem, podem inventar aulas mirabolantes e o aprendizado ainda assim não será atingido. Este é um ponto preocupante e que precisa ser considerado com muita atenção para que a eficácia seja alcançada no ensino de LI.

Para o planejamento das aulas, a maioria dos professores segue o LD. Entre as atividades que os alunos mais gostam estão a música e a informática. Gostaríamos de comentar, o quanto se percebe a importância de sairmos da rotina nas nossas aulas, embora

saibamos que se temos um LD a seguir, nem sempre é possível. As atividades de que os alunos menos gostam são as que se ligam ao método tradicional do ensino de gramática, as aulas “paradas”.

Com referência às informações recebidas relacionadas às informações governamentais, podemos constatar uma clara divisão. Os professores da rede pública declararam unanimemente que foram informados sobre as propostas e tiveram reuniões para discutir sobre o assunto, ao passo que os da rede particular nada receberam a esse respeito. Esse resultado nos chama a atenção. Se um dos objetivos dos parâmetros curriculares nacionais é unificar o ensino, então como e por que manter de fora os professores das escolas particulares responsáveis pela formação de tantos alunos? Acreditamos que eles também deveriam ser convidados a participar da divulgação de propostas tão abrangentes como os PCN, PCNEM e PCN+. Percebemos neste ponto algo que ajuda a manter a “diferença” entre ensino privado e público e a preservar uma sociedade desigual.

A inclusão da língua espanhola em caráter obrigatório é entendida por todos de modo positivo, sem que algum deles pense que ensino de LI possa sofrer qualquer prejuízo.

E finalmente, quando perguntados se algo poderia ser feito para melhorar a situação de aprendizagem, todos concordaram que sim, contanto que as salas fossem menos numerosas, as aulas diferenciadas e que houvesse a participação deles em curso de atualização. Percebe-se que os professores parecem conhecer a causa da baixa qualidade de ensino e até mesmo o que pode solucionar o problema.

5.3 ANÁLISE DAS AULAS ASSISTIDAS

A análise das aulas assistidas e gravadas mostra algumas similaridades e diferenças entre o papel adotado pelos dois professores. Começaremos descrevendo as similaridades.

Os dois professores têm experiência de trabalho em institutos de línguas, o professor da escola particular trabalha atualmente em escolas de línguas (ver anexo 2), e o professor da escola pública, embora não trabalhe mais em escola de língua, já o fez por alguns anos, conforme nos relatou quando fomos apresentados para decidirmos sobre as aulas a que seriam assistidas e gravadas. Os dois professores usam a LE que ensinam com naturalidade.

Ambos trabalham muito, em torno de 40 horas na semana, por razões econômicas. Quanto ao trabalho em sala de aula, o professor da escola particular, a partir de agora T1, e o professor da escola pública, doravante T2, têm material didático adotado. Contudo, o material do T1 é apostilado, ao passo que do T2 é livro didático volume único, quer dizer, para ser usado nas três séries do ensino médio.

Outra similaridade que podemos citar é que os dois têm que lidar com grande indisciplina e salas muito numerosas, mais de 40 alunos por turma, embora saibamos que esta é a realidade na grande maioria das escolas do país.

Ambos os professores procuraram explorar o conhecimento de mundo dos alunos como podemos observar nos exemplos extraídos do anexo 1.

(T1) Beware of advertising specials. Cuidado com propaganda de lanches especiais. Quem já viu lá no Mac Donald's, Big Mac R\$ 9,75 com mais R\$ 1 você tem mais uma porção de batata e uma Coca-cola maior, então isso é que te leva a consumir mais do que necessário. Então cuidado. (p.92)

T2. Ok, students! Shhh. Students, please. Vamos terminar o texto, deixa eu ouvir uma opinião aqui! Diga o que você pensa sobre isso.

S. Ah teacher, acho que é muito difícil as pessoas mudarem, deixar de comer carne, pensando que a vaca tem algo a ver com o efeito estufa...

S. É, quem vai ficar pensando nisso?

S. Eu acho que ninguém vai deixar de comer carne por isso. (p.136)

Os dois professores aplicaram estratégias de leitura descritas no capítulo 2: *top down* e *bottom up*. Exemplos de aplicação da estratégia *top down* (do leitor para o texto), quando o professor busca que o aluno use o seu conhecimento para compreender o texto. Por exemplo, na identificação de cognatos.

T1. Primeiro item, olhem só, ask for ingredients and nutritional information, uma frase que pode ser entendida em português, peça por ingredientes e informações nutricionais. (p.92)

T1.É, se você ler the menu carefully, o cardápio cuidadosamente and order e fazer o pedido sensibly, aqui vou chamar a atenção de vocês porque esta palavra é um falso cognato. Quando você vê esta palavra no texto, sensible (o professor escreve a palavra no quadro) o que que vem a mente? O que lembra?

S. sensível

T1. Sensível não é? Só que esta palavra em inglês quer dizer sensato ou sensata. É um falso cognato, porque ele leva a pensar que é sensível. Sensível seria sensitive (o professor escreve a palavra no quadro, também). (p.90)

T2. What are you looking at?

S. Uma vaca.

T2. Isso, uma vaca

T2. E o que que está acontecendo nessa picture aqui?

S. A vaca ta soltando...

(risadas)

S. A vaca ta soltando fumaça!

S. Ela ta arrotando (p.126)

T2. E uma última pergunta...Shhh prestem atenção... E a última pergunta, vocês acham que se fosse divulgado que a carne de vaca faz, que a carne de vaca ta prejudicando o meio ambiente, vocês acham que as pessoas estariam dispostas a parar de comer carne?

S. Não

S. Siiim

S. Eu não sei comer sem carne...

S. Eu também gosto

S, Professor, pra parar de comer carne, vamos ter que esconder as vacas...

S. Ia ter que matar todas...

T2. Não, não (p.123)

A estratégia *bottom up*, informações do texto para o leitor, embora em menor intensidade, também foi usada.

T2. Vou falando com a ajuda de vocês, ok? The fermentation process in their four stomachs produces gas. Digam gente...

S. A fermentação?

T2. Ok, O processo de fermentação nos seus...

S. quatro estômagos! Essa eu não sabia.

T2. Nem eu students, podemos pedir ao professor de biologia que nos ajude a entender. O que vocês acham?

S. Boa idéia. (p.134)

Contudo sabemos que na conversão das duas estratégias surge a leitura interativa (Kato, 1985, Moita Lopes, 1996). Segundo Nuttall (1996), “na prática, um leitor continuamente muda de um foco para outro, ora adotando estratégia *top-down* para predizer sentido provável, e então mudando para a estratégia *bottom-up* para verificar se aquilo é o que realmente o escritor quer dizer”. (tradução nossa)

T2. É verdade, e tem mais. Methane is dangerous to the planet because it contributes to the greenhouse effect. O metano é
S. perigoso para o planeta
T2. Isso mesmo, perigoso para o planeta, por que? Por que gente?
S. Por causa do efeito estufa, a gente fez um trabalho sobre isso né. (p.135)

As diferenças começaram a surgir, ao observarmos a abordagem dos dois professores em sala de aula. Neste ponto, cremos ser importante observar, que grande parte dos alunos da escola A, 75% (31 alunos dos 42 que compõem a turma), estudam LE em institutos de línguas no contra-turno. Na escola B essa porcentagem cai para 25% (11 alunos dos 46) na turma C, e 28% (13 alunos dos 46) na turma E. Esses percentuais foram feitos com o auxílio dos professores das turmas, que concordaram em perguntar aos alunos, quem estudava inglês em institutos de línguas no contra-turno, e que aqueles que o fizessem, erguessem a mão. Usaremos também nessa análise as transcrições das aulas, que se encontram no anexo 1, para ilustrarmos o procedimento dos professores.

O professor da escola A, T1, cuja grande maioria dos alunos estuda inglês em institutos de idiomas, devidamente capacitado – graduado em Letras, com experiência de ter morado no exterior por três anos – não tinha como dominar a indisciplina generalizada da turma – embora tentasse, enquanto procurava falar sobre a importância da leitura como algo que fizesse parte da escolha instrumental.

[...] A aula de hoje é esse texto e, como eu tenho dito pra vocês em todo texto há muitas palavras que a gente já conhece e há palavras novas, então o objetivo do texto o que é: aumentar vocabulário, adicionar ao que a gente já sabe para que vocês cheguem ao terceiro ano preparados para o vestibular.(p.87)

Na escola A, observamos que a LI é ministrada sem qualquer recurso extra que pudesse atrair a atenção dos alunos. O fato de estudarem inglês no contra-turno, não os fez mais participativos. O professor usou apenas o quadro de giz e o material apostilado.

Os alunos pareciam preocupar-se muito em saber quais conteúdos seriam cobrados na prova “simulado” que teriam na semana. O professor então respondia

[...] *Eu já passo a matéria para o simulado. Peguem a apostila...(p.87)*

A abordagem do T1, deu-se pelo antigo método de gramática e tradução, ainda bastante utilizado nos dias de hoje. A aula de leitura do T1, pode ser descrita como uma aula de tradução

(T1) No simulado não caiu ainda,.. Bom antes de nós iniciarmos a tradução desse texto... Eu vou traduzindo com vocês e explicando, pra que?... Depois os exercícios são vocês que vão fazer, o que vocês entenderam do texto. Pra ficar mais fácil pra vocês, a interpretação de texto. Vamos lá?...(p.87)

com comentários sobre pontos gramaticais

(T1) Se não houver colaboração, aí fica difícil ok? Vamos evitar a conversa paralela... “avoiding the fast food trap”. Aqui começamos com um verbo tá: to avoid, evitar, avoiding, verbo no gerúndio, evitando, a armadilha, the trap... Evitando a armadilha dos lanches aí né fast food, evitando a armadilha dos lanches rápidos (p.88)

O T1 enfocou também o ensino de gramática através do método gramática e tradução

(T1) Por favor, abram a apostila na página 334. Página 334, em cima. Só revisando... pronomes e adjetivos possessivos. Pessoal, esta é a matéria da prova escrita, que eu já vou passar para vocês toda a matéria que cai, só gostaria de lembrá-los pronomes pessoais né, (apontando para a coluna de pronomes pessoais no quadro) que nós vimos lá nas primeiras lições, aí os adjetivos possessivos, qual que é a diferença da segunda coluna pra terceira? (ainda apontando para os pronomes no quadro)lembram-se? A segunda coluna sempre pede um complemento: my friend, your house, his car, ao passo que a terceira né, this book is mine, este livro é meu, não há complemento...

S. professor, o que significa esse own? (o aluno se refere ao exemplo dado na apostila, na apresentação dos Possessivos: Seguidos de OWN + substantivos: We have OUR own ideas) (p.109)

Podemos comentar que os alunos desenvolveram a tarefa de leitura conforme as instruções do professor, que por sua vez, impôs a interpretação do texto já imposta pela apostila, não recebendo nenhuma participação dos alunos, que se mostraram sujeitos passivos.

(S) Professor, pizzas e?

(S) Professor, repete...

(T1) Eu vou repetir assim que eu terminar a frase, mas se vocês ficarem questionando a cada palavra aí fica difícil.

(S) Professor, fried chicken?

(T1) Tome nota, fried chicken, frango frito. Fried fruit pie. Olhem só fruit lembra fruta, pie, torta, apple pie, fried fruit pie. Torta, né, de fruta frita. (p.88/89)

No exemplo acima, é possível notar que o aluno é visto como um receptáculo de conhecimentos inquestionáveis e de sentidos fixos e pré-estabelecidos (Grigoletto, 1995). A forma de leitura empregada pelo T1 é o trabalho de tradução de palavras desconhecidas que ele vai juntando com aquelas que já são conhecidas até chegar à tradução de uma sentença completa. Este modo de “ler” mostra que o T1 levou os alunos, quase todo o tempo, a fazerem uso de só um tipo de processamento de leitura, o *bottom up*, do texto para o leitor, empregando o uso indutivo e linear das informações visuais e lingüísticas. Segundo esse modo de trabalhar, a leitura é vista como um quebra-cabeças (Grigoletto, 1992) que ao ser montado, peça por peça, leva a um desenho final único, que concebe o livro didático como um espaço fechado de sentidos (Coracini, 1999) em que não há interação entre o aluno-leitor, e neste caso nem entre o professor-leitor, e o texto.

(S) Você vai traduzir tudo?

(T1) Vamos ler primeiro, explicando pra ficar mais fácil depois a interpretação de texto...

(S) Espera um pouco...

(T1) Aqueles que ainda não abriram a apostila, por favor, pagina três dois meia...aulas sete e oito (p.87)

O texto não é visto pelo T1, como estando carregado de marcas causadas pelas condições de produção que de acordo com a Análise do Discurso “são responsáveis pelo(s) sentido(s) construído(s) para um discurso, uma vez que se inserem em um espaço histórico-social e inescapavelmente ideológico, em que se encontra também o sujeito produtor que pode, igualmente, ser o leitor, visto também como produtor de sentido” (Grigoletto, 1995).

T1. Bom, na aula passada nós vimos o texto Avoiding the Fast Food Trap. S. É, aquele texto comprido.

T1. Isso mesmo. Eu traduzi o texto com vocês, e se vocês copiaram tudo o que eu disse não terão problemas para fazer os exercícios da aula de hoje.(p. 95)

Dessa forma, o sentido do texto é visto apenas como contexto, para que posteriormente possa ser usado nos exercícios de interpretação, que terão resposta única.

T1. Pessoal, pessoal! Vamos lá. Você aí, na janela! Por favor, responda ao exercício quatro. Fortunately, more and more fast food restaurants are responding to the nutrition demands of their customers. Fortunately, demands e customers. Qual resposta você marcou?

S. Eu não fiz professor, mas eu acho que é letra B.

T1. Sua resposta está errada. Olhem só, se vocês não se concentram para responder os exercícios, fica difícil mesmo. Na aula passada você também não acompanhou a tradução do texto, né, agora não consegue responder o que está relacionado ao vocabulário. E no vestibular, o que conta mais é ter um bom vocabulário pessoal.(p.96)

Pfeiffer (1998) explica que é como se a atividade de leitura e interpretação fosse composta por dois trabalhos diferentes: primeiro apenas ler (decodificar as palavras), uso do processamento *bottom up*, e posteriormente em outro momento, interpretar, num trabalho de refletir sobre o sentido inerente à palavra, processamento *top down*. Dessa forma mais uma vez, o aluno silencia a própria leitura e não constrói significados, pois não houve interação.

Na correção dos exercícios de interpretação, enquanto o professor monitorava a atividade, a grande maioria dos alunos esperava passivamente pela confirmação da resposta certa pelo professor.

T1. É, fritas, letra B. E o exercício sete. As palavras destacadas são sour cream, sauces, made up e about. Palavras e expressões. Sour cream and special sauces are made up of about 100% fat.

S. A resposta é a B. Mas não tem nem como errar, professor, ta muito fácil. Você podia fazer assim no simulado né?

T1. É verdade, o exercício lida apenas com o vocabulário.

S. professor, qual que ficou a resposta então?

T1. Letra B. (p. 96)

Podemos depois de todos os exemplos acima concluir que o T1 faz do livro didático algo que deve ser cumprido à risca, o que pode ainda ser confirmado na entrevista com o mesmo no anexo 2. Dessa forma, o professor, embora possa ter sido de algum modo levado a agir assim por imposição da direção da escola, junto com seus alunos se tornam claramente consumidores do livro didático e não construtores, concebendo-o como um objeto fechado à interpretação (Coracini, 1999). Contudo, não se pode deixar de observar que o T1 também trabalha sugestões do PCN+: estrutura lingüística, aquisição de repertório e leitura e interpretação.

De modo diferente das aulas ministradas pelo T1, as aulas do T2 mostraram-se mais interacionistas. A aula de leitura do T2 partiu de um longo trabalho com exercícios de pré-leitura e exploração de linguagem não-verbal.

(O professor começa a explorar a figura do texto: Uma vaca soltando gases, fumaça)

T2. O que será que está acontecendo?

S. A vaca está soltando gases.

T2. Porque será que ela está soltando fumaça? Vejam, ela está eliminando uma fumacinha.

S. A vaca louca? (p.121)

T2. Vamos ler o texto sobre bovinos e produção de lixo ambiental. Mas, antes de lermos, dê sua opinião e discuta com seus colegas as seguintes questões. Número um.

S. Eu!

T2. Quais são os produtos de origem animal que nós mais usamos?

S. Leite,

S1. Carne (p.122)

A abordagem do T2 com referência à pré-leitura e interpretação permitiu aos alunos trocas de informações que facilitaram para todos a compreensão do texto, e que mostram o uso da visão interacionista de leitura e da memória temporária e permanente.

T2. Vocês já deram uma olhadinha no texto.

S. Gás metano teacher.

T2. Very good student! O que vocês sabem sobre esse gás? Este gás é prejudicial para que?

S. Para a camada de ozônio.

T2. O que acontece? Students, o professor de química pode ajudar.

S. Eu sei teacher. É que o gás metano contribui também para o efeito estufa.

T2. Vai Rafael. Escuta gente! Uma explicação científica. (p.121/122)

A referida troca de informações, embora tenha sido feita em língua materna, permitiu o enriquecimento da aula em termos de conhecimento de mundo...

T2. E uma última pergunta...Shhh prestem atenção... E a última pergunta, vocês acham que se fosse divulgado que a carne de vaca faz, que a carne de vaca ta prejudicando o meio ambiente, vocês acham que as pessoas estariam dispostas a parar de comer carne?(p.123)

T2. Olha aqui, gente olha aqui o que ela está dizendo!

S. Eu acho que não, porque nas embalagens de cigarro que contém avisos sobre câncer, as pessoas não deixam de fumar.(p.123)

e interdisciplinaridade.

T2. O que acontece? Students, o professor de química pode ajudar.(p.122)

T2. Alguém tem noção do efeito estufa?

S. Não.

S. Sim. A gente fez um trabalho (p.127)

T2. Iohana será que você podia explicar falar agora, resumidamente, por favor?

S. Então professor, como eu já disse a gente ta fazendo um trabalho, não só sobre o gás metano, mas uma pesquisa pra incluir no trabalho que o efeito estufa ele causa o aquecimento global, e o que que ocorre? A queima de combustível que acaba denegrindo as árvores e acaba...(p.128)

Outro ponto relevante a destacar, é que a abordagem de trabalhar o livro didático do T2, permitiu ao aluno “um certo grau de criatividade e análise” e deixou “aberto um espaço por onde pode fazer circular outros sentidos” (Coracini, 1999). Como exemplo do que foi dito podemos comentar da importância dada pelo T2 ao conhecimento de mundo de uma aluna:

T2. Gente! Olha que informação legal que eu fiquei sabendo aqui agora. E é da Bahia hein?

S. da Bahia!

T2. Fala, lá na Bahia...

S. Não é na Bahia, é na Jamaica!

T2. A Ariane trouxe esta informação...

S.(Ariane) Não tenho certeza teacher...

T2. Se você ouviu deve ter algo de verdade.

S. É, é que com as raspas do chifre do boi dá pra fazer um remédio.

T2. Isso, o que ela ta dizendo pessoal é que com as raspas...

S. O quê??

T2. Com as raspas do chifre do boi se faz um remédio para lombriga para crianças. (p.122/123)

Podemos dizer que os alunos do T2 tiveram também que resolver exercícios de metalinguagem, bem ao estilo do método gramática e tradução. Eles tiveram que lidar com frases afirmativas no Simple Present, levando-as para as formas negativa e interrogativa. Contudo a correção foi democrática.

T2. Roberta está fazendo o primeiro. Students? Quem vai me ajudar?

T2. Falta um. Quem vem?

S. O Rafael!

T2. Não, eu quero que venha com vontade. Não quero ninguém under pressure.(p.158)

Não podemos deixar de comentar que, apesar de nas aulas do T2 ter havido momentos em que os alunos foram convidados a preencher lacunas deixadas pelo autor do texto, também houve momentos em que os exercícios de interpretação eram puramente de reconhecimento do conteúdo factual (Grigoletto, 1999), que lidava com a leitura linear

T2. Não gente, muitos de vocês estão conversando, sem fazer o que tem que ser feito. Então vamos começar a correção. What do burps release?

S. O que é release?

T2. Liberar. O que os arrotos liberam? Os arrotos das vacas do texto.

S. Metano?

T2. Yes, vou escrever as respostas no quadro, por favor, todos copiando. Burps release methane gas. Segunda, Shhh! Gente não vou ficar corrigindo enquanto vocês conversam...

Why is methane dangerous?

S. Por causa do efeito estufa.

T2. Muito bem, isso mesmo, in English it is because of the greenhouse effect. (p. 152)

e não permite aos alunos outras respostas.

Comentando especificamente o trabalho de leitura e interpretação de texto, o T2 buscou aplicar a estratégia da interação ao considerar a relação do autor com o aluno-leitor ao permitir e também incentivar que as lacunas deixadas pelo autor fossem preenchidas pelos alunos.

T2. Isso mesmo, vacas são walking machines

S. máquinas que andam?

T2. Ok, viram, eu disse que seria fácil. Vamos em frente. Mas porque será que o autor está dizendo isso? O que será que ele quer nos fazer entender?

S. Que as vacas produzem alguma coisa.

T2. É isso gente, ele está dizendo que o autor manda o recado de que as vaquinhas produzem alguma coisa...

S. Claro, leite, carne(p.133)

Houve também momentos polifônicos (Bakhtin,1953/1997) em que várias opiniões foram dadas, e, surpreendentemente, não houve um final previsível e único na interpretação do texto.

T2. O autor diz que este é o problema, o aumento do gado, mas que poucas pessoas pensam em mudar seus hábitos alimentares. E vocês?

S. Ah, é difícil, eu deixar de comer carne hein,

S. Eu também, um filezinho...(p.136)

S. Ah teacher, acho que é muito difícil as pessoas mudarem, deixar de comer carne, pensando que a vaca tem algo a ver com o efeito estufa...

S. É, quem vai ficar pensando nisso?

S. Eu acho que ninguém vai deixar de comer carne por isso.

T2. Gente, mas é nosso planeta que vai se prejudicar!

S. Mas, só a gente vai deixar de comer?

S. Acho que a gente precisa pensar melhor a respeito

T2. Mas, a gente pode ser os primeiros, não pode?

S. Eu não quero ser não (p.136)

Desta forma, fica claro, que o professor é responsável pelo formato da sua aula. O T2 declarou ter flexibilidade quanto ao uso do material didático (anexo2), e essa maleabilidade, pode também ter contribuído pela forma como conseguiu conduzir a aula de leitura. O T2 parece ser um leitor,

T2. Isso, que eu estava esperando que vocês completassem, no momento em que o planeta ele é aquecido, a calota polar ela é derretida, e o que que acontece? Há uma diferença climática muito grande. Ô pessoal, shhh você não viram aí no jornal há umas duas semanas, o tornado, vocês viram que coisa mais, totalmente diferente, né? Onde que tem tornado? Só naqueles corredores lá nos Estados Unidos, que tem uma grande probabilidade de vento e tal e do clima, o que acontece.O que aconteceu em São Paulo? Tornado! Então o clima tem mudado muito. Vocês viram no jornal, ontem, que a produção das malharias estão com problema seríssimo pra vender o estoque, porque está muito quente e as pessoas não estão comprando blusas e, a gente já entrou no inverno?(p.128/129)

Isso é um fato importante para a formação do hábito de leitura do aluno. Ao perceber que seu professor lê revistas e jornais também percebe que ele enriquece a leitura do texto. Chamamos a atenção para o importante fato do professor ser também modelo para seus alunos, e um modelo que lê, provavelmente terá seguidores leitores.

Vimos, por meio das análises das falas dos professores e alunos, que na realidade o trabalho com leitura em língua inglesa, considerando o conceito sociointeracional como sugerem os PCNEM e PCN+, é muito parco. Verifica-se que a leitura em LI feita pelos adolescentes do ensino médio está completamente vinculada ao comando do professor, que por esta razão, precisa ser conhecedor dos conceitos de leitura e saber explorar mais a interação autor-leitor.

CAPÍTULO V

6 AULAS DE LE X PCNEM E PCN+: SUGESTÕES APLICÁVEIS?

A leitura de ambos os documentos não é de fácil e imediata compreensão, pelo contrário, requer “competência e habilidade” para que possamos interpretá-los. Queremos, entretanto, fazer uso do material coletado nas aulas observadas e constatar relação entre elas e as sugestões de trabalho que constam nas páginas dos PCNEM e PCN+, isto é, neste capítulo estaremos respondendo ao questionamento título deste trabalho.

6.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O ENSINO MÉDIO

As sugestões sobre as competências e habilidades que devem fazer parte dos anos que compõem o ensino médio são apresentadas nos PCNEM e nos PCN+, divididas em três eixos: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização sócio-cultural. Para cada uma dessas divisões, são elencadas as competências e habilidades a serem atingidas, como pode ser visto no quadro abaixo.

Eixos	PCNEM Competências e habilidades	PCN+ Competências e habilidades
REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar. • Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita. • Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura. • Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual. • Ler e interpretar. • Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e interpretar no contexto de interlocução. • Reconhecer recursos expressivos das linguagens. • Identificar manifestações culturais no eixo temporal.

<p>INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/ contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis) 	<p>culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais. • Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria. • Analisar metalingüisticamente as diversas linguagens. • Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes
<p>CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIO-CULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber distinguir as variantes lingüísticas. • Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência. • Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos. • Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica. • Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional. • Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas. • Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.

Considerando o primeiro eixo, representação e comunicação, podemos perceber que o T1 faz uso da linguagem gramatical, escolhe o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflete a idéia que pretende comunicar, e também faz com que os alunos leiam e interpretem o uso do termo que normalmente se refere à idade aplicado com outra característica, no exemplo a seguir:

[...] Fundado por um homem da California, um californiano, cuja esposa de 23 anos, esse esposa de 23 anos, deixa eu explicar aqui, no texto está exatamente assim: (põe no quadro) wife of 23 years, isso não significa que ela tenha 23 anos, ta, mas sim que eles foram casados por 23 anos. Se fosse uma esposa de 23 anos de idade, seria a 23-year-old wife (escrevendo no quadro) e olhem esse detalhe aqui, que não tem o s aqui (apontando para a palavra year) porque isso que está separado por hífen e que vem antes do substantivo, portanto é um adjetivo. No inglês quando você coloca old car, new house (escreve no quadro e grifa os adjetivos) isto tudo aqui é adjetivo e por isso não tem s no years, ok, então sua esposa por 23 anos, né, fica melhor se traduzi-lo assim (p. 115)

Ao fazer com que os alunos percebam que, palavras quando usadas como adjetivos em língua inglesa não têm plural, o T1 mostra aos alunos mecanismos de coerência da língua inglesa.

O T1 utilizou-se de estratégias verbais para compensar falhas, e favorecer a comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção.

T1. underlined words, and/or expressions, palavras sublinhadas e/ou expressões.

S. Como assim professor?

T1. Quer dizer que em alguns exercícios vocês vão ter uma palavra grifada e em outros podem ter expressões grifadas ou palavras e também expressões no mesmo exercício.

S. Ahhh. (p.95)

Em outro exemplo do mesmo eixo, representação e comunicação, agora do T2, ao falar do dia de Valentine's, o professor usa a LE como instrumento de acesso a informações de outras culturas.

T2. Sei que pra vocês, que já sabem, há uma diferença muito grande no Valentine's. E há uma diferença muito grande do Valentine's dos outros países quando comemoram o 14 de fevereiro com o 12 de junho. O 12 de junho é só lovers mesmo né, namorados e namoradas, e nos outros países é diferente, é o pai, é a mãe, é o amigo, é todo mundo que a gente ama e com quem a gente tem amizade (p.120)

Considerando o eixo da investigação e compreensão, o T1 procurou mostrar a seus alunos de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.

T1. Once upon a time, que eu traduzi no texto como há muito tempo atrás

S. Mas é, era uma vez

T1. Mas é era uma vez, is an expression commonly used in, uma expressão comumente usada em, novels? Que apesar de lembrar novelas

S. Professor o que que é era uma vez?

T1. Once upon a time... Novels, lembra um pouquinho novelas, mas é um falso cognato pra nós essa é uma estória (p.117)

T1. Junk mail? Aquelas mensagens, que são lixo.

S. Letra P (p.119)

E também o T1 mostrou a análise de recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos, contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção/ recepção e analisou metalinguisticamente as diversas linguagens.

(T1) Side é lado, ok. Aside, aside, posto de lado, deixado de lado(p.3)

T1. M, to download você normalmente fala, as pessoas estão usando este termo aí em inglês, fazer o download de uma música, download é descarregar, baixar da Internet. To download... transferir informações de um computador para outro. Porque pra você fazer o download, você tem que estar conectado, aí você puxa as informações de um outro computador. The web, web ao pé da letra seria teia, www. S. Www (p.119)

(T1) By age six, com a idade de seis anos, one out of every four children, ou seja, você pega quarto e tira uma for a, uma em cada quatro crianças, one out of every four children, has a cholesterol level, têm o nível de colesterol as high as, tão alto quanto... nossa próxima matéria aqui, grau dos adjetivos, as high as.(p.91)

O T2, por sua vez no eixo investigação e compreensão também levou os alunos a analisarem o contexto de produção e a intenção do autor, enfim, a agirem como interlocutores.

T2. Ok, viram, eu disse que seria fácil. Vamos em frente. Mas porque será que o autor está dizendo isso? O que será que ele quer nos fazer entender?(p.133)

E finalmente no eixo da contextualização sócio-cultural, o T1, chamou a atenção dos alunos para refletir em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar e agir de quem os produz.

T1. Leave a tip deixa uma gorjeta. Vamos lá gente! Vamos colaborar, estamos no final da aula e eu preciso corrigir este exercício.

S, Espera aí professor.

T1. Leave a tip for the server, deixa uma gorjeta para o garçom, em torno de 15%.

S. Mas é obrigado fazer isso?

T1. Não, é o hábito, se você não deixar você pode ter problema, como não ser mais bem recebido no local.

S. Aqui a gente não tem que dar gorjeta se não quiser né.

T1. É. Você tem razão, mas no exterior não é bem assim. Os garçons contam com a gorjeta, que completa o salário deles. Alguns ganham bastante de clientes ricos.(p.107)

O T2, da mesma maneira que o T1, levou seus alunos a compreender o que refletem os enunciados

T2. Isto é porque nós trabalhamos com aqueles exercícios antes da leitura do texto gente, por isso é importante participar. O final do texto, o autor deixa uma pergunta pra nós. O que será que ele está querendo nos levar a pensar? A refletir? This is the problem, but very few people want to change their eating habits. What about you? S. O que que ele quer saber teacher?(p. 136)

Pode-se perceber pela análise feita acima que as sugestões de competências e habilidades dos PCNEM e PCN+, são aplicáveis. Nas aulas que assistimos os professores seguem muitas das competências e habilidades propostas. Contudo ao serem entrevistados, os referidos professores não pensam estar seguindo os documentos. Para o T1, da rede particular, que declara não receber informação alguma sobre os referidos documentos e, para o T2, da rede pública, que embora tenha participado de reuniões para a apresentação do PCNEM, o fato de terem contemplado algumas das competências e habilidades propostas foi coincidência, o que os levou a agir da maneira como agiram foram suas crenças pessoais a respeito de como apresentar um texto em sala de aula. Contudo, é perceptível que o T1 não se preocupou com a competência comunicativa dos alunos, isto é, não procurou fazer com que usassem a LE, comunicou-se quase que todo o tempo em língua materna e os alunos nada fizeram a não ser seguir a tradução e a correção de alguns exercícios metalingüísticos e de expansão de vocabulário. Já o T2, procurou mesclar o uso da LE estudada com a língua materna, e os alunos tiveram oportunidade de trabalhar em grupo, de ir ao quadro e resolver exercícios metalingüísticos e houve também, momentos de interdisciplinaridade. Entretanto é possível notar que o trabalho com as quatro habilidades escrever, ler, falar e compreender não faz parte da realidade das salas numerosas e com problemas de indisciplina. Percebemos que a aplicabilidade de algumas das sugestões dos dois documentos supra mencionados acontece porque o professor sente que é o modo como ele pode trabalhar, é o máximo talvez, que ele consiga realizar diante das condições de ensino que lhe são proporcionadas e o mínimo que certamente ele deveria fazer se as salas fossem menos numerosas, um maior número de aulas

fosse oferecido e salários mais animadores fossem pagos, entre outras coisas. Precisamos refletir sobre o que é possível fazer para melhorarmos o ensino de LE nas escolas de ensino médio.

É inegável a importância do conhecimento de LE diante de tanta diversidade lingüística que compõe o mundo contemporâneo, como por exemplo, nas propagandas, ao acessarmos a Internet, nas academias de ginástica com cursos de *Body Pump* e *Body Combat* entre outros, na música, no cinema, nas roupas que vestimos e também no mundo do trabalho, onde é cada vez mais importante ter capacidade para comunicar-se com pessoas de outros países. Acreditamos, baseados na pesquisa literária para a elaboração deste trabalho, e também em nossa experiência de 15 anos de docência em LE no ensino médio, que existem muitos procedimentos práticos e que têm resultados positivos.

Primeiramente é relevante que o ensino fundamental procure fazer um bom trabalho com o ensino de LE. Neste ponto gostaríamos de comentar sobre um material existente no estado do Paraná elaborado quando do Projeto de Correção de Fluxo (Paraná,1998)², que se adapta aos moldes do que propõem os PCN-LE do ensino fundamental, pois trabalha com textos de variados gêneros que objetivam desenvolver o conhecimento de mundo, de tipos de texto, sistêmicos e atitudinais. Dar continuidade ao trabalho de LE do ensino fundamental é bem diferente do que reiniciar o processo de ensino/aprendizagem no ensino médio. Poder contar com conhecimentos prévios que sabemos já terem sido trabalhados facilita nosso trabalho.

No ensino médio é preciso capacitar nossos alunos para o envolvimento na construção de sentido, no uso consciente da LE para o uso social da linguagem. Sempre que possível, nós professores, devemos fazer uso do falar, ouvir, ler e escrever, pois é fundamental que nossos alunos nos vejam como profissionais seguros da nossa capacidade de ensinar uma LE. Porém, se percebermos que é impossível empregarmos as quatro habilidades (quase sempre, esta é a realidade), devemos, com tranquilidade, procurar aplicar aquela(s) que nossos alunos sinalizam como a(s) que mais se adaptam. Não significa que, tendo que usar mais a escrita do que a fala, devemos evitar o uso de LE durante a aula. Sabemos que muitos dos alunos do ensino médio estudam a LE por meio da escolha instrumental, fazer uso dela para atingir um objetivo como adentrar a universidade, e cabe a nós convencê-los de que se pode ir além, que é possível aprender LE na escola, contudo é preciso acreditar em nós mesmos para que nosso objetivo possa ser atingido. Durante nossas aulas devemos procurar fazer com que

² Para um aprofundamento do assunto, ler: CRISTÓVÃO, V. L. L. – Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, (34): 39-51, jul/ dez. 1999.

os alunos utilizem palavras, expressões idiomáticas e frases comuns em LE, pois estas, gradativamente, serão parte do vocabulário deles.

Um outro ponto importante de que gostaríamos de destacar: é preciso que nós sejamos leitores, pois muitos alunos nos vêem, e não deveria ser diferente, como fonte de conhecimento e devemos estar freqüentemente prontos para responder aos seus questionamentos. Se isto se tornar uma prática, será possível dizer francamente ao aluno quando você não tiver lido ainda a respeito do que ele por ventura venha a lhe perguntar. Sugerimos também despertar a curiosidade dos alunos, desafiando-os a buscar significados de novas palavras, a pesquisar sobre conhecimentos gerais, entrevistando pais e outros professores, e até devolver a pergunta feita por eles para que eles mesmos busquem a resposta, mas sempre lembrando de cobrar o desafio no próximo encontro.

Um modo não convencional de trabalhar a expansão de vocabulário é por meio de palavras cruzadas, que além de estimular o raciocínio e ensinar a LE também contribuem para o conhecimento de mundo e a interdisciplinaridade considerada importante. Podemos nos perguntar, mas importante por quê? Porque através dela podemos deixar transparecer como todas as disciplinas são igualmente importantes e como o conhecimento de mundo é derivado de todas elas e intermediado pela LE, dando à nossa disciplina a importância merecida.

A interdisciplinaridade no ensino médio pode ser trabalhada através de projetos que podem envolver, por exemplo, *cartoons* e cultura, *sports* e educação física, *literature* e artes, *recycling* e química, *food* e biologia, *surveys* e matemática entre muitas outras possibilidades.

Quanto à leitura, que acreditamos ser a habilidade mais contemplada de modo geral no ensino de LE no ensino médio, esta deve ser trabalhada na visão sociointeracional, ou seja, podemos sempre procurar fazer com que os alunos reflitam sobre quem escreveu o texto, para quem o escreveu, porque o autor escolheu aquele registro para aquela situação, linguagem verbal, não-verbal, formal ou informal. Técnicas de interpretação de texto são também fundamentais para evitarmos a cansativa tradução de todas as palavras do texto e tornarmos nossas aulas maçantes. Devemos e podemos levar nossos alunos gradativamente a compreender um texto sozinhos. Para isso é preciso desenvolver neles a autoconfiança e que apresentemos a eles uma grande variedade de gêneros textuais, pois uma das metas do ensino médio é o exame vestibular que cobra textos de gêneros inesperados e que, se nossos alunos estiverem acostumados à diversidade, serão sem dúvida bem sucedidos. O trabalho de identificação dos diferentes gêneros não é tarefa muito simples, mas leva a uma

melhor interpretação da leitura, porque é possível perceber que temos diferentes intenções, funções, traços lingüísticos e estruturais e recursos estilísticos.

Todas essas sugestões, entretanto, esbarram em um profissional não preparado. É fato que muitos professores que ensinam LE não têm a habilidade lingüística necessária para falar o idioma que ensinam com fluência e outros são nada fluentes. É fato, que algo precisa ser feito e em caráter de urgência, no que diz respeito à formação do professor de LE. Parafraçando Rojo e Moita Lopes (2004,p 56) para que os parâmetros...

“possam verdadeiramente afetar a sala de aula, é necessário investimento maciço na educação de professores em serviço e em formação”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados coletados e sua ligação com as propostas dos PCNEM e PCN+, constatamos que as sugestões dos dois documentos não são de todo inéditas, pois muitas das coisas propostas como o ensino por meio das quatro habilidades, já vêm sendo utilizadas há algum tempo. Deste modo, consideramos que as sugestões dos PCNEM e PCN+ são aplicáveis no que diz respeito ao trabalho com leitura em aulas de língua inglesa, atingindo desta maneira um dos objetivos de investigação deste trabalho.

Verificamos contudo que as condições de trabalho nas quais os professores investigados se encontram inseridos estão longe do ideal para que qualquer proposta possa ser aplicada por completo, se não for levado em conta o número de alunos que formam as nossas salas de aula, no ato da elaboração, pois, ao nosso ver, não restam dúvidas, de que esse fator é o que mais contribui para a pouca eficiência atingida com o ensino de língua inglesa no ensino médio. Assim, nossa pesquisa mostra que o ensino de leitura nas aulas de LI e o desenvolvimento da relação autor-texto-leitor se deparam com limites e dificuldades. Quanto ao conceito sociointeracional de leitura e a abordagem comunicativa propostos pelos parâmetros, concluímos que, embora os adolescentes que compõem o nosso corpus de pesquisa, estejam diariamente expostos a uma abundância de informações através da Internet, TV, revistas, propaganda, e etc, eles parecem acomodados à posição de espectadores passivos e pouco dispostos a participar, e nos perguntamos, será que o excesso de informações está acabando com a vontade de perguntar e participar dos alunos?

Pudemos perceber, em especial, nas aulas da escola A, que a sociointeração não foi praticada, uma vez que não notamos nenhuma contribuição dos alunos no ato de ler, e o professor conduziu a leitura e privilegiou o texto, procurando na maior parte do tempo, apenas extrair a significação da comunicação escrita, como se os alunos, “leitores”, fossem um receptáculo de um saber pronto, contido no texto (Leffa, 1996). A leitura de textos foi claramente utilizada como um simples pretexto para outras atividades.

Outra consideração pode ser feita com relação à investigação do trabalho realizado na escola pública. Observamos aí que a interação professor-texto-alunos foi acentuada. Poderíamos talvez, atribuir este aspecto a um bom trabalho realizado com leitura no ensino fundamental, o que faria com que o trabalho do professor do ensino médio, fosse o de acentuar o uso das estratégias de leitura, aplicando ou fixando técnicas como exercícios de *pre-reading* e o preenchimento das lacunas deixadas pelo autor de um texto. Se pensarmos

nas condições de acesso a leitura, temos aqui uma boa surpresa, pois segundo Soares (2000), essas condições são diferenciadas conforme a classe social a que se pertence e, sendo assim, esperávamos, no máximo, que houvesse equidade na sociointeração devido ao conhecimento de mundo proporcionado pela leitura entre as duas escolas, e não que a escola B superasse a escola A. Isto nos mostra que o acesso à leitura como enriquecimento cultural nem sempre é privilégio das classes sociais dominantes e que a escola pública é perfeitamente capaz de oferecer um ensino de qualidade. Assim, fica claro que a crença “escola particular melhor do que escola pública” não poderia ser aplicada nas aulas de LI nas escolas da nossa pesquisa.

Ao lado dessas considerações, avaliamos que documentos oficiais com objetivos tão abrangentes como os PCNEM e PCN+, que se referem à educação nacional precisam, como já dissemos, ser elaborados considerando o cenário real das nossas salas de aula tão numerosas. De nada adiantam parâmetros que não levam em conta a verdade das escolas públicas e privadas do país. Não é preciso pensar um ensino de LE que contemple as quatro habilidades para que só assim seja considerado positivo. Podemos nos dar por mestres satisfeitos se virmos nossos alunos tendo um bom desempenho num exame vestibular de LE, ou passando em um concurso onde o seu conhecimento de LE foi determinante para sua aprovação. É preciso lembrar-se de que o professor não fará mudança alguma se a escola não o permitir, por isso é preciso envolver a todos, direção, coordenação, professores e alunos de escolas públicas e particulares. Cremos que mudanças acontecerão à medida que os professores se sintam mais bem capacitados e seguros para ensinar, porque é difícil que alguém se disponha a mudar seu modo de trabalhar se não entender a razão para mudar. Acreditamos, outrossim, que aos professores também faltam modelos de atividades sociointeracionistas empiricamente aplicadas e bem sucedidas. Observamos *in loco* que os docentes têm muita preocupação com o ensino que fazem, e que sabem da importância da LI para o futuro de seus alunos, mas que lidam com fatores impiedosamente aplacadores da possibilidade de levarem os alunos a atingir a competência comunicativa, como as salas numerosas que geram uma indisciplina desoladora que colabora para que muito pouco seja assimilado pelos estudantes.

A educação escolar é a única coisa que pode diminuir as enormes diferenças existentes na sociedade brasileira com chance de criar igualdade de oportunidades, e a LE é extremamente relevante neste processo. Propostas como os PCNEM e PCN+ podem e devem colaborar com o ensino em todas as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares. Todavia, é fundamental que as referidas propostas sejam convenientemente apresentadas e concretamente discutidas e aplicadas.

Por isso é tão importante que o professor se envolva no processo de ensino e aprendizagem, que creia ser possível fazer um bom trabalho em qualquer tipo de escola, seja ela pública ou privada. Sabemos que não há magia para ensinar LE. O desafio está em levarmos nossos alunos a descobrir o prazer de adquirir conhecimentos através da leitura e assim crescer com a descoberta, e tornarem-se cidadãos capazes de conviver nesta sociedade globalizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas SP. Pontes, 1998.

ANDRÉ. Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. Papyrus, 1995.

ANTUNES, Benedito. *Quando o professor é o leitor*. In **O que quer, o que pode esta língua?** Araraquara SP. UNESP, 1997

BAKHTIN, M. (1953/1997) *Os Gêneros do Discurso*. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997 – 2ª ed.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental**. Brasília. Ministério da Educação, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília. Ministério da Educação, 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília. MEC, SEMTEC, 2002.

BOHN, Hilário I. **Os aspectos “políticos” de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras**. Linguagem & Ensino, vol. 3, n 1, Pelotas. EDUCAT 2000.

CARMAGNANI, Anna Maria G. *Relendo modos de ler a leitura*. In. **Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Contexturas. São Paulo. APLIESP, 1992.

CORACINI, Maria José R.F. *Leitura: decodificação, processo discursivo?* In **O Jogo discursivo na Aula de Leitura**. CORACINI, Maria José R. F.(org). Campinas SP. Pontes. 1995.

_____. *O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula*. In **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. CORACINI, Maria José R. F.(org). Campinas SP. Pontes. 1999.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *A Implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras*. In **Contribuições na Área de Línguas Estrangeiras**. Londrina. Moriá, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização*. In **Ensino Médio - Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. KUENZER, Acácia (org). São Paulo. Cortez Editora. 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa*. In **Práticas Disciplinares na Escola**. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coordenadora). São Paulo. Cortez. 1996

GIMENEZ, Telma. *Políticas Governamentais, Mídias e Ensino de Línguas Estrangeiras*. In **Contribuições na Área de Línguas Estrangeiras**. Londrina. Moriá, 2005.

GOODMAN, Kenneth S. *O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. In **Os processos da leitura e escrita**. FERREIRA, E. e PALÁCIO, M.G. (orgs) Trad. De M.L. Silveira. Porto Alegre RS. Artes Médicas, 1987

GRIGOLETTO, Marisa. *Ensino de Leitura em língua estrangeira: O que mais pode ser feito?* In. **Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Contexturas. São Paulo. APLIESP, 1992.

_____ *Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira*. In **O jogo discursivo na sala de aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. CORACINI, Maria José R. F.(org). Campinas SP. Mercado das Letras. 1995.

_____ *Leitura e Funcionamento Discursivo no Livro Didático*. In **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. CORACINI, Maria José R. F.(org). Campinas SP. Pontes. 1999.

HYMES, Dell. **On Communicative Competence**. Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin. 1972

KATO, M. – **Aprendizado da Leitura**. 2ª. Ed São Paulo; Martins Fontes, 1995.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre. Sagra. 1996.

_____. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas. São Paulo, APLIESP, 1999.

_____. *Ensino de línguas na escola um estudo transversal da interação em sala de aula.* In. **A interação na aprendizagem das línguas.** LEFFA, Vilson J. (org). Pelotas. Educat, 2003.

MAGALHÃES, Helena M. G. de & DIAS, Reinildes. **Prática de Ensino e Aprendizagem em Língua Estrangeira.** Belo Horizonte. Editora da UFMG. 1998.

MELLO, Heloisa Augusta Brito de. *Atitudes Lingüísticas de Adolescentes Americano-Brasileiros de uma Comunidade Bilíngüe no interior de Goiás.* In **SIGNUM Estudos da Linguagem.** Nº 6/1. Londrina. Ed.UEL. 2003

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/ Aprendizagem de Línguas.** Campinas SP. Mercado das Letras, 1996.

NUTTAL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language.** Oxford. Heinemann, 1996.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Ensino Médio e Ensino Profissionalizante.* In **Refundar a Educação: Educação Brasileira Contemporânea: situação e perspectivas.** PROTA, Leonardo (org) Londrina PR Edições Humanidades; Apucarana PR FACNOPAR. 2002

PARANÁ, **Orientações curriculares – Departamento de Ensino Médio. Semana Pedagógica. Língua Estrangeira Moderna.** SEED. 2005

PERRENOUD, Philippe. **10 Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre RS. Artmed. 2000.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. *O leitor no contexto escolar.* In **A Leitura e os Leitores.** ORLANDI, Eni Puccinelli (org). Campinas SP. Pontes. 1998.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis.** Cambridge. Cambridge University Press. 1986.

ROJO, Roxane. H. R; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** 2004. disponível em www.mec.gov.br

SCHMITZ, John Robert. **Documentos Públicos: autoria(s), polifonia e divergência ou convergência?** Comunicação apresentada no ENPULI. 2005.

SCHÜTZ, Ricardo. **Communicative Approach – Abordagem Comunicativa.** 2003 disponível em www.sk.com.br/sk

SMITH, Frank. **Leitura Significativa.** Trad. De G. Moura e H. Stefan. Porto Alegre. Artes Médicas.1997.

SOARES, Magda Becker. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.* In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** ZILBERMAN, Regina & da SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs). São Paulo SP. Ática. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo. Atlas. 1987.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para Comunicação.** Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas. Pontes. 1991.

ZILBERMAN, Regina & da SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: por que a interdisciplinaridade?* In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** ZILBERMAN, Regina & da SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs). São Paulo SP. Ática. 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

Obs: Os nomes dos alunos nas transcrições são todos fictícios.

14/03/2005 – escola A

Aula 1

Teacher – escola A (T1) Vão sentar, por favor, peguem a apostila...

(Todos conversando, parecem não ouvir o professor)

Student (S) Professor, o que vai “cair” no simulado?

T1. Eu já passo a matéria para o simulado. Peguem a apostila...

S. Que aula que é?

T1. Eu passo ainda hoje para vocês já comecem a estudar. Agora abram a apostila

A aula de hoje é esse texto e, como eu tenho dito pra vocês em todo texto há muitas palavras que a gente já conhece e há palavras novas, então o objetivo do texto o que é: aumentar vocabulário, adicionar ao que a gente já sabe para que vocês cheguem ao terceiro ano preparados para o vestibular. Não quer dizer que para fazer vestibular você tenha que conhecer cem por cento das palavras, mas você tem que saber sim entender o contexto, o contexto geral; até porque né a grande maioria dos alunos que chegam pra fazer vestibular, eles não estão preparados pra isso. O vestibular não é nem um bicho de sete cabeças. É bem simples, o texto... E a nossa apostila...

(S) Ah é!...

(T) é sim... você vai ver... e a nossa apostila trouxe um texto de vestibular para vocês que não é curto, bem diferente dos outros, esse é um texto longo, acredito que, improvável de cair no vestibular ta.

(S) Igual aquele da televisão?

(T1) isso, aquele texto da televisão, é um texto de vestibular, provável de cair no vestibular...

(S) Aquele texto era fácil...

(T1) Sim e é um texto provável de cair no nosso simulado...

(S) De novo?

(T1) No simulado não caiu ainda,.. Bom antes de nós iniciarmos a tradução desse texto... Eu vou traduzindo com vocês e explicando, pra que?... Depois os exercícios são vocês que vão fazer, o que vocês entenderam do texto. Pra ficar mais fácil pra vocês, a interpretação de texto. Vamos lá?...

Muitos alunos conversam o tempo todo sem se importar com a fala do professor.

(S) Oh pessoal, vamos lá!

(S) Você vai traduzir tudo?

(T1) Vamos ler primeiro, explicando pra ficar mais fácil depois a interpretação de texto...

(S) Espera um pouco...

(T1) Aqueles que ainda não abriram a apostila, por favor, pagina três dois meia...aulas sete e oito

(S) que página?

(S) 326. Abre a apostila...

A turma continua bastante indisciplinada, parece impossível para o professor conseguir prender a atenção dos alunos e fazer com que fiquem quietos para ouvir e participar da leitura do texto.

(S) O gente, fica quieto!

(T1) Não há necessidade disso aí, agora o pessoal vai colaborar...

(S) ah vai...

(T1) Se não houver colaboração, aí fica difícil ok? Vamos evitar a conversa paralela... “avoiding the fast food trap”. Aqui começamos com um verbo ta: to avoid, evitar, avoiding, verbo no gerúndio, evitando, a armadilha, the trap... Evitando a armadilha dos lanches aí né fast food, evitando a armadilha dos lanches rápidos. Se bem que, *fast food* é um estrangeirismo, é uma palavra do inglês que está sendo usada no Brasil. Rede de *fast food*, Mac Donald’s... Então vamos lá, eu vou traduzindo com vocês comentado o vocabulário para a interpretação de texto.

when you think of, quando você pensa, when you think of fast food, quando você pensa em lanche, vou traduzir fast food como lanche tá

(S) Repete, professor.

(T1) Quando você pensa em lanche, you think of, você pensa em... Várias palavras conhecidas, olhem só: cheese burgers

(S) Cheese burgers!

(T1) french fries

(S) batatas fritas

(S) professor, quando você pensa em...

(T1) em lanches, quando você pensa em lanches, o que vem na sua mente? Você pensa em cheese burgers, french fries, milk shake

(S) qual que é a tradução de milk shake?

O professor tenta dar exemplos ligados à realidade dos alunos. Ele chama a atenção para o reconhecimento de muitas das palavras usadas no texto, os cognatos.

(T1) Cuidado com os falsos cognatos como sensibly, que significa sensatamente. Shake, seria chacoalhar, leite chacoalhado, leite batido? Nós já usamos o termo em inglês né, milk shake. Milk shake de chocolate...

(S) french fries, batatas fritas?

(S) E tacos?

(S) Nachos,

(S) O quê?

(S) É nachos, não tacos...

(S) Que que é tacos?

(S) Tacos e nachos...

(T1) Cheese burger, french fries, milk shake, nachos, nachos é uma comida mexicana, tacos, eu não conheço...

(S) Nachos...

(T1) Tacos, Nachos eu conheço.

(S) é comida

(T1) pizzas, fried chicken...

(S) que que é fried chicken?

(T1) ok, to fry é o verbo fritar, fried no participio.

(S) aqui é participio né

(Os alunos se agitam e a compreensão é praticamente impossível. O tempo todo um dos alunos tenta pedir que os colegas colaborem com a aula.)

(S) Professor, pizzas e?

(S) Professor, repete...

(T1) Eu vou repetir assim que eu terminar a frase, mas se vocês ficarem questionando a cada palavra aí fica difícil.

(S) Professor, fried chicken?

(T1) Tome nota, fried chicken, frango frito. Fried fruit pie. Olhem só fruit lembra fruta, pie, torta, apple pie, fried fruit pie. Torta, né, de fruta frita.

Vocês já foram ao Mac Donald's e pegaram aqueles lanchinhos de sobremesa?

(S) aquelas tortinhas...

(T1) São tortas de fruta fritas. São fritas, ricas em gorduras, calorias.

(S) Apple pie!

(T1) Isso, então primeiro, olha como o texto começa, quando você pensa em lanches, o que vem a sua mente? Cheeseburger, batata, milkshake, tacos, pizzas e tortas fritas.

(S) Apple pie...

(T1) Exercises, olhem só, palavras transparentes, você vê a palavra, você lembra a palavra em português. Exercises, exercícios, nutrition...

(S) Oh professor faz a tradução direto, vai falando o que ta no texto!

(T1) Eu já volto, eu já volto pro texto... nutrição consciousness, depois, consciência sobre, que você tem aí, consciousness, a consciência, o ato de pensar em algo, olha só, eu vou ter que ir pro final da frase e começar a traduzir de lá, ou seja, exercise nutrition consciousness aside, ou seja, consciência about, sobre, exercícios, consciência sobre nutrição de forma física aside, de lado, prá que depois, olhem só, é uma forma de trabalhar o texto...

(Tem muita conversa na sala nesse momento, o professor tenta chamar a atenção dos alunos)

(T1) Olha só se vocês continuarem desse jeito não vai dar, porque depois nós temos vários exercícios sobre o vocabulário ok. Olhem só, por favor, olhem aqui na frente, aqui na frente! Depois de traduzir o texto e reconhecer as palavras vamos agora ver as palavras novas ok, o que diz nosso background não é só pra essa aula é pra depois também. É preciso explorar o texto da própria apostila.

(S) O que é aside?

(T1) Side é lado, ok. Aside, aside, posto de lado, deixado de lado. The number of convenience food franchising, o número de franquias, lojas de conveniência, lojas de lanches como o Mac Donald's, então o número de franquias, de lanchonetes, poderíamos colocar aqui, food franchising continue to multiply, olha só palavras transparentes continua o número continua, to multiply, a multiplicar, at an astounding rate, a uma taxa assombrosa,...

(S) astounding que é assombrosa...

(T1) astounding assombrosa, rate, taxa. O número de franquias, de lanchonetes, continua a se multiplicar a uma taxa assombrosa.

(S) professor, continua a se multiplicar..?

(T1) a uma taxa assombrosa, assombrosa.

(T1) Por favor, por favor. Fast food is here to stay. Muitas palavras conhecidas. Os lanches rápidos estão aqui pra ficar, vieram pra ficar. Agora o que nós vamos ver no decorrer do texto é que eles vão falar do alto valor calórico dessas comidas e vão estar sugerindo outras mais saudáveis, e aí vocês vão lembrar que quando vão ao Mac Donald's agora, tem aquelas Cesar salads, a opção da salada com aquele molho de Cesar que é aquele molho branco de maionese que vem com frango grelhado, muito mais saudável, menos calórico...do que um hamburger.

(S) Uhm que delícia...

(T1) Continuando... fortunately, felizmente, more and more fast food restaurants, mais e mais restaurantes né, de lanches rápidos.

(S) De que? Lanches rápidos?

(S) Até que aula vai cair no simulado?

(T1) Espera um pouquinho eu acabar aqui que eu digo e ai se for necessário nós voltamos.

Cada vez mais os fast food restaurants are responding to the nutrition demand of their customers. Mais e mais lanchonetes correspondem a demanda nutricional de seus clientes.

Olhem só. Um parágrafo e meio tá, acredito que 50% das palavras do texto eram conhecidas já de vocês. E sempre há as novas, assim a gente vai ampliando nosso vocabulário. And now...

S. E agora...

T1. Isso, e agora.

S. quando você

T1. When you go to a fast food restaurant. Quando você vai a um restaurante, uma lanchonete, uma rede dessas de lanches rápidos...you can, você pode... you can usually find healthy options.

Quando você vai a uma rede de fast food você pode normalmente encontrar... find... aqui chamamos a atenção... nós temos o to find, encontrar coisas e encontrar pessoas o to meet. Você pode normalmente encontrar healthy options, opções saudáveis.

S. to find e to meet...

T1. If you read, verbo conhecido

S. É ler

T1.É, se você ler the menu carefully, o cardápio cuidadosamente and order e fazer o pedido sensibly, aqui vou chamar a atenção de vocês porque esta palavra é um falso cognato. Quando você vê esta palavra no texto, sensible (o professor escreve a palavra no quadro) o que vem a mente? O que lembra?

S. sensível

T1. Sensível não é? Só que esta palavra em inglês quer dizer sensato ou sensata. É um falso cognato, porque ele leva a pensar que é sensível. Sensível seria sensitive (o professor escreve a palavra no quadro, também).

S. Ô, professor!

T1. Oi?

S. Fazer pedido?

T1. Order. Ok, já terminando esse parágrafo, ler o cardápio cuidadosamente e fazer o pedido sensatamente. Sensibly. Só que com y no fim porque é advérbio.

Alguns alunos prestam atenção a fala do professor, mas há uma turma de alunos que não para de conversar e é um pouco difícil para quem está sentando nas filas do fundo para ouvir o professor, que tem um tom de voz baixo.

Agora este é o primeiro subtítulo Fast food: perils and pitfalls. Perigos e armadilhas, perils perigos, pitfalls armadilhas das comidas rápidas, lanches rápidos.

S. 'Pera aí. Espera.

S. Espera aí professor dá licença.

T1. Perigos e armadilhas dos lanches.

S. 'Brigado professor.

T1. O texto é longo tá, mas se você tivesse um texto desse seria possível entender pelo menos o que quer dizer o texto, o que está falando né, o assunto.

Vamos lá. The major villain. O maior vilão in fast foods, nos lanches, is fat. Fat que vocês provavelmente conhecem como adjetivo, gordo ou gorda, mas que aqui no texto está como gordura. O maior vilão dos lanches é, is fat, é a gordura.

High fat diet. Dietas ricas em gordura.

S. Dietas, o que, professor?

T1. Ricas em gordura lead to. To lead é liderar, levar tá, aqui tem a palavra leader, aquele que lidera. Levam a, dietas ricas em gordura levam a, olhem só, é possível entender esse pedacinho: high cholesterol levels, colesterol né, conhecido nosso, altos níveis de colesterol.

S. Calma aí.

T1. Altos níveis de colesterol. Levam a altos níveis de colesterol.

S. professor porque esse gravador aí?

S. por que?

T1. Está sendo gravada a aula. É um trabalho da professora Maria Alice né. A tese de mestrado dela. Continuando... **By age six, com a idade de seis anos, one out of every four children, ou seja, você pega quarto e tira uma for a, uma em cada quarto crianças, one out of every four children, has a cholesterol level, têm o nível de colesterol as high as, tão alto quanto... nossa próxima matéria aqui, grau dos adjetivos, as high as.**

S. Qual?

T1. Um nível de colesterol tão alto quanto

S. Não, qual matéria?

T1. Vou fazer uma prova pra vocês sobre o assunto. As it should be, como ele deveria ser, in adulthood. Crianças de seis anos de idade apresentam níveis de colesterol, nível de colesterol, de um adulto. Aqui ele está comparando, tão alto quanto.

S. Espera aí, professor. Tão alto quanto...

T1. Tão alto quanto ele deveria ser na idade adulta. Ou seja, crianças com seis anos, a dieta é tão rica em gordura, que elas já têm um nível de colesterol de um adulto.

S. De um adulto...

T1. Mas vejam, estas são as armadilhas da fast food né. Depois nós vamos ver o outro lado, o que pode ser feito. Most of foods. A maioria dos lanches are fried. Verbo que nós já conhecemos, são fritas. A maior parte, a maioria dos lanches, são fritos.

S. Professor?

T1. And therefore e desta forma contain

S. Contém

T1. Aí, uma palavra que você consegue identificar, contém a high level, um alto nível.

S. São fritos e...

S. Desta forma...

T1. Ou contém a high fat, que vocês já sabem o que é né? And considerable calories.

S. Gordura

T1. And considerable calories, calorias consideráveis, nível de calorias. Agora os maiores vilões desses lanches: bacon, mayonnaise, nem é necessário traduzir.

S. Bacon e maionese.

T1. Sour cream. Sour cream ele é um creme azedo, mas pode traduzir como creme de leite.

S. Creme azedo?

T1. Coloquem como creme de leite. Sour cream na verdade é usado com nachos. Nachos vem com molho de tomate e guacamole, que é aquele feito com abacate, e o sour cream. O sour cream é próximo do nosso creme de leite. Ah, esse novo lanche do Mac Donald's o Ceasar salad ta, o Ceasar dressing, o molho, ele tem maionese, por isso que ele é branco.

S. Bacon, maionese...

T1. Bacon, maionese, creme de leite, and special sauces e molhos especiais, are made up of about a hundred per cent of fat. E molhos especiais são feitos com quase cem por cento de gordura. Os ingredientes dele... o próximo item aí, o próximo pontinho.

S. Repete teacher.

T1. São feitos com quase cem por cento de gordura. Fast foods are sodium nightmares. Os lanches, os lanches são como verdadeiros pesadelos.

S. O que?

T1. Calma, que agora nós vamos analisar isso.

S. Professor qual é a tradução de sodium?

(Da mesma maneira que os alunos não conseguem escutar bem o professor, devido a muita conversa, o professor também não consegue escutar direito a seus alunos.)

T1. When fast food has pickles. Um lanche que tenha pickles, salad dressing, molhos,...

S. Pickles

T1. Não, um lanche que tenha pickles, salad dressing, estes molhos são molhos de salada, then French dressing, Italian, são tipo vinagrete que levam vinagre e óleo. Salad dressing , molhos e salt added. Os lanches que têm pickles, molho e sal agregado.

S. Quê?

T1. Os lanches que têm pickles, molho e sal agregado na preparação, sal agregado na preparação.

S. Já vai bater o sinal...

T1. Vai demorar ainda. Can quickly total, pode rapidamente chegar, a one or two thousand milligrams of sodium. Pode chegar a um ou dois mil miligramas de sódio. E agora ele explica aqui finalmente porque que ele está falando do sódio.

S. Pode chegar a quanto?

T1. A mil ou dois mil miligramas. That is close to. Isto é próximo, perto de, half of the total amount, metade da quantidade total. Olha só, o restante vocês até conseguem traduzir: recommended for an entire day, recomendado...

Ss. recomendado para um dia inteiro.

T1. Para um dia inteiro, para o dia todo.

S. Recomendado?

T1. Recomendado para um dia todo. O próximo subtítulo, olhem só, vejam. Eles começaram falando das redes de fast food que cresceram de forma assombrosa, depois os perigos e agora, o que fazer. Olhem só. Arm yourself with information. Arme-se com informação. **Primeiro item, olhem só, ask for ingredients and nutritional information, uma frase que pode ser entendida em português, peça por ingredientes e informações nutricionais. Peça ou pergunte, melhor, pergunte por informações nutricionais e ingredientes. Beware of advertising specials. Cuidado com propaganda de lanches especiais. Quem já viu lá no Mac Donald's, Big Mac R\$ 9,75 com mais R\$ 1 você tem mais uma porção de batata e uma Coca-cola maior, então isso é que te leva a consumir mais do que necessário. Então cuidado**

S. pra não comer demais

T1. Isso. Tenha cuidado com esses advertising specials

S. Com as propagandas ou com os especiais de propaganda?

T1. Com as propagandas de lanches especiais. É marketing e esquema de marketing.

S. Professor, professor.

T. Don't be afraid. Não tenha medo. Não fique com medo de special order.

S. Não tenha medo?

T1. Não tenha medo de fazer pedidos especiais. Porque você pode chegar no Mac Donald's e pedir: dá um Big Mac sem o pickles.

S. Eu peço!

S. Eu também peço.

T1. Então, é um direito seu.

S. Por que você pede?

S. Porque eu não gosto de pickles ué!

T1. É um direito seu. Então, não tenha medo do pedido especial. Se você não quer algo. You have the right to ask it your way. Você tem o direito de pedi-lo, pedir o lanche do seu jeito. Do jeito que você quer.

S. Repete teacher!

T1. Você tem o direito de pedir o lanche do jeito que você quer. Continuando pessoal. Eliminando condimentos, catch-up, mostarda, maionese and toppings, coberturas, vejam...

S. Maionese é essencial, meu!

T. Vejam, nós estamos falando de lanches, mas no Mac Donald's você teria também sorvete, faz parte. Pessoal por favor! Pessoal, eu sei que o texto é longo ta, e é preciso anotar a tradução. Se houver essa conversa paralela... há muitas pessoas que querem anotar e não conseguem.

S. É isso aí, professor!

T1. Então vamos lá. Molhos, toppings, coberturas and garnishes. Garnishes são enfeites que você coloca no lanche. Vamos lá! Pessoal! Você aqui, por favor, você! Qual é o seu nome?

S. João.

T1. João, de quê?

S. Guilherme.

T1. João Guilherme. Pessoal, vocês sabem que eu não costumo colocar ninguém pra fora, sempre peço que as pessoas colaborem. João, você está conversando demais e a conversa paralela sua está incomodando pessoas que me pedem pra repetir várias vezes porque não conseguem entender. Vamos lá! Garnishes são enfeites que vocês colocam em cima dos lanches can save on sodium and fats, podem diminuir, economizar calorias.

T1. Juliana, você não está escrevendo nada, nem abriu a apostila e está atrapalhando a aula.

S (Juliana). Como, nem abri a apostila?

T1. E ainda está atrapalhando a aula

S. Pode economizar sódio e gordura

T1. Can save on fats. Pode diminuir calories, sodium and calories, sódio e calorias.

S. Ué, mas o sódio não é importante pra evitar algumas doenças?

T1. O sódio é dos elementos que vem aí agregado às gorduras e tem alto valor calórico. Terminando esta parte. Practice portion control. Pratique o controle da porção. Para que pedir um extra grande, quando você pode comer um normal. Pratique controle de porção, controle do que você come.

S. Eu peço a maior porção que tem.

T1. Avoid, evite, avoid itens extra large, special, triple, extra grande, especiais, triplo...

S. Eu gosto do grande, extra.

S. Pára, pára, pára...

T1. Posso terminar?

S. Pode.

T. What's your best bet, option, at franchises of fast food? Qual a sua melhor opção nas franquias?

S. Qual é a sua?

T1. Qual é a sua melhor opção nas franquias? Pessoal, pessoal! Só acabar essa tradução e eu vou passar a matéria do simulado.

S. Ta calor!

T1. Pessoal, por favor! Eu vou ligar o ventilador. Último pedacinho. Choose the user-friendly fast food. Escolha os lanches que...

(A aula foi interrompida pela chegada da secretária que trouxe as carteirinhas para serem entregues aos alunos)

S. Silvana, Silvana! Meu amor.

T1. Por favor pessoal, por favor! Lembrando vocês, eu preciso terminar essa tradução porque na aula que vem vai ter a continuação e é preciso acabar. Escolha o lanche, ao pé da letra, amigo do usuário. Choose the user-friendly fast food. Vamos lá! Eu só vou entregar a carteirinha depois que eu terminar o texto. Gibran! Críticas severas, defesas agressivas do consumidor, forced the fast food giants to reprogram their menus.

S. Qual?

T1. Críticas severas, defesas agressivas do consumidor, obrigaram a rede de comidas rápidas a reprogramar seus cardápios, refazer seus menus. Currently, your best fast food choices are.

Atualmente sua melhor escolha em fast food são: whole grain buns, pão integral, grilled chicken sandwiches, frango grelhado, sanduíches de frango grelhado, salar bars, barras de salada de cereal, baked potato, batata assada, without cheese, sem queijo porque o queijo tem muito valor calórico. Oh, batata assada sem queijo ou hamburger simples, low fat... Gibran! Faltam só duas linhas, lowfat frozen yogurt, tem algumas redes de fast food que têm a opção de sobremesa, parece um sorvete.

S. Iogurte diet?

T1. É, iogurte diet. Soup, and oat bran muffins, sopa e bolinho de aveia. Aqui no Brasil ta começando isso. If you read the menu carefully, se você ler o menu cuidadosamente and select sensibly e selecionar sensatamente, you can eat healthier. Você pode comer mais saudavelmente, de forma mais saudável, even, até mesmo in a fast food franchise, numa franquia de fast food.

Pessoal, na próxima aula nós retomamos o texto, relembremos o assunto do texto.

S. Ta bom professor. Entrega as carteirinhas?

Obs. As carteirinhas de cada aluno são recolhidas na entrada para a primeira aula, para o controle de presença, e devolvidas na última aula.

T1. Vou entregar.

16/03/2005 – escola A

Aula 2

T1. Good morning.

S. Good morning.

S. Bom dia, teacher.

(O professor espera que os alunos façam um pouco de silêncio)

T1. Bom, na aula passada nós vimos o texto Avoiding the Fast Food Trap.

S. É, aquele texto comprido.

T1. Isso mesmo. Eu traduzi o texto com vocês, e se vocês copiaram tudo o que eu disse não terão problemas para fazer os exercícios da aula de hoje.

S. Eu não copieei nada meu.

S. Eu também não.

T1. Bom, quem não copiou vai ter de ler o texto sozinho agora para poder fazer os exercícios.

S. Mas o texto é muito longo professor.

T1. Nem tanto...

S. Professor que exercícios que a gente vai fazer?

T1. Vamos fazer os exercícios da página 327

S. É tudo sobre o texto, professor?

T1. É sim. Vamos ler o enunciado pessoal. Abram a apostila, por favor, página 327.

S. Que página?

T1.327. Bem, vamos lá. Choose, escolha, the alternative, esta palavra nem é preciso traduzir, né? That best translates, que melhor traduz as underlined, sublinhadas, under debaixo, to line, riscar, sub-linhar, escolha a alternativa que melhor traduz as palavras grifadas, underlined words, and/or expressions...

S. Palavras sublinhadas e?

T1. underlined words, and/or expressions, palavras sublinhadas e/ou expressões.

S. Como assim professor?

T1. Quer dizer que em alguns exercícios vocês vão ter uma palavra grifada e em outros podem ter expressões grifadas ou palavras e também expressões no mesmo exercício.

S. Ahhh.

T1. Vou dar um tempo para vocês resolverem os exercícios ok, pessoal? Mas é para fazer mesmo.

(Os alunos começam a fazer os exercícios. Alguns tentam de fato responder, inclusive viram-se para a carteira dos colegas mais próximos e tentam conversar sobre os exercícios. Contudo muitos alunos apenas fingem fazer e outros ainda, nem disfarçam, simplesmente batem papo. O professor procura atender aos poucos alunos que o chamam para tirar dúvidas. O professor deixou que os alunos tentassem resolver os exercícios por uns 15 minutos aproximadamente.)

T1. Pronto pessoal?

S. Pronto teacher. Vamos corrigir.

S. Que pronto nada. Espera aí professor, To quase acabando. Só faltam dois pra eu terminar.

T1. Tá bom, então vai rápido que eu quero corrigir logo, ok?

(Mais um pouco de tempo é concedido para que os alunos terminem os exercícios.)

T1. Vamos lá gente. Primeiro exercício. Avoiding the fast food trap. As palavras grifadas avoiding e trap significam?

S. Evitando e armadilha.

T1. Isso, letra c, evitando e armadilha. Food franchises continue to multiply at an astounding rate. Astounding rate?

S. taxa...

S. assombrosa

T1. ok, taxa assombrosa...

S. Professor que letra deu a primeira?

T1. Letra C e a segunda A. pessoal, por favor! Vamos prestar atenção à correção! Já estamos no terceiro exercício e alguns de vocês nem começaram, a fazer!... Bem, exercício três. For better or worse, is here to stay. Agora o que temos grifado é uma expressão “for better or worse” e que significa?

S. a letra C professor.

T1. É. Correto. É a letra C, bem ou mal.

(Enquanto o professor está corrigindo os exercícios, alguns alunos conversam o tempo todo).

T1. Pessoal, pessoal! Vamos lá. Você aí, na janela! Por favor, responda ao exercício quatro. Fortunately, more and more fast food restaurants are responding to the nutrition demands of their customers. Fortunately, demands e customers. Qual resposta você marcou?

S. Eu não fiz professor, mas eu acho que é letra B.

T1. Sua resposta está errada. Olhem só, se vocês não se concentram para responder os exercícios, fica difícil mesmo. Na aula passada você também não acompanhou a tradução do texto, né, agora não consegue responder o que está relacionado ao vocabulário. E no vestibular, o que conta mais é ter um bom vocabulário pessoal.

Continuando... cinco. Fast food perils and pitfalls. Lembra-se que nós comentamos bastante sobre isso na aula passada?

S. perigos e armadilhas, né professor?

T1. Isso! Vejam como é simples fazer um exercício como este quando você prestou atenção a tradução feita anteriormente!

S. É mesmo professor.

S. Eu não fiz nada.

T1. Seis, exercício seis. Most fast foods are fried. A palavra grifada é fried.

S. frito.

T1. É, fritas, letra B. E o exercício sete. As palavras destacadas são sour cream, sauces, made up e about. Palavras e expressões. Sour cream and special sauces are made up of about 100% fat.

S. A resposta é a B. Mas não tem nem como errar, professor, ta muito fácil. Você podia fazer assim no simulado né?

T1. É verdade, o exercício lida apenas com o vocabulário.

S. professor, qual que ficou a resposta então?

T1. Letra B. número oito. One fast food meal with pickles, salad dressings and salt...meal significa o que pessoal?

S. refeição!

T1. Então como só tem uma resposta com refeição, fica fácil...

S. É a letra B. refeição e molhos de salada.

T1. Ok. Agora o número nove.

S. Que horas são professor? Já vai bater o sinal!

T1. Não vai não. Dá tempo de corrigirmos tudo, não se preocupe. Número nove! That's close to half the total amount. Close and amount?

S. close, não é fechado?

T1. É, mas aqui é close to e aí o significado muda para por perto.

S. Mas não tem aqui professor.

T1. vamos ver, a resposta é a letra B. próximo da, é sinônimo de perto de, não é? E quantidade é a tradução de amount.

S. É mesmo professor.

T1. E a última...

S. Ô teacher! Vai bater o sinal!

T1. A última questão: Beware of advertising specials and marketing schemes. Beware, vocês sabem que é um verbo, o verbo tomar cuidado, specials é pratos especiais, não é?

S. Letra C, professor!

T1. Ok, letra C. Bom pessoal, terminamos a correção. Quero que vocês...

S. Professor, ainda tem o 11 e o 12, na outra página!

S. Fica quieta menina!

(Os alunos ficam agitados, porque está quase na hora do sinal.)

T1. Nossa, é mesmo! Desculpem gente. Vamos lá. Número 11. Sharp criticism and aggressive consumer advocacy. Advocacy? Lembram? Defesa

S. Qual letra professor?

T1. Letra A pessoal. O número 11 é letra A. crítica, defesa. E o doze. If you read the menu carefully and select sensibly. Esta é fácil gente, sensibly, é falso cognato...

S. Sensatamente.

T1. Isso mesmo. Sensatamente.

S. Chega teacher!

T1. Bom pessoal, quero que vocês procurem fazer o exercício da página 328 como tarefa, ok?

S. Repete, professor!

(A conversa é tanta que é muito difícil ouvir a voz do professor, que tenta a todo custo chegar ao final da aula.)

T1. Página 328. Tarefa!

(O sinal bate e a aula é encerrada.)

21/03/2005 – escola A

Aula 3

(Muita conversa até que a aula então comece)

T1. Bom dia a todos.

S. Bom dia, querido professor.

T. Professor, ô professor, passa aula que é pro simulado!

T1. Pessoal, nós...

S. Professor, fala, o texto da aula passada vai cair no simulado?

T1. Eu passo no final da aula o que vai cair no simulado. Pessoal, nós temos a expansão de vocabulário na página 329 ok? Vamos terminar essa lição hoje. Eu sei que a 5ª aula é muito cansativa, então vamos só né, copiar a tradução das palavras.

S. Que aula, professor?

T1. Aula 7 e 8, página 329.

S. Professor? Você vai passar no quadro?

T1. Sim. Copiando aí. Vegetables.

S. Página?

T1. Como vocês terão que escrever em inglês, vou passar as palavras no quadro e vou pronunciar-las para que vocês ao menos tenham uma idéia de como pronunciar-las. Começando com vegetables, (professor destaca a pronúncia da sílaba tônica VE) vegetais tá, nunca vegetables (a sílaba TA como tônica), vegetables (pronuncia de novo, corretamente.

S. Que página teacher?

T1. Pessoal, página 329. Pessoal, por favor, eu queria, eu queria que vocês colaborassem! Vegetables.

S. O que que é para fazer?

T1. All you have to do is copy. Tudo que vocês têm que fazer é copiar. Eu vou, eu vou além de escrever, pronunciar. Couve-flor, cauliflower.

Ss. Cauliflower

S. Professor, é muito difícil. Cauliflower.

T1. Broccoli, brócolis praticamente a mesma pronúncia. Só muda um pouco porque acrescentou um L

S. Broccoli

T1. Broccoli, praticamente igual

S. Bro-co-lli

T1. Todos juntos: cauliflower, broccoli

Ss. cauliflower, broccoli

T1 Spinach

S. Professor?

T1. Sim?

S. Posso ir pegar as notas?

(“as notas”, são as notas do simulado feito na semana)

T1. Não, por favor. Deixem as notas para pegar no final. Assim que eu terminar aqui, vocês podem ir pegar lá. Nós não vamos até o final da aula.

S. Spinach.

T1. Spinach

S. Cucumber (lendo a letra U com som de U mesmo)

T1. Pois é, no inglês britânico cucumber (paroxítona, e o U tem som de ã)

S. Alface

T1. Alface, alface tem duas pronúncias. Americana: lettuce (os dois Ts tem som de R e a sílaba tônica é LE), britânica: lettuce (a mesma sílaba tônica LE, contudo o TTU é pronunciado com som de TU mesmo). Agrião!

S. Agrião.

T1. Water cress

(O professor vai escrevendo todas as palavras no quadro, para que os alunos as copiem no exercício de tradução de vocabulário)

S. Pepino como é?

T1. Cucumber. Water cress. Agrião

S. Asparagus.

T1. É. Asparagus, aspargo. Estou colocando em letra de forma, mas se houver dúvida ta, quanto ao meu N com o H, me perguntem. Alcachofra: artichoke

S. Artichoke.

T1. Arti-choke. Repolho: cabbage

S. Cabbage

T1. Mas, olhe a forma como se escreve.

S. Cabbage (pronunciando como se estivesse escrito em português)

T1. cabbage. Berinjela. Pra berinjela há duas possíveis formas em inglês. Aubergine ou eggplant. Eggplant ou aubergine.

S. É na Inglaterra?

(O professor 1, morou três anos na Inglaterra e trabalhou num restaurante como cozinheiro)

T1. Na Inglaterra é mais utilizada a primeira, aubergine.

S. Eu vou pra Inglaterra então, porque daí eu já sei.

T1. Aubergine ou eggplant.(O professor escreve as duas palavras no quadro). Estranho né? Egg, ovo, plant, planta. Mas, se eu junto eggplant eu tenho berinjela! Eleven: kale, couve. Kale com k. cenoura: carrot, não confundam com parrot, que é papagaio.

S. Parrot?

T1. Não, carrot. Batata?

(Alguns alunos parecem de fato, “parrots”, pois não param de conversar, e não prestam a mínima atenção à aula.)

S. potato

T1. Potato, potato no inglês americano (a sílaba tônica TA, com som de TEI), no inglês britânico, a mesma palavra potato (a sílaba tônica TA, com som de TA mesmo).

S. Couve, professor?

T1. Kale.

S. É muito diferente!

T1. Esses dias eu aprendi uma nova. É quiabo, nunca havia escutado antes, okra, o-k-r-a

S. Onde que tá quiabo?

T1. Não, não há quiabo na lista, mas quem quiser anotar: okra.

S. Beterraba.

T1. Okra, okra, quiabo. Potato, batata e beterraba...Poderia ser simplesmente beet, mas também beetroot. Beetroot.

S. Beet – root.

T1. Olhem só, beterraba eu posso escrever assim beet ou beetroot. Root em inglês é raiz.

S. Tomate?

T1. Tomato, no inglês americano(a sílaba tônica MA, com som de MEI), e tomato no britânico (a sílaba tônica MA, com som de MA mesmo).

S. Tomato (tomeito)

T1. Raddish

S. Rabanete.

T1. Raddish, é, rabanete. Raddish. Bom, de vegetais são apenas esses dezesseis. Frutas.

A maioria delas vocês já sabem. Posso apagar essa primeira coluna?

S. Não.

T1. Ela vai começar a copiar agora!... Depois você pega com alguém

O professor apaga o quadro.

S. Professor os vegetables (com a pronúncia “vegeteibols”)

T1. (corrige a pronúncia da aluna) Vegetables, a pronúncia é vegetables. Os vegetais, legumes, terminaram. Agora são as frutas. Orange...

O professor começa então a escrever as frutas em inglês no quadro de giz e a pronúciá-las adequadamente em inglês

S. ah, laranja.

T1. Orange, laranja, nós falamos orange em inglês, mas é uma palavra francesa e se diz orange (pronuncia a palavra em francês). A laranja foi trazida da China e plantada numa cidade francesa chamada Orange e acabou ficando no português, quer dizer no inglês, orange, com o “o” mais acentuado. Pêra...

S. pear (pronuncia “piar”)

T1. Pois é, normalmente a palavra com ea tem som de i, mas esta pear (pér) tem som de é. Morango.

S. strawberry

T1. Isso, mas a sílaba mais forte está aqui, strawBERRY. E abacaxi gente?

S. Pineapple.

T1. Pineapple

S. pi – ne – a – ple

T1. Não, pineapple (corrigindo a pronúncia do estudante). Pêssego, peach

S. Como que a gente vai saber tudo isso?

T1. Peach, fora o detalhe de pronúncia, pessoal. O encontro EA com som de “i” em peach e EA com som de “é” em pear. Peach, pear (repete a pronúncia correta).

S. Então peach, pear

T1. o importante de saber como escreve é reconhecer a palavra, mas a pronúncia também é importante. Olha vocês aí atrás...

(A grande maioria dos alunos que senta na parte de trás da sala conversa o tempo todo, tanto que até os alunos das primeiras filas não conseguem entender direito o professor, que continua seu trabalho, lidando com a lista de vocabulário).

S. Ô cala a boca, gente!

S. Ô, por favor!

T1. Avocado. Abacate, avocado, a matéria prima da guacamole

S. Guacamole...

S. É guacamole tava no outro texto.

T1. Uva...

S. Grape

T1. Certo, grape

S. Grape

S. Grape

T1. Maracujá.

S. Ah, ma – ra – CU – ja.

T1. Passion fruit. A fruta da paixão.

S. Ahhh. Teacher, depois vamos falar todas?

T. Maracujá já foi, ameixa...plum

S. Plum

T1. è ameixa, aquela redondinha, amarela ou roxa...

S. Ah aquela azedinha, de casca vermelha.

T. Não aquela é nectarina. Acho que a gente não tem muito ameixa aqui no país

S. Professor! Passion fruit é maracujá?

T1.É. Mamão. Mamão é papaya. Que aqui pra nós é uma qualidade de mamão pra eles é o nome da fruta

S. papaya

S. O professor agora vamos falar tudo isso?

T1. Podemos sim. Assim que eu terminar a gente vai repetir todas as pronúncias. . Melancia?

S. Watermelon!

T1. Watermelon. Olhem aqui ,só melon...

S. water é água, melon...

A conversa é ensurdecadora, o professor, contudo continua...

T1. Lemon, limão, lemon. [...] Amora, amora, blackberry

S. O moleque, cala a boca, pelo amor de Deus, que eu não consigo ouvir!

T1. Berry, tem algumas frutas com esse final, são geralmente frutas redondinhas, pequenas, Melão... melon. Pessoal, pessoal,... Goiaba, guava

S. Tangerina

S. Tangerine

T1. Tangerine, tangerine. Aqui nós temos diferença com mexerica e tangerina. Lá não tem.

Ok, agora carnes! Meat

O professor continua a usar o quadro para escrever uma a uma as palavras do vocabulário que os alunos têm na apostila, e os alunos continuam a conversar bastante.

T1. Costela...

S. Costela,

T1. Ribs. Fígado...

S. Ai, fígado é horrível!

T1. Liver

S. Credo, tenho horror de fígado...

T1. Filé. Steak. Pessoal, vamos lá... Peru, turkey. Pessoal, vocês que estão conversando, estão ao menos copiando?

S. Professor, eu to copiando tudo.

S. Turkey, que que é?

S. peru

T1. Turkey. Costeletas de porco. Pork chop

S. Pork chop

T1. Pork chops...olha o detalhe a palavra pig é porco, o animal vivo, agora já pork é a carne do animal, carne de porco. E agora um detalhe: vocês se lembram quando eu citei o Chat do Big Brother? A pronúncia Chat (TChat)? Aqui também é chop (TChop), se eu disser chop (Xop) e´a pronuncia de shop, com sh e não com ch. Pork chop

S. então shop é palavra com sh?

T1. Isso. E frango? Chicken. A pronúncia inicial igual ao que eu falei agora de chop. Chicken Agora frutos do mar...

S Frutos do mar? Como se fala professor?

T1. É, frutos do mar, é seafood

S. Pessoal!... pára de falar

T1. Shrimp

S. Ô caramba! Shh....

T1. Camarão, bacalhau, cod

S. bacalhau cod

T1. bacalhau é um fish bacalhau

T1. Squid lula e clam marisco. Agora herbs. Salsa, parsley

Neste momento a sala está totalmente desligada da fala do professor, somente os alunos da primeira fila que estão próximos de onde estou sentada, é que participam. Mas o professor, que pelo visto, quer cumprir com a programação da aula, continua.

T1. orégano. A escrita é a mesma e a pronúncia é muito parecida. Manjericão, basil. Alecrim, isso parece nome de mulher, é rosemary

S. Rosemary... que engraçado

T1. Rosemary. Tomilho! Sabem o que é tomilho

S. O que é tomilho, professor?

T1. é uma erva pra tempero. Tomilho, thyme e cebolinha, chives. Pessoal agora eu terminei herbs. Só mais um pouquinho gente. Something you eat may be... algo que você come pode ser, doce, salgado ou azedo...

Vamos lá, vamos terminar isso aqui, porque agora o próximo é em português e eu vou ditar pra vocês. Something you eat may be. Por favor, anotem lá...sweet, doce; , bitter, amargo; salty, salgado.. lembram do sour cream? Lembram?

S. sour cream... creme de leite

T1. Sour, azedo. Sour cream creme azedo corresponde ao nosso creme de leite.

S. o dois teacher

T1. amargo, três, salgado, quarto, azedo...

S. Péra aí, começa de novo, que eu perdi...

T1. tasty, saboroso, tasteless, sem gosto

S. a água é tasteless

T1. greasy ou oily, gorduroso, oleoso e lean.

S. Lean?

T1. pouco gorduroso ou carne com pouca gordura. Estamos chegando ao final. Vamos só completar... Ways of cooking food, modos de preparar a comida, essas palavras estão no texto, vocês tem que saber pra entender o texto. Vamos lá Ways of cooking food, maneiras de cozinhar... boiled, cozido, fried...

S. frito!

T1. frito, broiled, cozido no vapor, broiled

S. boiled?

T1. Boiled, fried, broiled. Broiled ... grilled, feito na grelha; baked; assado. Roasted, assado, é aquele assado dourado, diferente do baked. Na verdade é difícil ver a diferença, certo? Normalmente massas é baked e carne roast... Só pra terminar...Pessoal? Eu vou passar aqui o vocabulário para completar as lacunas desse texto da pagina 331, mas esse texto vai ser traduzido no início da próxima aula, ok? Antes de começar com a gramática, porque daí eu traduzo e o texto com vocês e já tiro as dúvidas.

S. Professor, pode guardar o material?

T1. Oi?

S. Pode guardar o material?

T1. Só eu terminar aqui, já vai.

(O professor silenciosamente coloca as outras palavras no quadro: courses = pratos; appetizers = entradas; main course = prato principal. Enquanto isso os alunos batem papo o tempo todo sem observar o que o professor está escrevendo)

T1. Na próxima aula eu vou voltar a este texto, porque ele pega muito as outras palavras que foram usadas no outro texto antes dele. Esse texto está na página 331. No momento em que você vai a um restaurante você tem três pratos né. As entradas, o prato principal, main course e complementos courses. Pagar a conta. Pay?... the bill.

(Neste momento o professor se rende à conversa dos alunos e fica silenciosamente olhando o material e a espera do sinal bater para encerrar a aula).

T. Olha, eu vou entregar as carteirinhas agora. Mas, eu só gostaria que vocês ficassem sentados até o sinal bater.

(Obs. As carteirinhas de cada aluno são recolhidas na entrada para a primeira aula, para o controle de presença, e devolvidas na última aula.)

23/03/2005 – escola A

Aula 4

Os alunos conversam muito no início da aula. Muitos estão em pé, e se demoram a ir para seus lugares, mesmo com o professor pedindo que façam isso.

T1. Pessoal, vamos sentar, por favor.

S. Oi teacher!

T1. Bom dia. Pessoal, por favor, vamos para seus lugares.

S. Teacher, você não corrigiu o exercício da página 328.

T1. Deixa ver. É mesmo eu tinha pedido que vocês fizessem para a outra aula. Mas, não tem problema eu corrigirei no final desta aula, ok. Pessoal, eu pedi que vocês fizessem o exercício da página 328 como tarefa e não o corriji. Vocês se lembram?

S. Eu nem fiz.

S1. Nossa eu também esqueci!

T1. Pois é, nós vamos corrigi-lo no final da aula está bem?

S. Ah teacher corrige já.

S1. É mesmo, corrige agora.

T1. Então está bem. Vamos corrigi-lo. Como vocês devem ter observado é só relacionar as duas colunas. Começando com fitness consciousness. O que é? Com o que, com qual tradução vocês relacionaram?

S. Consciência de boa forma?

T1. Isso. Consciência de boa forma. Fitness, consciência.

S. Tem um as academias com esse nome né, professor?

T1. É, acredito que seja bem comum, porque tem tudo a ver com as academias, não é? Forma física... E aside, pessoal?

S. Aside é ...

S1. não é, por de lado?

T1. É, mas nós não temos esta tradução no exercício. O que mais se aproxima disso é a letra r, à parte.

S. Numero 2 com a letra r professor?

T1. Ok.

S1. Que letra que é?

T1. R. Pessoal, vamos colaborar, por favor. Healthy. Esta foi uma palavra que nós falamos bastante. A tradução de healthy?

S. Saudável! Essa era a única que eu sabia de cara.

T1. Agora um falso cognato. Sensibly?

S. ai, eu lembro, pera aí... é...

S1. Eu sei, sensatamente, letra o.

S. eu disse que eu sabia, mas não consegui lembrar...

T1. então vamos ver se você sabe a próxima: to lead to.

S. Essa eu não sei.

S1. É um verbo né teacher?

T1. É, é um verbo sim. Significa...

S1. levar a?

T1. Isso mesmo. To lead to, levar a, letra h. Therefore? Bem, esta é um link, uma conjunção.

S. é portanto, letra m

T1. Ok. Muito bem. Letra m. Agora, nightmares, esta é fácil!

S. (Vários, nas carteiras da frente respondem) pesadelo!

T1. To be entitled to. Outro verbo...

S. Professor que letra deu na número 3?

T1. Número 3? Nós estamos na 8ª. Palavra. Depois, no final do exercício, eu repito a sequência.

S. Ô, fala aí, professor!

T1. To be entitled to, gente, o que significa? [...] (ninguém respondeu) é um verbo gente. Ter o direito de, tá bom?

S. Ter o direito de..., que letra que é?

T1. É só olhar aí, letra l. Acharam? A próxima palavra é relishes...

S. também não sei essa...

S1. Nem eu, acho que não vimos essa palavra

T1. Vimos sim, está no texto, relishes quer dizer molhos, condimentos. É a letra g.

S. Ah, ta.

T1. E agora toppings, do you remember? Toppings... cobertura

S. Que letra?

T1. A. Pessoal, vocês aí no fundo, estão corrigindo? Vocabulário é algo importante quando vocês têm como meta o vestibular.

S. Ah, mas falta tempo ainda professor...

T1. Mas o vocabulário leva tempo pra ser adquirido. È sempre bom fazer os exercícios de vocabulário.

Os alunos continuam a conversar muito, e atrapalham o rendimento da aula. O professor procura manter-se calmo e não altera muito seu tom de voz.

T1. To save on... Vamos colaborar...

S. Ô gente, fica quieto!

T1. Olha, não podemos levar tanto tempo só para corrigir um exercício simples como este. Garnishes? Qual é o correspondente em português?

S. Guarnições?

T1. Ok, guarnições, letra i. A próxima palavra é to save on, mais um verbo. Vejam na lista de palavras, qual delas é verbo.

S. evitar...

T1. Isso mesmo, é o único verbo que ainda não tinha sido relacionado. Letra f. Best bet...

(O professor procura mudar o ritmo da aula, fazer a correção um pouco mais rápido).

S. Melhor aposta. Letra b

T1. Certo. Sharp?

S. Professor, espera um pouco! Que letra ficou com o número 13? B?

T1. É. Sharp? Gente, o que é Sharp?

S. Não é marca de TV?

T1. Também. Mas neste exercício, sharp é adjetivo e significa severa.

S. O que professor?

T1. Severa. Letra s. Depois, temos giants... O que é giants? Estamos no final, fica mais fácil saber qual é o significado.

S. Gigantes.

T1. Gigantes, letra C. Currently é a próxima palavra. É um advérbio pessoal.

S. atualmente?

T1. Ok. Atualmente.

S. O professor, to perdido! Não dá para escutar.

T1. Pessoal! Pessoal! Por favor! Vocês estão conversando demais! Algumas pessoas que estão tentando corrigir o exercício não conseguem ouvir. Por favor!

(Enquanto o professor fala, outros alunos estão ao mesmo tempo falando junto com ele.)

T1. Whole grain bum?

S. Pão de hamburger integral.

T1. É. Letra P. Número 17 com a letra P. agora salad bars. Acredito que não tenham dúvidas, não é?

S. Bufês de salada?? Não é barra de salada?

T1. Pode ser também, mas só temos bufê de salada, aquele balcão que só tem salada, no restaurante. Plain hamburger?

S. Agora ta na cara! Hamburger simples.

T1. Isso, e a última é oat bran muffins...

S. letra E, bolinhos de farelo de aveia, só faltava essa.

T1. Muito bem acabamos a correção desse exercício.

S. Professor, repete a seqüência toda?

T1. Pessoal, vou dizer a seqüência do exercício que eu acabei de corrigir. Por favor, façam silêncio e corrijam. Vamos lá gente. Vou começar Q, R, N, O, H, M, J, L,...

Agora, vamos, para a página 331. Vocês fizeram o exercício que eu pedi na aula passada?

S. Não, você não pediu pra fazer, professor.

T1. Então por favor, todos vocês, abram o material, na página 331.

S. Que página professor?

T1. 331. Abram e façam o primeiro exercício.

S. O de completar professor?

T1. É. Vocês devem completar as lacunas do texto com o vocabulário da página anterior, que nós completamos na aula passada. Vou dar alguns minutos para que vocês tentem resolver.

S. Teacher, é difícil!

T1. Não é não. Se você fez o exercício na aula passada não é difícil, todas as palavras que você precisa, estão lá.

S. Empresta aí pra eu copiar?

S1.Toma.

Depois de alguns minutos, o professor retoma a fala, e procura corrigir o exercício. Os alunos continuam a conversar, e muitos não fizeram o que o professor pediu.

T1. Pronto pessoal? Vamos corrigir?

S. Não professor, espera mais um pouco.

T1. Não, vocês tiveram tempo suficiente para fazer. By the time you go to a restaurant, quando você vai a um restaurante, você frequentemente, you often have three, você frequentemente tem três pratos, pratos é a palavra que vocês têm que traduzir para completar. Como é pratos? Encontraram?

S. courses. (com a pronúncia cÔrses)

T1. A pronúncia é courses (cÔrses), courses é a palavra correta para pratos, quando vocês se referem a comida servida no restaurante. Three courses: a/ an entrada, pessoal, entrada num restaurante é appetizer certo? Foi isso que vocês encontraram, não foi?

S. Professor a primeira palavra, qual é?

T1. Courses. Depois usem appetizer para completar a segunda lacuna. Prato principal?

S. eu não sei.

T1. Main course ou main entree e a sobremesa, dessert.

S. É dessert que fala ? Mas não tem dois S?

T1. Tem, mas a pronúncia é esta mesmo.

S. Professor, já vai bater o sinal?

T1. Não. Nós vamos corrigir este exercício. When you, quando você, paga a conta, pagar a conta é pay the bill, certo? Lembram? , you also, você também deixa uma gorjeta. Gorjeta é tip, deixa uma gorjeta, leave a tip.

S. Leave o que?

S1. leave a tip

T1. Leave a tip deixa uma gorjeta. Vamos lá gente! Vamos colaborar, estamos no final da aula e eu preciso corrigir este exercício.

S, Espera aí professor.

T1. Leave a tip for the server, deixa uma gorjeta para o garçom, em torno de 15%.

S. Mas é obrigado fazer isso?

T1. Não, é o hábito, se você não deixar você pode ter problema, como não ser mais bem recebido no local.

S. Aqui a gente não tem que dar gorjeta se não quiser né.

T1. É. Você tem razão, mas no exterior não é bem assim. Os garçons contam com a gorjeta, que completa o salário deles. Alguns ganham bastante de clientes ricos. Bem mas vamos acabar. If it is a famous restaurant, se for um restaurante famoso, you may also need, você também precisa fazer uma reserve. Olha, fazer uma reserva é to make a reservation , fazer uma reserva com antecedência. Com antecedência é in advance.

S. Professor dá licença pra eu copiar?

T1. Claro. Pessoal, assim acabamos este exercício. Hoje, nós tivemos um probleminha, pois eu havia esquecido de corrigir o exercício anterior, mas acredito que vá ser possível apresentar os Possessive Adjectives and Pronouns para vocês ainda nesta aula.

S. Ah teacher, não dá tempo!

T1. Se você prestar atenção nós temos quase dez minutos de aula ainda, e esse assunto é bastante simples. Vejam. Está na página 332.

Enquanto o professor falava com a aluna, ele ia escrevendo os pronomes no quadro, de modo bem simples: duas colunas, uma ao lado da outra.

T1. Vejam gente, temos dois tipos de possessivos em inglês, algo diferente do português.

S. Pra que, dois tipos professor?

T1. Vou explicar, se a gente observar só a tradução deles, a gente não entende pra que dois tipos, pois as traduções são iguais. My e Mine significam meu, minha, meus, minhas, your e yours, seus, sua, seus, suas, então pela tradução não é possível estabelecer uma diferença.

S. E tem diferença?

T1. Tem. Pessoal, vocês aí no fundo, eu estou explicando um novo conteúdo, por favor! Façam silêncio, porque na aula que vem nós partiremos para os exercícios que envolvem o uso dos possessivos, se vocês não aprenderem agora, não ouvirem o que eu estou explicando, vão ficar sem entender e não conseguirão fazer os exercícios na outra aula. Vamos lá.

Bem, a diferença entre eles é esta. Se alguém perguntar de quem é este livro?, por exemplo, em inglês Whose book is this? Se o livro for seu, você pode responder. É meu livro; ou Este livro é meu. não é verdade?

S. É. Quer dizer a mesma coisa...

T1. pois é, em inglês para dar essas duas respostas semelhantes, nós usaremos pronomes possessivos diferentes em uma e na outra.

S. Como assim, professor?

S1. Eu não to entendendo nada.

T1. é simples. Quando a gente diz, É meu livro, a tradução para o inglês é It's my book, porém quando quero dizer, Este livro é meu, fica: This book is mine. Perceberam a diferença, o mesmo pronome meu, tem duas traduções diferentes.

S. Por que?

T1. No primeiro exemplo o possessivo my está seguido de um substantivo, book, e no segundo o mine, não tem um substantivo depois dele. Então esta é a diferença entre os dois tipos de possessivos, os primeiros, desta coluna (apontando para a coluna dos possessive adjectives que está no quadro) são usados sempre com um substantivo depois deles e os desta coluna aqui (apontando para a coluna dos possessive pronouns que está no quadro) não podem ser seguidos de um substantivo, eles evitam a repetição do substantivo, que seria desnecessária...

S. Ô, professor entrega as carteirinhas aí.

T1. Bem, é isso que veremos nos exercícios na próxima aula.

Vou entregar as carteirinhas. Luisa..., João Guilherme..., Taila..., Márcio..., etc...

O professor entrega as carteirinhas e o sinal bate encerrando a aula.

28/03/2005 – escola A

Aula 5

Levou aproximadamente 8 (oito) minutos para a aula iniciar. Os alunos conversavam, enquanto o professor escrevia no quadro a matéria da aula: Possessive Adjectives and Pronouns. Ele fez três colunas de pronomes no quadro: pessoais, adjetivos possessivos e pronomes possessivos

A auxiliar da secretaria interrompe a aula trazendo os testes “simulado”.

T1. Eu só estou escrevendo os pronomes no quadro para que nós possamos corrigir os exercícios.

S. What lesson teacher?

T1. Lesson nine...

T1. Por favor, abram a apostila na página 334. Página 334, em cima. Só revisando... pronomes e adjetivos possessivos. Pessoal, esta é a matéria da prova escrita, que eu já vou passar para vocês toda a matéria que cai, só gostaria de lembrá-los pronomes pessoais né, (apontando para a coluna de pronomes pessoais no quadro) que nós vimos lá nas primeiras lições, aí os adjetivos possessivos, qual que é a diferença da segunda coluna pra terceira? (ainda apontando para os pronomes no quadro) lembram-se? A segunda coluna sempre pede um complemento: my friend, your house, his car, ao passo que a terceira né, this book is mine, este livro é meu, não há complemento...

S. professor, o que significa esse own? (o aluno se refere ao exemplo dado na apostila, na apresentação dos Possessivos: Seguidos de OWN + substantivos: We have OUR own ideas)

T1. Ok, já me perguntaram... Gibran! Por favor! Há duas exceções, a regra básica é: com essa segunda coluna que seria adjetivo possessivo, tem um complemento, e a terceira, não. Mas há duas exceções, uma delas é a palavrinha “own”, que quer dizer próprio, nesse caso usaria a segunda coluna e o “of”, eu posso falar um amigo dela, a friend of hers se tem, se tem o of aí eu pego a terceira coluna.

(O barulho da conversa dos alunos é impressionante, é difícil entender a fala do professor)

S. Professor, mas se tem o of...

S1. tem o own e o of...

T1. se tem o own, segunda coluna, e se tem o of, terceira coluna, as duas únicas exceções, own e o of. Claro que, vocês têm essa gramática toda explicada, né...

S. O que que é own?

T1. Own quer dizer próprio, my own book, meu próprio livro. Conforme nós vamos lendo pra corrigir esse exercício, eu vou voltando a gramática, ok? Inclusive vocês têm aqui, ó, lembrem-se que vocês têm na apostila essas duas colunas adjetivos possessivos e pronomes possessivos (mostrando as duas colunas no quadro) eu coloquei uma terceira com os pronomes pessoais ok, para que vocês, para que fique mais fácil essa visualização. Então vamos lá. Primeiro, these sneakers appear to be ...

S. Que é sneakers?

T1. Tênis. Esses tênis parecem ser? Pessoal, vamos, olha lá, eu posso ter essa primeira alternativa? He?

S. Não.

T1. esses tênis parecem ser ele?

S. Não.

S1. Não.

T1. porque esses aqui é sempre um... sujeito da ação. Segundo...

S. Professor, esse não pode ser?

T1. Não, him é um pronome oblíquo né, que nós ainda não vimos, mas que podemos ver que não indicam posse, lhe. His? Esses tênis parecem ser dele? O his... seria nas duas colunas iguais né?

S. É his.

T1. Nas duas colunas eles são iguais, mas nós estamos usando a terceira coluna né.

S. Por que?

T1. Este livro é mine, este book é yours, esses tênis são his, terceira coluna sem complemento.

S. Final de frase?

T1. Final de frase também. Terceira coluna. A primeira então, primeira questão, alternativa C.

S. C.

T1. Dois. Vamos lá.

S. She wants

T1. She wants to know if you've seen a CD of? Pessoal, olha aí uma exceção a regra: um CD dela, olhem só.

S. Hers!

S1. Hers!

T1. Vocês aí de trás, os dois, por favor. Talvez vocês tenham dúvida quanto a isso, mas se não tiverem, eu gostaria pelo menos que vocês fizessem silêncio para que mais pessoas possam acompanhar. Olhem só, she wants

S. Hers...

S1. Hers...

T1. ela quer, seria o que?

S. Eu acho que é hers

S1. Hers.

T1. Ela quer saber se você viu o CD dela, o CD dela, aqui tem of, se fosse só o CD dela, her CD, mas aqui eu tenho o OF

S. Of hers,

T1. Isso, alternativa A

S. Eu sabia essa.

T1. Terceira. Very Young children, olhem essas palavra aqui, children crianças, shouldn't be allowed, não deveriam ser permitidas to go swimming by, vejam só, eu tenho o own aqui, olha só eu tenho uma exceção...

S. their, their

T1. Isso, porque crianças é...

S. their

T1. é plural e assim usamos their. Alternativa E. Unfortunately, número 4, unfortunately infelizmente, ...

S. the flat

T1. the flat hasn't got , eu tenho own, the flat é o apartamento, ele estaria aqui (apontando os pronomes pessoais no quadro), mas eu tenho o own

S. my

T1. olhem aqui o possessivo será its. Cinco. They went on holidays with two friends of? Vejam só, eles foram em ferias com dois amigos deles?

S. theirs

T1. Theirs, por que?

S. of

T1. Porque eu tenho o of.

S. their, their

S1. theirs

(muitos alunos ficam repetindo o pronome theirs, a pronúncia parece ser algo que gostaram de aprender)

(O professor tenta chamar a atenção para a continuação do exercício, na outra página)

T1. Número seis, a tooth of is broken, driving her mad. Pessoal, por favor! (O professor se dirige a um aluno que está conversando e com o material fechado) Pegue sua apostila por favor.

S. hers.

T1. Hers, por que?

S. porque tem of

T1. Isso, porque tem of, um dos dentes dela esta quebrado.. olhem só numero sete. I resolved inner confilcts. Vejam, eu tenho complemento. Eu resolvi?

S. My

T1. My. How about , eu estou perguntando pra uma outra pessoa: e quanto a você, John? E quanto ao seu.

S. you

T1. Você you

S. my

T1. Não eu estou falando com outra pessoa e vou chamá-la de você, you

S. yours

S1. então é yours

T1. yours. Sometimes I'm allowed to use my parents' car, número oito! As vezes eu tenho permissão para usar my parents' car o carro dos meus pais, I wish I had. Olha aqui, olha, I wish I had; eu desejo, quem dera eu pudesse, I wish I had a car of, eu tenho o of e depois eu tenho o own , I wish I had a car of – own, eu tenho o of, mas aí prevalece o own então a resposta é

S. My

S1. My

S2 My

(vários alunos ficam dizendo my, um depois do outro)

T1. Vejam se eu não tivesse o own seria mine, mas como eu tenho o own, tivemos que usar my. Número nove. Mary has got, Mary conseguiu, a suitcase. Pessoal, Mary eu poderia substituir por she

S. Her

S1. Her

S2. Her

T1. Ta, her é a resposta, agora a outra parte but friends, os amigos são da Mary...

S. Her friends

T1. Yes, but her friends, haven't got, não conseguiram a deles

S. Their.

T1. Theirs. Resposta B. e a última questão, número 10. Everyone who came to the party, todos os que vieram à festa, brought, trouxeram, everyone, pessoal, vamos considerar como he...

S. por que?

T1. Porque é uma regra da gramática da língua inglesa, everybody, everyone, someone, pronomes indefinidos, que se referem as pessoas, são sempre substituídos por HE

S. então vamos ter que usar...

T1. His

S. Mas não tem own?

T1. Muito bem, tem own, acontece que o possessivo de he é his nos dois casos, ok.

S. Ah...

T1. Bem agora que terminamos a correção, eu vou iniciar o vocabulário da lição 10 para que na aula que vem nós possamos trabalhar o texto.

S. Professor, tem quantas questões na prova?

S1. Aí, professor, judiou de nós hein?

T1. Eu cobre no simulado, só o que nós trabalhamos em sala de aula.

S. Professor, passa o que vai cair....

T1. Ok, vou então colocar no quadro o que será cobrado na prova escrita. Copiem.

S. Ta, ô meu, fica quieto!

(o professor passa no quadro, os conteúdos para a prova escrita, enquanto vai lendo o que escreve)

T1. Lição 1: pronomes pessoais possessivos; textos das aulas 02 e 06; lição 9 TC 1 e texto TC 8.

(TC = tarefa complementar)

T1. Ok, agora então o vocabulário.

S. Professor, tira o texto do TC “veio”.

T1. Se vocês quiserem podem tentar traduzir o texto do TC que depois eu ajudo vocês.

S. Então traduz com nós (sic) na próxima aula.

T1. Não vai dar, nós temos uma aula para cada conteúdo.

(O professor está passando o vocabulário no quadro, enquanto conversa com os alunos)

S. Aquele texto do fast food é um dos que você marcou?

T1. Não, porque aquele é muito longo.

S. Os textos, você modifica eles teacher?

T1. Não. Eu uso os mesmos textos, só mudo as perguntas. Lembram o da bola de golf, que brilha. Pois é usei o mesmo texto, apenas modifiquei as perguntas.

S. Ah, aí não dá.

O professor continua a passar o vocabulário no quadro. Ele coloca as palavras em português, para que os alunos busquem a tradução num dicionário e venham prontos para trabalhar na próxima aula. Muitos alunos não estão copiando, apenas sentam relaxadamente e batem papo com o colega mais próximo.

O professor se aproxima de um aluno na primeira carteira.

T1. Você não vai copiar? Vai precisar na próxima aula

O aluno pega o caderno a contra gosto e começa a copiar. Alguns alunos estão em pé passeando pela sala.

O professor continua escrevendo o vocabulário no quadro. Agora sua lista contém palavras em inglês relacionadas às partes do corpo. A intenção é preparar os alunos para ler “Body Quiz”

T1. Antonio, você não está copiando?

O aluno parece ignorar o professor e continua a conversar.

T1. Antonio, tudo bem que você possa conversar enquanto copia, mas parece que você continua no intervalo!

S. Eu vou ficar quietinho!

T1. O texto é sobre o corpo humano.

O professor continua a passar o vocabulário no quadro. Uma aluna insiste com o professor para que este permita que ela vá tomar água. O professor argumenta que a aula terminará em breve e não permite.

Depois de alguns minutos, o sinal bate e encerra a aula.

30/03/2005 – escola A

Aula 6

Problemas no áudio da gravação nos impediram de transcrever a referida aula. A aula foi sobre as partes do corpo humano e abordava exercícios metalingüísticos.

04/04/2005 – escola A

Aula 7

T1. Bom dia pessoal.

S. Você vai revisar o conteúdo para a prova teacher?

(O professor nega com a cabeça, e coloca o número do texto no quadro).

S. Ah professor, faz uma revisão.

T1. Gente, o teste está fácil demais vocês não precisam de revisão

S. A prova do professor é 4ª feira.

T1. Este texto é sobre Internet. É um texto curto. Na próxima aula iremos ao laboratório, pois os termos são todos usados na computação.

S. No laboratório?

S1. Nem acredito.

T1. Agora aula 11. Electronic Spying. Espionagem eletrônica. Já ouviram falar?

S. Já.

T1. Once upon a time, há muito tempo atrás... Gibran! Por favor! ... suspicious husbands and wives maridos e esposas desconfiados, called in chamavam, pediam auxílio, private detectives...

S. Há muito tempo atrás maridos e esposas desconfiados... o que mais teacher?

T1. Pediam ajuda a detetives particulares. Private detectives, detetives particulares, to check on para verificar, checar, vigiar, on a cheating spouse, um cônjuge infiel...

S. Cônjuge?

T1. É, marido e esposa, são chamados cônjuges.

S. Então aqui podia ser marido ou esposa?

T1. Sim. Continuando, but in today hi-tech world, mas no mundo atual de alta tecnologia...

S. Mais devagar professor. No mundo de alta...

T1. No mundo atual, no mundo de hoje, de alta tecnologia, where the Internet, onde a Internet, International Network, fuels

S. International Networks é Internet teacher?

T1. Isso mesmo é uma abreviação muito famosa né.

S. É, quem não conhece?

T1. Bem, no mundo atual de alta tecnologia onde a Internet fuels, abastece, on-line chatting and many affairs, bate-papos e muitos “casos”...

S. Bate-papos e muitos “casos”?

T1. É. A market for electronic spying has developed, desenvolveu-se um mercado para a espionagem eletrônica. So, analysing these first sentences. Analisando as primeiras sentenças gente, maridos e esposas...

S. contratavam detetives particulares.

T1. Contratavam detetives particulares quando desconfiavam de seus parceiros. Só que agora já podem contar com a espionagem eletrônica.

S. Credo, não dá mais pra enganar ninguém.

S1. É verdade, todo mundo fica sabendo.

T1. Continuando, websites such as, sites da web tais como, chatcheaters.com e infidelitycheck.org

S. Como fala ponto teacher?Dot?

T1. Ok, ponto é dot, então quando a gente lê os endereços de sites é muito comum usar a palavra dot

S. que legal, dot com

T1. Sites da web tais como chatcheaters.com e infidelitycheck.org, describe a variety of products that can be used for tracking a spouse's e-mail. Descrevem uma variedade de produtos que podem ser usados pra rastrear o e-mail de um cônjuge...

S. Espera aí, que podem o que?

T1. Ser usados pra rastrear o e-mail de um cônjuge, para saber que e-mail o parceiro tem se correspondido.

S. ta, pode continuar.

T1. for tracking a spouse's e-mail and on-line chats, para rastrear o e-mail de um cônjuge e chats on-line, including U\$ 450 vehicle trackers, incluindo, rastreadores de veículos que custam 450 dólares, um rastreador de veículo, já viram aquele celular agora, que tem o GPS,

S. Já, meu pai quer me dar um

T1. que o pai ou alguém fica com um e tem como localizar num mapa né onde a pessoa está

S. Já pensou, a gente não pode ir para lugar nenhum que todo mundo sabe...

T1, incluindo rastreadores, incluindo rastreadores de veículos de até 450 dólares

S. Meu, como será?

T1. É melhor ficar em casa...

(Risos)

T1. and U\$ 100 computer spying programs, programas de espionagem de 100 dólares, quem acessa a Internet sabe que depois que você vai lá em todos os sites que você acessou, você pode ir lá nos cookies e apagar, ok, mas há programas que conseguem, mesmo depois de apagado, acessar, voltar a todos os sites que foram abertos e todos os e-mails que você mandou , enviou ou recebeu.

(Os alunos parecem achar o assunto interessante e muitos deles ficam contando casos que já ouviram sobre espionagem)

T1. Founded by a Californian man, fundado por, fundado por um homem da California, um californiano, whose wife of 23 years, fundado, founded

S. Fundado por um...

T1. Fundado por um homem da California, um californiano, cuja esposa de 23 anos, esse esposa de 23 anos, deixa eu explicar aqui, no texto está exatamente assim: (põe no quadro) wife of 23 years, isso não significa que ela tenha 23 anos, ta, mas sim que eles foram casados por 23 anos. Se fosse uma esposa de 23 anos de idade, seria a 23-year-old wife (escrevendo no quadro) e olhem esse detalhe aqui, que não tem o s aqui (apontando para a palavra year) porque isso que está separado por hífen e que vem antes do substantivo, portanto é um adjetivo. No inglês quando você coloca old car, new house (escreve no quadro e grifa os adjetivos) isto tudo aqui é adjetivo e por isso não tem s no years, ok, então sua esposa por 23 anos, né, fica melhor se traduzi-lo assim, left him, deixou-o, abandonou-o after meeting a man on-line, após encontrar ou conhecer um homem on-line né, na rede.

(Alguém bate à porta. È a auxiliar de secretaria)

S. É a Fabiana, né.

S1. É a Fabiana!

T1. Um homem, então, né um californiano, casado há 23 anos com a mulher que o deixou por alguém que ela conheceu na rede. Chatcheaters, este site, recebe em média, average 400 visitors a day, quatrocentos visitantes por dia, e olhe o detalhe que está entre parênteses, a maioria mulheres.

S. Tinha que ser

S1. Elas são muito desconfiadas meu

T1. Ok. Já que terminamos a tradução do texto vamos para a compreensão do texto e depois fica a parte de vocabulário de Internet que nós fazemos ainda no final da aula e se possível checamos isto daí no computador a aula que vem ok? Vou ver a possibilidade de, de reservar a sala.

Primeira compreensão do texto, on page 342, página 342. e aqui novamente, chamar a atenção de vocês que compreensão de texto é o que é cobrado em vestibular, a resposta tem que estar exatamente no texto é diferente de interpretar, ok, que você acha que pode ser com base no que leu. Então vamos lá, text comprehension page 342. The author says that, o autor diz que, eu vou traduzir ok, mas vamos ver qual delas é exatamente a compreensão do texto. Nowadays every person is afraid of, hoje em dia toda pessoa tem medo de chatting on the Internet, de bater papo na Internet. O texto diz isso?

S. Não.

T1. Não, o texto diz que muitas pessoas se conectam on-line e acabam traindo seus, seus parceiros, mas o texto não diz que as pessoas têm medo. Só por conhecer afraid of, com medo de, já era possível eliminar essa alternativa. B, the Internet chatting, o bate-papo na Internet, may encourage people to cheat on their spouse. Pode encorajar as pessoas atrair seus parceiros.

S. Sim.

T1. Pode né. Não sabemos das outras, mas, essa pode né. Numa questão objetiva de cinco alternativas, pode ser?, deixa, mas leia as demais. C. people may use the Internet, pessoas podem usar a Internet, to search for unfaithful spouse, pra buscar, para procurar parceiros infiéis. Alguém acha que esta pode ser, ou acha que nós podemos eliminar?

S. Pode eliminar.

S1. Elimina

T1. Pode eliminar?

S. pode.

S1. mas não pode usar?

T1. Vamos lá de novo, as pessoas podem usar a Internet para buscar parceiros infiéis. Vamos voltar um pouquinho no texto? Este Californian man, esse homem da California ele fundou este site justamente para dar as dicas para ajudar você a achar o parceiro que te traiu. Eu sei que não é tão simples de entender ou chegar a esta conclusão ok, mas esta é a alternativa correta, compreensão de texto. A b poderia ser, apesar de ser interpretação, vamos ver as demais.

S. qual que é professor?

T1. letra C

S. C

T1. The website mentioned, olha só, o endereço mencionado in the text, no texto, aims at tenta, providing some data, fornecer alguns dados, concerning people who are looking for spouses, que dizem respeito a pessoas que estão procurando por parceiros?

S. Não sei.

T1 no texto diz parceiros que traíram, não diz parceiros. É um texto difícil de ser interpretado, de ser compreendido. The website mentioned in the text, o site mencionado no texto, is visited

é visitado, mainly, principalmente, by suspicious men, por homens desconfiados. Olha só, se nós voltamos a última linha nós vamos ver que esse site é acessado, principalmente por mulheres, entre parênteses. Então som um pouquinho de atenção eliminaríamos ao menos duas ok, se você vai chutar entre três sua chance é 33% e não 20%, se for entre cinco.

S. É mesmo cara.

T1. Once upon a time, que eu traduzi no texto como há muito tempo atrás

S. Mas é, era uma vez

T1. Mas é era uma vez, is an expression commonly used in, uma expressão comumente usada em, novels? Que apesar de lembrar novelas

S. Professor o que que é era uma vez?

T1. Once upon a time... Novels, lembra um pouquinho novelas, mas é um falso cognato pra nós essa é uma estória

S. Então é essa

T1. A um?

S. É.

T1. Calma, temos cinco alternativas e você já quer marcar a um? Pessoal, é uma expressão comumente usada em novels, novels, são histórias, histórias de livros, até poderia ser

S. Mas pode

T1. Soap operas, esta sim, é as nossa novelas, telenovela, era uma vez, não é começo de novelas; fiction movies

S. Quê?

T1. Fimes de ficção?, fairy tales, aqui vai depender de vocabulário, fairy tales? Fábulas, essa é a alternativa correta. Chatcheaters.com, esses site, was founded by, founded by, fundado por... pessoal? A 23-year-old housewife, olhem só, house lembra casa, wife é esposa, dona de casa, uma dona de casa de 23 anos Foi quem fundou este site? Se nós lembrarmos um pouquinho do texto. A Californian man, então eliminamos a A. A 23-year-old man from California? Um homem de 23 anos da Califórnia? Atenção, fala de 23, mas é o tempo que ele ficou casado.

S. É mesmo.

T1. A bachelor who lives in California? Bachelor é solteiro.

S. Bachelor é solteiro?

T1. É solteiro. Mas no texto fala que ele ficou casado 23 anos, não poderia ser, mas anotem, bachelors, coloquem a tradução solteiro. A widow? Widow? Viúva, uma viúva que tinha passado 23 anos buscando dados sobre um marido que a traía?

S. viúva?

T1. Widow, e por último, a man who had been married for 23 years. Um homem que tinha sido casado, que era casado por 23 anos?

S. Sim.

T1. Pessoal, é um texto provável de cair na nossa próxima, no nosso próximo simulado...

S. Sim

T1. Porque é um texto curto. Então vejam, nós traduzimos o texto, traduzimos a compreensão que nós falhamos muito. Se vocês revisarem isso em casa ta, essa semana, antes da prova, fica fácil.

S. que dia que é o simulado?

T1. Eu nem sei a data de cor

S. Nem eu

T1. Em frente. In suspicious husbands and wives, maridos e esposas desconfiados, suspicious, the underlined word, a palavra sublinhada, suspicious, is close in meaning to, é mais próxima em significado a careful. Careful. Cuidadoso. Pode ser?

S. Pode

T1. que suspeitam são cuidadosos? Não. Distrustful, aqui ta faltando uma letra, o t (o professor escreve a palavra corretamente no quadro) este t aqui ó, distrustful... pessoal, por favor!

S. E o que que é?

T1. falta pouco pra nós terminarmos essa aula, mais alguns minutos... olhe só esta palavra aqui, distrustful, trust é confiar, dis é um prefixo que nega, distrustful, aquele que não confia, que é desconfiado. Essa seria a resposta correta. Nós vamos ver os demais. Fortunate, fortunate é uma pessoa de sorte, afortunada...

S. É essa?

T1. Vejam a palavra sublinhada é suspicious, é que suspeita. Proud, proud é orgulhoso e umpleased, chateado. Então ficamos aqui na quatro com a alternativa B, distrustful, aquele que não confia ok, ou desconfiado.

S. Professor o que é proud?

T1. letra E?

S. não,

T1. Proud?

S. Não

T1. Fortunate, pessoa afortunada, sortuda

S. E a letra A

T1. letra A? Quietos, cuidadosos. Atenção, pessoal. a aula ainda não acabou. Na página 341, temos ainda alguns minutos, é possível terminar ainda essa lição e ainda sobrar alguns minutinhos no final da aula. Página 341.

S. O professor aquilo que você passou no começo da aula cai na prova de quarta?

T1. Não, aquilo não é matéria da prova escrita Vamos lá. Na página 341, que nós vamos ver o computador

S. Na Internet?

T1. É no computador, na Internet, na próxima aula, vamos ver o que nós já aprendemos. Vejam porque um termo está relacionando com o outro ok O primeiro item é the Internet or the web. A Internet ou a web. Vamos ver, a número um, você vai ligar com o que?

S. A rede

T1. Não. Veja você tem a opção D. olhem só, Internet ou web, sistema que conecta milhões de computadores no mundo.

S. Ah tá, não professor, foi mal, eu não tinha entendido o que era pra fazer.

T1. nós temos um número e uma letra, para ligar um número a uma letra. Dois, Felipe, por favor! To get on-line, olha, on-line tá, uma linha conectável to get on line

S. navegar na Internet

T1. Navegar na Internet? Ou conectar-se? Conectar-se, entra na Internet, letra L navegar na Internet é to surf on the net, que traduzindo ao pé da letra, é surfar na Internet. Modem. Aqui um pouquinho de conhecimento sobre computador. Que que é um modem? A placa de modem que você tem no computador?

S. É um drive né

T1. Modem equipamento para utilização da linha telefônica. Letra?

S. E.

T1. E. e-mail, que é um e-mail?

S. correio eletrônico

T1. Correio eletrônico, é letra

S. M

T1. M, to download você normalmente fala, as pessoas estão usando este termo aí em inglês, fazer o download de uma música, download é descarregar, baixar da Internet. To download... transferir informações de um computador para outro. Porque pra você

fazer o download, você tem que estar conectado, aí você puxa as informações de um outro computador. The web, web ao pé da letra seria teia, www

S. Www

T1. sistema de movimento eletrônico ligado um ao outro. The web

S. Qual que é a letra?

T1. letra B. browser ou search engine. Pessoal, quando vocês precisam fazer uma pesquisa na Internet vocês não vá lá naquele serviço de busca? Lembra alguma coisa assim? Browser or search engine. Programas que ajudam você a achar informações.

S. Procurar um site de informação

T1. Programa que acha informação na rede ou ajuda a navegar por ela. Letra? J

S. O outro é navegar na Internet.

T1. Isso, to surf the net, navegar na Internet

(Há muito barulho na sala, mas os alunos estão todos nos lugares)

T1. Junk mail? Aquelas mensagens, que são lixo.

S. Letra P

Falta apenas alguns, por favor, pessoal, só mais um minutinho.

T1. Directory. Este é um falso cognato...

A auxiliar de secretaria interrompe a aula, para avisar que vai haver monitoria das 3 as 4 horas. Depois disso, ficou difícil para o professor continuar falando, mas ele foi em frente até que o sinal bateu encerrando a aula.

T1. Obrigado pela colaboração pessoal.

06/04/2005 – escola A

Aula 8

Não pudemos assistir à aula. Quando chegamos à escola fomos avisados de que o professor estaria aplicando prova durante a aula.

13/06/2005 – escola B (1º EM C)

Aula 1

Teacher – escola B (T2) Good morning students.

(Quase todos os alunos estão conversando)

T2. Good morning students.

Student (S) – Good morning teacher.

T2. Students, ô! Students, não vão me deixar falar?

(Alguns alunos parecem finalmente perceber a chegada do professor)

T2. Antes de fazer a chamada, eu não poderia esquecer, não é, do Valentine's

S. (muitos) Aah!

S1. Happy Valentine's.

S2. Feliz Valentine's também.

S3. O teacher, o Erick disse que o Valentine é um amigo dele.

(muitas risadas)

T2. Não, vocês sabem que não é isso. Vocês sabem a história.

S. Naaão

S1. Eu não.

T2. Sabem sim, a história do padre Valentino que eu contei para vocês no começo do ano, em fevereiro...

(Começa então uma conversa generalizada. O professor procura fazer com os alunos fiquem quietos).

T2. Students, students! Let me talk!

(finalmente há um pouco de silêncio e o professor prossegue)

T2. No comecinho do ano lá quando começou as aulas eu comentei com vocês que no dia 14 de fevereiro era Valentine's em alguns países, algo diferente do que acontece aqui no Brasil que é agora né, 12 de junho, que foi ontem né.

S. Como foi pra você?

S1. Não foi.

T2. Sei que pra vocês, que já sabem, há uma diferença muito grande no Valentine's. E há uma diferença muito grande do Valentine's dos outros países quando comemoram o 14 de fevereiro com o 12 de junho. O 12 de junho é só lovers mesmo né, namorados e namoradas, e nos outros países é diferente, é o pai, é a mãe, é o amigo, é todo mundo que a gente ama e com quem a gente tem amizade.

S. Ah, que coisa chata.

T2. E aqui no Brasil não, né, tem uma coisa mais assim de namorado, namorada, quem tem comemora, quem não tem...

S. Fica de fora!

S1. Porque levou um fora!

(A conversa se intensifica novamente, todos os alunos parecem falar ao mesmo tempo, o professor tenta falar, mas não consegue ser ouvido)

T2. Students! O que é isso?! Vocês me permitem?

Essa questão do Valentine's aqui no Brasil ser uma coisa só de namorado, namorada, pensa..., tem uma pessoa que tá até meio triste porque não tem, um namorado, namorada...

S. Pra mim é assim

T2. Então quem não tem um namorado ou uma namorada... Opa! Shhhh.... Pessoal quando você comemora o Valentine's não só os namorados, namoradas, mas o amor, aí entra então a amizade, você pode celebrar o amor pela sua família, o amor pela vida, uma coisa mais branda. Eu acho que tem uma parte boa, ...shhh.... tem uma parte boa que é... Shhh ... tem uma parte boa que é que ninguém se sente excluído né?

Então quem aqui ontem ficou tristonho?

S. Eu não.

S1. Ela ficou!

S2. Eu fiquei.

S3. O Karina, você não viu sua cara!

S4. Vocês tão mascarando!

S5. Tem que gastar com presente, to fora!

T2. Mas, só fechando essa questão... Shhhh... gente, vocês estão demais!

(O professor fica parado por uns minutos esperando que os alunos façam silêncio)

(Para conseguir silêncio, o professor começa a fazer a chamada.)

T2. Number one, number one

S. Here.

T2. Number two

S. Present

(Enquanto o professor faz a chamada os alunos conversam incessantemente)...

T2. Twenty-seven, twenty-eight

S. Yes, present. I'm here.

T2. Twenty-nine, twenty-nine? Luana? Absent? Thirty?... (e assim foi até o final da chamada: 46 alunos)

Shhh. Pessoal, vocês estão excitados não é?

S. Ooooooh!

T2. Students please, open your books! Oh, students I'm crying here! This is not nice,

Let's start. Unit 2, Cow Threat

(O professor começa a explorar a figura do texto: Uma vaca soltando gases, fumaça)

T2. O que será que está acontecendo?

S. A vaca está soltando gases.

T2. porque será que ela está soltando fumaça? Vejam, ela está eliminando uma fumacinha.

S. A vaca louca?

T2. Não é bem o caso. Por que será que ela está soltando fumaça?

S. Gases mal cheirosos!

T2. Vocês já deram uma olhadinha no texto.

S. Gás metano teacher.

T2. Very good student! O que vocês sabem sobre esse gás? Este gás é prejudicial para que?

S. Para a camada de ozônio.

T2. O que acontece? Students, o professor de química pode ajudar.

S. Eu sei teacher. È que o gás metano contribui também para o efeito estufa.

T2. Vai Rafael. Escuta gente! Uma explicação científica.

(Os alunos conversam muito e o professor não consegue fazer com que eles prestem atenção ao que o aluno estava explicando)

T2. Pessoal! Ô pessoal! Students! Vocês comem muita carne?

S. Sim.

T2. Vocês comem carne todo dia?

S. Teacher, tem gente que come muita carne, porque carne não engorda!

S. Ahhhh! Sei.

T2. É, mas é verdade, tem muita proteína e muitas dietas usam carne.

Página 26. Shhh! Pessoal, mas vocês estão animados mesmo né?

S. Éééééé!

T2. Vamos ler o texto sobre bovinos e produção de lixo ambiental. Mas, antes de lermos, dê sua opinião e discuta com seus colegas as seguintes questões. Número um.

S. Eu!

T2. Quais são os produtos de origem animal que nós mais usamos?

S. Leite,

S1. Carne

S2, Leite

S3 Manteiga

S4. Merda!

T2. O que?

S4. Adubo!

T2. Número dois. Pergunta dois: A carne de vaca é consumida igualmente por todas as pessoas?

S. Sim

S1. Nãããã

T2. E a carne de frango?

S. Sim

T2. E a carne de peixe?

S. nããã

(Uma aluna da carteira da frente chama o professor e fica conversando com ela durante alguns minutos, enquanto isso os outros alunos conversam a vontade e uns até lêem revistas.)

T2. Gente! Olha que informação legal que eu fiquei sabendo aqui agora. E é da Bahia hein?

S. da Bahia!

T2. Fala, lá na Bahia...

S. Não é na Bahia, é na Jamaica!

T2. A Ariane trouxe esta informação...

S. Não tenho certeza teacher

T2. Se você ouviu deve ter algo de verdade.

S. É, é que com as raspas do chifre do boi da pra fazer um remédio.

T2. Isso, o que ela ta dizendo pessoal é que com as raspas...

S. O quê??

T2. Com as raspas do chifre do boi se faz um remédio para lombriga para crianças.

S. Nossa.

S. Credo.

S. Ah não acredito...

(Neste momento, todos os alunos conversam uns com os outros, e não é possível entender o que o T2 tenta falar)

T2. Students, oh students! Vejam bem... nós podemos tentar fazer uma pesquisa...Uma pesquisa para buscar... Na Internet para aprender, para saber sobre o uso deste remédio, pois não podemos usar medicamentos sem indicação, não e? a gente não pode tomar nada sem consultar o médico.

S. É verdade.

T2. E uma última pergunta...Shhh prestem atenção... E a última pergunta, vocês acham que se fosse divulgado que a carne de vaca faz, que a carne de vaca ta prejudicando o meio ambiente, vocês acham que as pessoas estariam dispostas a parar de comer carne?

S. Não

S. Siiim

S. Eu não sei comer sem carne...

S. Eu também gosto

S, Professor, pra parar de comer carne, vamos ter que esconder as vacas...

S. Ia ter que matar todas...

T2. Não, não

S. É professor...

T2. Não gente não é assim... Rafael, por favor! Eu estou falando!

Vocês acham que as pessoas deixariam de comer carne? Vocês deixariam de comer carne?

S. Siiim!

S. Claro que não!

T2. O gente! O Rafael quer falar...

(Os alunos continuam a conversar)

T2. Pessoal vamos ouvir o Rafael

S. Ah, por que que ele tem que falar?

S. Falou a voz da sabedoria...

(Os alunos continuam a conversar, como se o professor não estivesse na sala).

T2. Olha aqui, gente olha aqui o que ela está dizendo!

S. Eu acho que não, porque nas embalagens de cigarro que contém avisos sobre câncer, as pessoas não deixam de fumar.

S. Aiiiiiiêêê!

(Os alunos batem palmas para a garota que fez o comentário)

T2. Prestem atenção! Lucas, se nós não cuidarmos do nosso planeta, daqui a pouco não poderemos mais viver nele. Quanto tempo mais poderemos viver nele?

S. Uns dez anos

S. Tão batendo na porta teacher.

(O professor não escuta, devido ao barulho da conversa dos alunos)

S. Tem gente na porta!

T2. Thanks, já vou abrir... Pessoal, vou passar a tarefa, porque estão chamando vocês para ir pra gincana. Respondam as questões sobre o texto para a próxima aula.

(A escola está fazendo uma gincana entre as salas, e era hora desta turma sair, para uma tarefa que deveria ser cumprida. Assim, a aula foi encerrada).

13/06/2005 – escola B (1º EM E)

Aula 2

(Muita algazarra na sala, enquanto o professor está entrando e ajeitando suas coisas).

T2. Students, ô students. Hoje nós temos uma visita legal, a professora Maria Alice, que estar conosco durante algumas aulas. Vou pedir a ela que se apresente.

(Eu me apresentei como professora e aluna de mestrado da UEL e disse que a razão da minha presença era apenas observar como seriam as aulas de LE)

T2. Bom agora vocês já sabem quem é a Maria Alice.

S. Oh, my God!

(risadas)

T2. Olha o Demetrio, my God! Vamos fazer uma tarefinha

S. Professor, e a dança?

T2. Não estava marcado pra hoje

S. Tava sim

S. Tava sim teacher

T2. Não estava marcado pra hoje.

(Todos conversam e acham que estava sim)

T2. Não estava marcado pra hoje, mas nós vamos fazer sim, faz parte do nosso projeto, nós vamos fazer sim.

Alguns alunos se levantam para mostrar a tarefa para o professor. Logo o professor está cercado por muitos alunos que querem que seus cadernos sejam vistos. Pacientemente ele conversa com os alunos enquanto observa seus cadernos.

T2. Students, please, wait a minute. Silence, please!...Please!

(O professor começa a fazer a chamada)

T2. Number one?

(A conversa continua muito intensa)

T2. Number one? One?

S. Present.

T2. Two

S. Here.

T2. Three?

S. here, I'm here.

T2.seven

T2. seven... Danilo? Danilo?

S. Yes teacher.

T2. Pay attention Danilo, pay attention!

S. Present teacher.
 T2. Fourteen? Fábio?
 S. Tá lá fora!
 T2. Fifteen...nineteen? Johnatan?
 S. Johnatan?
 T2. Johnatan?
 S. Hi.
 T2. Where's Johnatan ?
 S. Here
 T2. Twenty... thirty-seven? Rosana?...
 S. Rosana!! (many students say her name)
 S. Presente.
 T2. Forty... forty-four? Yara?
 S. Ela também ta lá for a teacher.
 S. É ta lá fora.
 T2. Forty-five?
 S. Here
 T2. Forty-six.
 S. Present
 T2. All right. Students, please, open your books!
 S. Professor, esqueci!
 T2. Esqueceu por que?
 S. É porque eu não vim sexta-feira e não sabia do horário

(O horário havia sido recentemente alterado, segundo o professor)

S. Ih, eu também.
 S. Eu também.
 T2. students, students, page 26
 S. É da vaca.
 S. Ai, é da vaquinha.
 S. É a vaca!
T2. What are you looking at?
S. Uma vaca.
T2. Isso, uma vaca
T2. E o que que está acontecendo nessa picture aqui?
S. A vaca ta soltando...
 (risadas)
S. A vaca ta soltando fumaça!
S. Ela ta arrotando
 S. E também ta soltando gases! (risadas)
 T2. Students, let's talk about the cow. Renata?
 S. Ahn?
 T2. Vamos conversar sobre a vaquinha?
 S. Múúúú'!
 T2. O que está acontecendo aí? Vamos lá. Silence students! O que está acontecendo?
 S. Ela ta soltando...
 T2. Ela está expelindo gases.
 S. Ahh!
 S. É o gás metano?

T2. É. Quem já ouviu falar sobre o gás metano?

S. Eu já.

S. Eu nunca ouvi!

S. É um gás perigoso.

T2. É um gás perigoso? Porque?

S. por causa do efeito estufa.

T2. Alguém tem noção do efeito estufa?

S. Não.

S. Sim. A gente fez um trabalho

S. Não sei

T2. Vamos lá! Eu quero ouvir de vocês...

S. Eu fiz um trabalho de 14 páginas, a senhora quer?

T2. Noossa! Não eu só quero a sua explicação em poucas palavras Iohana.

S. É uma camada...

S. É um negocio

T2. Shhh! A Iohana fez um trabalho... de quantas páginas Iohana?

S. quatorze páginas

S. Que quatorze páginas?

T2. Pessoal, por favor, um de cada vez. Students! Silence! Iohana?

(Muitos alunos continuam alheios ao andamento da aula)

T2. Pessoal? Pessoal? Não é possível ouvir a Iohana enquanto alguns alunos estão falando de outras coisas.

S.É verdade

T2. Hein Moses?

S. Moisés ?

T2. Moses ? ... Agora a Iohana vai falar. Shhhh!

S. Psiu.

T2. Iohana, o efeito estufa, o que é?

S. É o aquecimento provocado pela liberação de CO2 na atmosfera...

(A sala é subitamente “invadida” pelos alunos que estavam fora, numa das tarefas da gincana, causando um tumulto total).

T2. Muito obrigado, muito obrigado pela falta de educação de vocês. Porque a gente está aqui em aula, a gente ta conversando, e vocês, invadem a sala, não pedem...

S. Licença!

T2. licença para o professor, que é a autoridade máxima aqui dentro, pulando e gritando do jeito que vocês fizeram! Que é isso?! Olha gente, eu compreendo que vocês estão em gincana, mas isto está passando do limite. Vocês não têm lugar aqui dentro da sala? (O professor se dirige a uma aluna que esta “dividindo” a cadeira com outra aluna)

S. Tenho é que eu só to aqui...

T2. Qual é o seu lugar?

S. Aqui (apontando a carteira ao lado)

S. O lugar dela é aqui, mas todo mundo rouba a carteira dela.

S. Até agora pouco, a carteira dela não estava ali.

T2. Gente! Olha, sabe o que é o mais incrível? Eu estava demorando aqui um tempão para poder conversar, para poder ouvir uma fala da Iohana.

S. Aí chegou todo mundo.

S. É, todo mundo invadiu.

T2. Quando, quando eu ia conseguir, entra vocês...

(risadas)

T2. Praticamente um bloco de carnaval, invadindo a sala. Olha gente...

(conversas)

T2. Olha, eu compreendo, eu compreendo que a turma de vocês ta ganhando, ta correndo atrás, ta, tudo bem, só que eu acho assim

S. Foi mal, professor

T2. Tá, eu acho que vocês não podem fazer isso na sala de aula.

S. ta, professor.

T2. Olha e eu considero, o que houve, um show de falta de educação, ta, mais do que qualquer outro dia.

(silêncio)

T2. Iohana será que você podia explicar falar agora, resumidamente, por favor?

S. Então professor, como eu já disse a gente ta fazendo um trabalho, não só sobre o gás metano, mas uma pesquisa pra incluir no trabalho que o efeito estufa ele causa o aquecimento global, e o que que ocorre? A queima de combustível que acaba denegrindo as árvores e acaba... o que eu ia falar?? Deu branco!

S. do efeito estufa

S. é,... acaba por, acaba fazendo um buraco na camada de ozônio, que hoje já ta acontecendo isso com o mundo, por causa de automóveis, e um monte de coisa, e outra coisa também é que isso causa a chuva ácida, que também ocorre junto com o buraco da camada de ozônio, que acaba provocando um ácido maior na água, e acaba poluindo, como é que chama, destruindo os rios né e matando os peixes.

T2. Hã, hã, tem mais alguém que quer dizer alguma coisa sobre o gás metano?

S. não.

T2. O papo ta legal?

S. ta.

T2. Ninguém quer dizer mais nada? Ninguém quer complementar o que a colega falou?

S. É que o gás metano e a eliminação das árvores fazem com que o planeta aqueça e derreta as calotas polares.

T2. Isso, que eu estava esperando que vocês completassem, no momento em que o planeta ele é aquecido, a calota polar ela é derretida, e o que que acontece? Há uma diferença climática muito grande. Ô pessoal, shhh você não viram aí no jornal há umas duas semanas, o tornado, vocês viram que coisa mais, totalmente diferente, né? Onde que tem tornado? Só naqueles corredores lá nos Estados Unidos, que tem uma grande probabilidade de vento e tal e do clima, o que acontece. O que aconteceu em São Paulo? Tornado! Então o clima tem mudado muito. Vocês viram no jornal, ontem, que a produção das malharias estão com problema seríssimo pra vender o estoque, porque está muito quente e as pessoas não estão comprando blusas e, a gente já entrou no inverno?

S. Não, ainda não.

T2. Já entramos?

S. Não, é dia

T2. Dia 20 agora, nós vamos entrar, mas já era pra estar um pouquinho mais?

S. frio

T2. Frio, e não está, então, o que acontece? Muda todo, altera toda, em toda parte, o clima do planeta ta, mas, o que que tem a ver tudo isso com a nossa vaquinha?

S. A vaquinha tem a ver com o gás metano

S. Que ela solta e

S. Provoca o efeito estufa

T2. Isso, e daí, qual a solução para o planeta?

S. É matar a vaca!

T2. Matar a vaca?

S. É matarr a vaca

T2. Vocês ficam leite?

S. Nããão

S. Não né

T2. Ficam sem comer carne?

S. Não

T2. E daí, como é que nós vamos fazer? Como nós vamos sobreviver sem carne?

S. Sem leite e sem carne, a gente passa, mas e o chiclete?

S. É mesmo

(risadas)

S. De tudo isso que a vaca produz, o pior mesmo é ficar sem o chiclete!

S. É da vaca?

S. É do rabo da vaca!

T2. Mas, e aí, pessoal como é que nós vamos fazer, nós vamos para de comer carne?

(Muitos alunos falam ao mesmo tempo)

S. Vamos ter que comer outras coisas.

S. Vamos ter que mudar.

T2. Pessoal, gostaria que vocês ouvissem o Luis Gustavo. Vamos parar um pouco para escutar? Pessoal! Vamos deixar de comer carne?

S. Vamos ter que mudar os hábitos alimentares.além da carne, podemos comer peixe, frango, ovos

S. Vamos comer carne de porco

T2. Olha, além da carne de porco, vamos comer ovos, carne de galinha, peixe...

S. Verdura, alface..

T2. Para quem aqui na sala, seria quase impossível não comer carne, não consegue ficar sem comer carne...

S. Eu, eu

S. Eu também não conseguiria.

T2. Ok, ok

(O professor tenta controlar a sala).

T2. Ok, Students! Please, Silêncio! Olha, Shhh, pessoal, pay attention! Olha, eu realmente queria saber a opinião de vocês, antes de responder as perguntas. Olha gente, nós temos algumas questões de pre reading. Olha quais são os produtos de origem bovina que consumimos, vocês já falaram os produtos.

S. Leite, chicletes

S. Onde tá?

T2. On the top, na página 26

S. Ah, aqui.

T2. Vocês já falaram os produtos, não falaram?

S. Carne, leite

T2,. Carne, leite, agora, number two: a carne de vaca é consumida igualmente por todas as pessoas? Foi o que eu perguntei aqui. Vocês viram, alguns até ficam sem carne, outros não. E a carne de frango, e a carne de peixe.

S. Ai, eu como.

S. Eu tenho horror.

T2. Será pessoal, que se a gente comesse mais carne de peixe, mais frango, seria a solução?

S. é.

T2. E number three; se surgisse uma notícia, dizendo que as vacas prejudicam o meio ambiente, vocês acham que as pessoas estariam dispostas a parar de comer carne?

S. (muitos alunos juntos) nãããã

(Aí começa uma discussão, uns dizem que sim, outros que não)

T2. Pessoal, o students! E lembrando daquilo que a Iohana e o Luis Gustavo falaram, do efeito estufa e das calotas polares do nosso planeta?

S. Ah, é difícil.

T2. Prefrem deixar a coisa rolar?

S. Professor, mas a gente tem que deixar de comer carne?

T2. É

S. Mas e o leite?

S. É, o leite também vem das vacas.

T2. Ta, mas não, espera aí, o problema aqui é outro, se o planeta corre risco, você não deixa de comer carne?

S. Não sei.

S. Não

T2. Bom, agora eu quero que vocês respondam essa três questões de pre reading para mim, numa folha. Formem grupos de até três alunos.

(Alguns alunos não sabem o que é para fazer. O professor então organiza os grupos, e os pressiona para responderem as questões)

T2. Let's organize, class!

S. Professor, pode ser de 4?

T2. Muita gente!

S. Professor, só as respostas?

T2. É, só as respostas.

S. Professor, é para responder in English?

T2. Não, in Portuguese.

Professor, quantas pessoas?

T2. Duas, no máximo três.

S. São estas perguntas?

T2. Isso

(O professor caminha pela sala, confirmando o trabalho dos alunos, e ajudando-os.)

T2. Students listen! Vocês estão respondendo apenas, não, não, não. Eu quero os porquês gente.

(Os alunos então fazem o trabalho, à medida que vão terminando, entregam para o professor e começam a conversar, até que sinal bate encerrando a aula.).

17/06/05 – escola B (1º EM C)

Aula 3

T2. Good morning students!

S. Good morning.

(Grande parte dos alunos está em pé, e conversando)

T2. Students, pay attention... Gente vamos sentar, vai, cada um em seu lugar.

S. Ah teacher, ta tão bom aqui.

S. Professor, preciso sair por causa da gincana.

T2. Ok, alguém mais tem que ir?

S. Eu

S. Eu também

T2. All right, vocês três, podem ir.

S. Ah, teacher a gente também quer...

T2. Students peguem o livro e abram na página 26.

S. que página?

S. 26

T2. Na página 26, on the top, há três perguntas sobre o assunto da vaquinha, lembram? Nós tentamos fazer oralmente na aula anterior, mas vocês estavam muito animados, e não deu né.

S. Mas, nós respondemos...

T2. Sim, vocês responderam.

T2. Vamos ler as perguntas de novo, só para relembrar do que se trata? Number one: quais são os produtos de origem bovina que consumimos?

S. Leite

S. Carne

T2. Isso. Number two: a carne de vaca é consumida igualmente por todas as pessoas? E a de frango e peixe?

S. Sim

T2. Sim, o que?

S. Sim carne de peixe e frango são consumidas.

T2. Mas, por todas as pessoas?

S. Não é todo mundo que gosta de peixe né professor.

T2. E de carne bovina?

S. Sim. Muita gente gosta.

T2. Certo, é assim mesmo, a maioria das pessoas prefere carne bovina, não é?

S. É

S. Nem tanto

T2 Number three; se surgisse uma notícia, dizendo que as vacas prejudicam o meio ambiente, vocês acham que as pessoas estariam dispostas a parar de comer carne?

S.; Não

S. É, eu não deixaria.

T2. Certo students. Agora, nós vamos continuar com a lição.

S. O que que a gente vai fazer?

T2. Nós vamos ler o texto.

S. Eu não quero ler.

S. Nem eu.

T2. Students, calma. Vamos nos ajudar. Façam o seguinte: leiam apenas o primeiro parágrafo. São só as duas primeiras linhas.

S. Ai, meu Deus.

S. Só duas linhas Fernando.

(O professor dá tempo para que os alunos leiam)

T2. E aí gente? Conseguiram entender? Vamos ver? O que diz esse primeiro pedaço do texto?

S. Que as vacas são machines...

S. Máquinas, né teacher?

T2. Isso mesmo, vacas são walking machines.

S. máquinas que andam?

T2. Ok viram, eu disse que seria fácil. Vamos em frente. Mas porque será que o autor está dizendo isso? O que será que ele quer nos fazer entender?

S. Que as vacas produzem alguma coisa.

T2. É isso gente, ele está dizendo que o autor manda o recado de que as vaquinhas produzem alguma coisa...

S. Claro, leite, carne.

S. Isso todo mundo sabe...

T2. É verdade, mas o que o texto diz é que as vacas transformam matéria prima, raw material, em produtos finais, finished products.

S. Como assim teacher?

T2. O que que uma vaca come? Do que ela se alimenta?

S. De capim

T2. Então no texto diz que ela come grass, capim, hay, feno, water, água...

S. Come água?

T2. Não, gente, consome. E também come ração. Depois, tudo isso é transformado em leite, carne, couro e outras coisas.

S. Que ninguém vai querer consumir!

(risadas)

T2. Por isso as vacas são descritas pelo autor como máquinas.

S. Agora entendi

T2. Então vamos para o segundo parágrafo. Leiam em silêncio, e procurem compreender o autor.

(Novamente o professor dá tempo para que os alunos leiam)

S. Pronto teacher, só que eu só entendi complex machine, complexa máquina.

T2. É pode ser que este parágrafo contenha mais palavras desconhecidas do que no primeiro que teve muitos cognatos né gente.

S. Você vai ter que ajudar teacher, senão não dá.

T2. Tudo bem, as any factory, cows produce waste. Bem a palavra factory significa... alguém sabe?

S. fator?

T2. Não gente, fábrica. Então venham comigo, o autor compara vacas com uma fábrica. O que é que as fábricas produzem e que é prejudicial para o ambiente?

S. Lixo!

S. Adubo!

T2. Adubo, orgânico, como o cocô das vacas, não é prejudicial! A resposta que queria ouvir é lixo, é o que significa a palavra waste. Como qualquer fábrica, vacas produzem lixo.

S. (Muitos ao mesmo tempo) Ahnnn.

T2. Solid waste is eliminated through the rear end of these complex machines, vejam students, é possível compreender agora que vocês já sabem o que é waste.

S. (alguns ao mesmo tempo) lixo sólido é eliminado...

T2. Through the rear end of these complex machines, pela traseira, pela parte de trás, dessas máquinas complexas

(Risadas)

T2. Dessas máquinas complexas, and is used as fertilizers.

S. E é usado como fertilizante!

S. Viu, eu tava certo, quando falei.

T2. Sim, você estava mesmo, ninguém disse que estava errado. Continuando gente, agora o terceiro parágrafo. Vai, é com vocês.

(O terceiro parágrafo é o maior do texto, então o professor permite um tempo maior, contudo, alguns alunos, começam a conversar e o professor chama a atenção)

T2. Students? Que conversa é essa aí. Eu pedi que vocês lessem. E vamos guardar esta revista Taila, agora não é hora dessa leitura, é a leitura do texto, all right?

(Mais um pouco de tempo é concedido para a leitura)

T2. Ok students. Vamos ver se vocês conseguiram. Alguém gostaria de me dizer o que compreendeu deste parágrafo?

S. Que a vaca tem quatro estômagos!!

S. E duas chaminés, uma na ferente e outra atrás.

S. E que a vaca solta gás metano.

T2. Muito bem students, vocês estão entendendo corretamente.

S. Mas fala tudo teacher.

T2. Vou falando com a ajuda de vocês, ok? The fermentation process in their four stomachs produces gas. Digam gente...

S. A fermentação?

T2. Ok, O processo de fermentação nos seus...

S. quatro estômagos! Essa eu não sabia.

T2. Nem eu students, podemos pedir ao professor de biologia que nos ajude a entender. O que vocês acham?

S. Boa idéia.

T2. Bom, pay attention students, voltando ao texto, o processo de fermentação nos seus quatro estômagos produz gás. Atéw aqui, todo mundo entendeu?

S. Sim.

T2. These walking machines have two chimneys. Estas walking machines, nos já vimos no começo do texto.

S. máquinas que caminham

T2. Isso! Have two chimneys...

S. Têm duas chaminés.

T2. All right! Estas máquinas que caminham têm duas chaminés, one in the front end, the other in the rear end. Um na ponta da...

S. frente
S. e outro na de trás!

(risadas)

T2. Ok, students, Shhh, vamos gente. Um na ponta da frente e outro na ponta de trás. Gaseous emissions through the front end chimney are called burps. Emissão de gases no chaminè, qual cahminé?

S. No da frente!

T2. Na chaminé da frente, são chamados, burps. O que vocês acham que pode ser burps, pay attention, emissão de gases...

(Um aluno fala em voz baixa algo que faz a sala rir. O Professor chama a atenção, embora sorria também)

T2. Students, vocês estão impossíveis! Vamos lá na chaminé da frente, pela boca!

S. Arroto!

(risadas)

S. Imagina uma vaca arrotando

S. Tem que correr pra longe!

(risadas)

T2. Students? Students! O gente, pay attention! Shhhh... Me deixem continuar! Students, please! Ok, A vaca arrota sim. Cows burp a lot. Vacas arrotam muito! Every minute and a half. A cada minuto e meio! Vejam bem!

S. Credo que cheiro que deve ser!

S Nossa

T2. E esses arrotos gente, these burps release methane gás. Estes arrotos liberam gás metano.

S. Até que enfim, uma explicação para o gás metano!

T2. É verdade, e tem mais. Methane is dangerous to the planet because it contributes to the greenhouse effect. O metano é

S. perigoso para o planeta

T2. Isso mesmo, perigoso para o planeta, por que? Por que gente?

S. Por causa do efeito estufa, a gente fez um trabalho sobre isso né.

S. É

T2. Ok, O metano é perigoso para o planeta porque contribui para o efeito estufa. Vejam que coisa interessante gente, as vacas também são responsáveis pelo efeito estufa!

S. É mesmo, vamos mandar matar as vacas!

S, É.

T2. Meninos parem com isso. Para terminar. The world population is growing very fast. A população do

S. planeta está

T2. A população do planeta está crescendo muito depressa. That means there are more people eating beef. Isto significa que tem mais gente comendo

S. bife

T2. Carne bovina, beef, é carne bovina.

S. Então como é bife?

T2. Bife é steak.

S. Steak, beef é tão mais parecido.

T2. Pois é, então como tem mais gente no planeta, tem também maior necessidade de alimentos, e por isso tem mais consumo de carne de vaca.

S. então tem que ter mais vaca!

T2. Ótimo, Consequently, there is more cattle, conseqüentemente, diz o texto, tem que ter mais gado more walking machines.

S. Mais maquinas que andam

T2. Producing more methane gas.

S. Produzindo mais metano

S. Até que agora ficou mais fácil de entender.

T2. Isto é porque nós trabalhamos com aqueles exercícios antes da leitura do texto gente, por isso é importante participar. O final do texto, o autor deixa uma pergunta pra nós. O que sera que ele está querendo nos levar a pensar? A refletir? This is the problem, but very few people want to change their eating habits. What about you?

S. O que que ele quer saber teacher?

T2. O autor diz que este é o problema, o aumento do gado, mas que poucas pessoas pensam em mudar seus hábitos alimentares. E vocês?

S. Ah, é difícil, eu deixar de comer carne hein,

S. Eu também, um filezinho...

Começa uma discussão a este respeito. O professor procura escutar alguns dos alunos, embora tenha sido impossível na gravação entender o que eles estavam dizendo neste momento.

T2. Ok, students! Shhh. Students, please. Vamos terminar o texto, deixa eu ouvir uma opinião aqui! Diga o que você pensa sobre isso.

S. Ah teacher, acho que é muito difícil as pessoas mudarem, deixar de comer carne, pensando que a vaca tem algo a ver com o efeito estufa...

S. É, quem vai ficar pensando nisso?

S. Eu acho que ninguém vai deixar de comer carne por isso.

T2. Gente, mas é nosso planeta que vai se prejudicar!

S. Mas, só a gente vai deixar de comer?

S. Acho que a gente precisa pensar melhor a respeito

T2. Mas, a gente pode ser os primeiros, não pode?

S. Eu não quero ser não

(De novo, começa uma discussão a respeito do consumo de carne. O sinal bate, e os alunos se levantam para sair)

T2. Ei gente, tentem fazer os exercícios de interpretação na página 27, ok, bye

S. Tchau, teacher.

20/06/05 – escola B (1º EM C)

Aula 4

T2. Hello students!

S. hello teacher.

T2. Students, hey, hello!

(A maioria dos alunos está conversando. Alguns alunos nem perceberam que o professor já entrou)

T2. Fernando sente-se, por favor.

S. O teacher! Beleza?

T2. I'm fine Fernando. Sit down.

S. Teacher, você vai ver a tarefa?

S. Teacher, tinha tarefa para hoje!

T2. Ok, students. Please peguem seus livros pra que a gente possa corrigir o homework.

S. Eu fiz teacher!

T2. Very good. A chamada pessoal.

(Após a chamada, alguns alunos se levantam e vão até o T2 mostrar-lhe a tarefa feita. T2 dá atenção a todos na medida do possível)

T2. Ok, gente. Students, vocês que fizeram a tarefa, muito bem, e quem não fez, deveria ter feito. Let's start. Vocês se lembram, não é, que na aula passada nós falamos sobre o texto da vaquinha...

S. A que soltava gás...

T2. Isso mesmo. Então, eu pedi que vocês respondessem às questões que estão na página 27. Vocês deveriam dar uma lida no texto de novo antes de fazer. Vocês fizeram isso?

S. Eu fiz.

S. Eu nem abri o livro, não deu tempo.

T2. Por que não deu tempo?

S. É que eu tinha que ajudar minha mãe teacher, nós fomos fazer umas coisas pro meu pai e aí já viu né...

T2. Muito bem, mas a interpretação não é difícil depois que a gente faz um trabalho de leitura como fizemos na aula passada.

S. Eu não consegui responder!

S. Eu consegui, tava fácil!

T2. Bem, vamos lá. Karina, você poderia responder a primeira pergunta: por que o autor diz que as vacas são máquinas que andam?

S. Não sei se ta certo. Porque elas transformam matéria-prima em produtos finais.

T2. Ok. Karina. Vocês ouviram pessoal?

S. Repete Karina!

T2. Porque elas, as vacas, transformam matéria-prima, como o capim, a ração em produtos acabados.

S. Produtos acabados?

T2. É. Quer dizer produtos finais, a vaquinha bem alimentada vai produzir leite, boa carne e assim por diante.

S. já pensou se ela entendesse que come pra ficar gorda e então virar carne na mesa da gente?

(Risadas)

T2. É verdade, certamente ela não comeria, né gente.

S. Eu, no lugar dela, não comeria nada. Credo!

T2. Mas, as coisas são bem arrançadas pela natureza students. Os animais servem também para matar a fome dos homens desde que o mundo é mundo! O que vocês pensam disso?

S. Eu acho que você tá certo professor.

S. É, até na bíblia fala dos peixes como alimento.

T2. Muito bem Tales! Então gente, comer carne é um costume bem antigo né.

S. E como é!

S. É mesmo né.

T2. Vamos para a pergunta 2: qual é o problema do crescimento dos rebanhos de gado?

S. Teacher, não entendi essa pergunta.

S. Nem eu. No texto não fala nada de rebanho com problema.

S. É mesmo.

S. Não. É outra coisa que tá perguntando...

T2. É gente, o que está sendo perguntado é que problema o aumento, o aumento dos rebanhos de gado, mais gado, entenderam?

S. Ah agora entendi.

T2. Então, que problema o aumento dos rebanhos de gado pode trazer para nós?

S. Agora acho que eu sei.

T2. Tá, então fala.

S. É que mais vacas liberam mais gás metano!

T2. That's it! Muito bem.

S. Mas, professor só deu pra responder depois que você explicou a pergunta.

T2. É students, às vezes a pergunta é mal formulada né. E daí a confusão está feita. Mas o Lucas respondeu direitinho. O crescimento dos rebanhos produz maior quantidade de gás metano piorando o efeito estufa.

S. Nossa, dá até medo!

S. Só porque você vai ficar torradinha?

(Risadas)

T2. Não gente, se fosse só ficar torradinha tudo bem, mas as conseqüências previstas são piores do que isso. Quem poderia falar um pouquinho sobre as conseqüências do efeito estufa?... Quem?...

S. É que além de ficar mais quente, isso também vai prejudicar as plantações os rios e vai começar a ter falta das coisas.

T2. Gente, que explicação boa, não é?

S. O CDF!

S. Como que ele consegue guardar tudo isso na cabeça?

T2. Students! Shhh! Olha o que o colega de vocês falou é uma coisa fácil da gente perceber...

S. Não teacher é que a gente fez um trabalho sobre o efeito estufa.

T2. Então todos deveriam ter respondido né. É aí que eu peço pra vocês observarem como é importante prestar atenção a todas as matérias. Está tudo interligado, gente.

(Os alunos começam a conversar mais intensamente e o professor chama a atenção)

T2. Ô students! Students! Vamos lá gente. Pergunta 3: o que acontece quando uma vaca arrota?

S. Ela faz um barulhão!

S. Deve tremer tudo!

(Risadas)

T2. Gente, vamos responder. Você Marcos.

S. Ela solta aquele gás que você falou.

T2. Como é o nome Marcos?

(Outro aluno sussurra a resposta)

T2. Eu to pedindo para o Marcos responder turma!

S. É o gás metano.

T2. All right Marcos

S. Aí, gente, that's all right!

(Risadas)

T2. Shhh! Students! Agora o exercício B. Write T for true or F for false. Agora é que a gente vai perceber a importância de ler bem o texto.

S. É agora dá pra saber quem leu mesmo né.

T2. Cows have more than one stomach. Is it true or false students?

S. It's true!

S. Ah, a vaca tem mais de um estômago?

S. Você não lembra da aula passada?

T2. Quantos estômagos uma vaca tem? Quem lembra?

S. Four.

T2. Isso mesmo, quatro estômagos. É surpreendente né gente. Vocês podem procurar saber ou perguntar ao professor de biologia para explicar como é o sistema digestivo da vaca. Deve ser curioso...

S. Você não sabe teacher?

T2. Não. Eu não tive tempo ainda de pesquisar, mas vou procurar saber, assim como vocês, combinado?

S. Ta.

T2. Número 2: The production of methane is a serious problem. E aí gente? Students, o que vocês acham dessa afirmação?

S. É verdadeira. A gente falou disso.

S. É. A gente só falou disso!

T2. Não é verdade. Nós falamos de muitas coisas, mas discutimos bastante sobre o gás metano. É verdadeira mesmo pessoal.

T2. Agora a 3: cows...

S. O teacher o que você vai fazer na gincana?

T2. Menino, agora você quer saber isso?

S. Ah, fala teacher...

S. É fala aí teacher, você vai dançar a quadrilha?

T2. Gente. Espera aí. Nós estamos no meio da correção de um exercício e vocês interrompem pra perguntar sobre gincana. Assim não dá né.

S. Mas, só diz se você vai dançar.

T2. Ta, ta, eu vou dançar sim. Só que chega! Vamos voltar ao exercício! Number three: cows eliminate gases through their front and rear ends?

S. False.

S. não, true teacher!

T2. False or true?

S. true!

T2. É gente, it's true. Nós vimos que as vacas eliminam gases pelas duas “pontas” pela frente e por trás.

(risadas)

T2. Number four. Burps are eliminations of gás through the rear end. True or false?

S. traduz teacher!

S. É não entendi.

T2. Como não gente? O que que é rear? Frente ou trás?

S. Trás?

T2. É pessoal, é a parte de trás. Então vamos interpretar juntos. Burps? O que é burps?

S. Pum!

(Risadas)

T2. Não, burps é arrotos! Agora leiam de novo a afirmação: are eliminations of gás through the rear end.

S. End é fim, né.

T2. É. Mas nós vamos entender como ponta, neste caso.

S. É falso teacher. Arrotos são eliminados pela parte de trás!

S. É claro que não! Mas tem gente que parece que solta arrotos quando...

T2. Students! Parem com isso! É falsa mesmo, burps são arrotos que são pela ponta da frente.

E a última: cows burp approximately 10 times in one hour.

S. É verdade.

S. Nossa, imagina a vaca arrotando tudo isso!

T2. Não pessoal, essa é falsa também, vamos voltar ao texto e provar isso. Vejam no final da página...

S. que página teacher?

T2. 26, a página do texto gente. Shhh, pay attention students! Olha, não é no final não gente, está no meio do texto, no terceiro parágrafo, terceira linha. Cows burp a lot. Acharam?

S. Sim.

S. Achei.

T2. Patrícia, continue a leitura da próxima frase, por favor.

S. Eu não sei ler não.

T2. Vamos eu ajudo.

S. Deixa eu teacher.

S. Eu leio.

T2. Está bem, leia então.

S. Every, é aqui?

T2. Isso, pode continuar.

S. Every minute and a half.

T2. Ok, gente. Se nós juntarmos as duas frases lidas vamos entender. Vacas...

S. arrotam muito.

T2. Muito bem, e o que mais?

S. Não sei traduzir essa outra não.

T2. Every minute and a half. A cada minuto e meio, gente, pensem nisso!

S. Nossa, é arrotos que não acaba mais!

S. É mesmo, já pensou cara?

(Os alunos começam a conversar muito)

T2. Students, please! Please, pay attention! Eu vou corrigir agora o exercício C! Students! Stop! Vamos corrigir gente! Pay attention!

(O professor fica quieto, esperando que a classe fique em silêncio)

T2. Vocês não querem corrigir? Todos sabem as respostas? Tenham a paciência né gente. Exercise one. According to the text: methane gás contributes to the greenhouse effect?

S. É essa teacher.

S. É.

T2. Ok, a alternativa a está correta. A segunda gente, according to the text: cows transform hay into raw material?

S. O que que é hay?

T2. Feno. Está certa a afirmação a?

S. e o que é raw (pronunciando **rau**) material?

T2. Não é rau, é raw. Repeat raw

S. Raw. Então, que que é?

T2. Raw material é matéria prima. Verdadeira ou não students? Letra a exercício 2.

S. Falsa...

(O sinal toca)

T2. Espera só um pouco pessoal, qual é a resposta da 2?

S. Letra d?

T2. É. Isso mesmo, letra d é a correta. Na próxima aula nós acabaremos de corrigir. Bye, bye class.

20/06/05 – escola B (1º EM E)

Aula 5

T2. Good morning students, hello!

S. Hello teacher.

(A turma está bem tranqüila)

T2. How are you?

S. I am fine teacher and you?

T2. Fine thanks.

S. Ô teacher tem tarefa hoje né para corrigir.

T2. Tem sim. Podem abrir o livro. É página 27. Vocês estão bem quietos hoje, o que aconteceu?

S. É que a gente não teve aula antes da sua. A professora não veio.

T2. Ah, bem que achei estranho que vocês estivessem tão quietos. É que vocês tiveram tempo bastante para conversar né.

S. É, a gente ficou conversando da gincana. Você vai participar né teacher?

S. É, vai dançar pra gente.

T2. É, foi o que nós combinamos não é?

S. É não vai faltar ta teacher.

T2. Ta bom. Mas, agora vamos ver a tarefa.

S. que página?

T2. Página 27. Primeiro exercício, A. A primeira pergunta gente é por que o autor diz que as vacas são máquinas que andam?

S. Eu sei!

T2. Então diga!

S. É porque elas produzem muitas coisas, leite, carne...

T2. Ok, alguém gostaria de complementar a resposta da Maira?

S. Teacher, vê a minha.

T2. Leia, por favor.

S. É porque as vacas transformam matéria prima como o capim, água e ração em produtos finais.

T2. Ótimo!

S. Mas que produtos finais?

T2. Maira, você pode responder?

S. Foi o que eu disse, leite e carne.

T2. Ok, leite, carne, couro são produtos finais, ou produtos acabados, se vocês preferirem chamar assim. Pergunta dois: qual é o problema do crescimento dos rebanhos de gado.

S. A produção maior de metano?

T2. O que vocês acham gente? É a produção maior de metano?

S. É porque se aumentar as vacas aumenta o gás metano que elas soltam.

T2. Ótimo Yohana! Pergunta três: o que acontece quando uma vaca arrota?

S. Não sei. Faz barulho?

(Risadas)

T2. Não pessoal. Shhh! Pessoal, não vamos começar com conversa. Vamos corrigir o exercício, estamos no fim do primeiro. Quando a vaca arrota ela libera um gás, que gás é esse?

S. Metano!

T2. Isso mesmo, gás metano.

S. O que causa a estufa.

S. Causa o que?

S. O efeito estufa, quer dizer né.

S. Ah bom.

T2. Exercício B. Write T for true or F for false according to the text. Lembram do texto né gente. O da vaquinha que solta fumaça. Primeira afirmação: cows have more than one stomach.

S. True teacher. Tem quatro.

S. quatro o que?

S. estômagos, né. Você não ouviu?

T2. É, a vaca tem quatro estômagos.

S. Pra que tanto?

S. Deve ser por isso que ela come tanto, fica o dia todo mastigando capim.

S. É. Até encher o quatro...

T2. Segunda pessoa. The production of methane is a serious problem.

S. Yes

S. Verdadeiro

T2. That's it students. Verdadeiro, a produção do metano é realmente um sério problema. O que é mesmo que a liberação do metano causa?

S. A estufa teacher!

(Risadas)

T2. O que você disse?

S. O efeito estufa, eu só tava brincando.

T2. É, o efeito estufa que é muito prejudicial para todos nós. Terceiro: cows eliminate gases through their front and rear ends.

S. Que que é rear mesmo teacher?

T2. A parte de trás.

S. Verdadeiro. Gases pela frente e por trás.

(Risadas)

T2. Muito bem gente, vocês estão ótimos na tarefa. Quarta afirmação: burps are eliminations of gas through the rear end.

S. Verdadeiro!

T2. Vejam bem. Pay attention students. O que é burps?

S. Deixa eu ver no texto, eu anotei.... arrotos!

T2. Burps significa arrotos. E então verdadeira ou falsa?

S. Falsa, né teacher

T2. É ne pessao!, falsa. Nem é preciso mais explicação.

S. É, são outros gases que as vacas eliminam pela parte de trás.

(Risadas)

T2. Ta bom, vamos continuar, quinta afirmação: cows burp approximately 10 times in one hour.

S. Também, come o dia todo.

(Risadas)

T2. Está certo, gente?

S. Ta.

T2. Pay attention, voltem ao texto, ali no terceiro parágrafo onde diz Cows burp a lot.

S. Achei! Ta errado.

T2. Por que Cauana?

S. Porque as vacas arrotam a cada minuto e meio. Será que é isso mesmo?

T2. É isso mesmo, mesmo. É bastante né gente. Nossa!

S. É porque ela tem quatro estômagos teacher.

T2. Deve ser. Exercício C. Choose the correct alternative. Escolha a alternativa...

S. correta.

T2. Isso. A alternativa correta. According to the text. De acordo com o texto, letra a methane gás contributes to the greenhouse effect.

S. Eu não sei o que é essa palavra gree...

T2. Greenhouse?

S. Essa.

T2. O que é gente? Greenhouse effect?

S. Efeito estufa!

T2. Ok, efeito estufa.

S. Então esta é a alternativa correta teacher.

T2. É mesmo.

S. Essa é a correta?

T2. É. Dois. According to the text: cows transform grass and hay into raw material?

S. O que é hay e raw material?

T2. Feno e matéria-prima. Anota aí gente. Hay é feno e raw material, matéria-prima.

S. Então não é esta.

T2. Então vamos para a próxima alternativa: cow transform milk, ok gente? Milk?

S. Leite.

T2. Ok, milk and beef. Beef is?

S. bife.

T2. É carne bovina, estão lembrados? Milk and beef, cow transform milk and beef into raw material.

S. (vários) Nããã

S. É o contrário!

T2. Very good students! Letter c: cows transform hay and leather into finished products. Hay and leather. O que significa?

S. hay ...

T2. Eu falei agora pouco...

S. Feno! Hay.

S. É mesmo.

T2. E leather, quem lembra? A gente pode fazer sapato, bolsa...

S. Couro.

T2. Ok, Leather é couro. E então é a resposta certa?

S. vacas transformam feno e couro em produtos finished, acabados?

S. Não.

S. Não mesmo, vaca não come couro.

T2. All right. Então...

S. então eu sei a resposta teacher, é letra d

(Risadas)

T2. Muito bem letra d, então leia, please.

S. Ah não teacher, não quero ler.

T2. Então repete depois de mim. Cows transform...

S. Cows transform

T2. Raw material...

S. Raw material

T2. Into finished products.

S. Into finished products.

T2. Agora tudo: cows transform raw material into finished products.

S. Cows transform raw material into finished products.

T2. Muito bem. Exercício 3. More people are eating beef. Consequently: the world population is growing very fast.

S. Tá. A população tá growing é crescendo né.

T2. É.

S. A população está crescendo muito rápido. Está certo.

S. É mesmo.

T2. Gente, pay attention, de acordo com o texto. Vou ler a letra b, esperem um pouco. More cows are producing methane gas. O que vocês acham dessa, mais vacas estão produzindo gás metano.

S. Esta também está certa.

S. Mas é que já tem um começo...

T2. É isso mesmo, tem o começo da pergunta que é: mais pessoas estão comendo carne bovina, conseqüentemente... A ou B pessoal?

S. A

S. não, é b

(Alguns alunos não param de conversar)

T2. O pessoal, students! You, no fundo da sala. Pay attention! Vocês estão corrigindo? O que é que vocês acham, qual é a resposta?

S. É a b mesmo teacher, a "a" não tem, a ver com o começo da pergunta.

S. Ô teacher, que horas são? Já vai bater o sinal não é?

T2. É, mas vai dar tempo da gente acabar de corrigir esse exercício. Vamos colaborar pessoal...

(Alguns alunos começam a guardar o material.)

T2. Gente, quem disse que a aula acabou?

S. Ah, teacher, deixa a gente guardar...

T2. Não, a aula não acabou ainda e nós estamos corrigindo. Vamos, abram o livro!

S. Aiiiiii.

T2. Pergunta três

S. Quatro teacher.

T2. É, quatro: cows and factories have four stomachs

S. Nããão! (alguns alunos ao mesmo tempo)

T2. Cows and factories are walking machines.

S. Nããão

S. Só a vaca

T2. Isso mesmo, só a vaca é uma walking machine.

S. Vai teacher! Senão não dá tempo.

T2. Cows and factories have only one chimney.

S. Chimney é chaminé?

S. É

T2. É, chaminé. Vacas e fábricas só têm uma chaminé?

S. Nããão!

S. é a letra d!

T2. Letra d Cows and factories produce waste. Produzem lixo.

S. Isso!

(Começa uma grande movimentação na sala, os alunos vão guardadndo o material e conversam muito. O professor não consegue falar mais.)

T2. Ok, students! Students! Calma gente, o sinal ainda vai bater para encerrar a aula. Onde vocês vão assim com tanta pressa? Ainda vou fazer a chamada.

(O professor faz a chamada em meio a muita conversa. Bate o sinal. Todos se levantam e saem)

24/06/05 – escola B (1º EM C)

Aula 6

(Todo mundo em pé. Os alunos estão muito entusiasmados com as tarefas da gincana)

T2. Hello students. Hello!

S. Oi professor.

T2. Ei, students, podemos começar?

S. Espera aí professor, nós só estamos resolvendo uma coisa aqui.

S. Nós já vamos

T2. Gente, eu não posso esperar mais, vocês acabaram de voltar do intervalo e tiveram bastante tempo para conversar. Agora vamos começar.

S. Ah, teacher.

S. deixa a gente falar só mais um pouquinho.

T2. Então vocês vão ficar pra fora, eu preciso continuar com a matéria pessoal.

S. Ta bom!

(Os alunos entram e sentam, mas fazem um pequeno grupo e continuam a conversar)

T2. Bom, gente, tudo bem com vocês? Are you fine?

S. O que que nós vamos fazer hoje teacher?

T2. Abram o livro, na página 28. Nas aulas passadas, nós trabalhamos com o texto da vaquinha e respondemos algumas questões de interpretação.

S. É ficou duas sem corrigir na página 27 teacher.

T2. É mesmo? Então vamos voltar lá. Em qual nós paramos?

S. Você corrigiu a 1 e a 2.

T2. Ta bem. Pessoal, página 27.

S. Que página?

S. 27, mas você não tinha falado 28?

T2. Tinha, mas ficaram dois exercícios sem correção na página 27. Então vamos voltar lá e corrigi-los está bem.

S. Ah ta.

T2. Questão três, exercício C. More people are eating beef. Consequently... Mais pessoas estão comendo carne bovina. Conseqüentemente... Que resposta vocês marcaram pessoal?

S. Eu marquei a B teacher.

S. É a A, não é teacher?

S. Eu também marquei A.

T2. A correta é a B e eu vou explicar porque. É que nós temos uma afirmação para ligar com a resposta que é Mais pessoas estão comendo carne bovina. A partir dessa afirmação é que a gente vai marcar a alternativa correta de acordo com o texto, com o texto da vaquinha pessoal. Mais pessoas estão comendo carne bovina conseqüentemente os rebanhos aumentaram e assim as vacas estão liberando mais gás metano porque estão em maior número. Por isso ficamos com a B, ok

S. Ahh, achei que fosse a A.

T2. Questão quatro. Cows and factories, presta atenção gente, vacas e fábricas, olha a referência é às duas juntas, letra a have four stomachs, b are walking machines...

S. É a B!

T2. Fábricas são walking machines? Máquinas que andam?

S. Nãoãã

T2. Pay attention! Cows and factories have only one chimney?

S. é chaminé teacher?

S. que chaminé, você ta louco?

T2. É chaminé sim, ele não está louco não. Chimney, chaminé. Vacas e fábricas têm uma chaminé apenas?

S. Não.

T2. Então a resposta só pode ser a letra D. Cows and factories produce waste. Waste é lixo.

S. vacas e fábricas produzem lixo.

T2. Isso mesmo. Esta é a resposta. Agora vamos para a página 28.

S. É para fazer o que, teacher?

T2. Vocês vão responder às questões considerando o texto.

S. Mas a gente já fez isso!

T2. Sim, na página 27 vocês responderam questões sobre o texto, que estavam em português. Agora, vocês vão responder em inglês.

S. Ai, teacher, é difícil.

S. É sim, a gente não sabe o que está perguntando?

T2. Sabem sim, nós trabalhamos bastante com o texto e o vocabulário das perguntas está todo no texto. E se vocês não souberem alguma palavra nova é só me perguntar.

S. Ah teacher!

T2. Students, sem reclamar. Eu quero que vocês se juntem aos pares e respondam o exercício D.

(Os alunos arrastam as carteiras e fazem muito barulho, até que por fim começam a trabalhar. Enquanto eles estão fazendo isso o professor fica circulando pela sala e também faz a chamada. É dado aproximadamente quinze minutos para que os alunos façam o exercício).

T2. Pronto gente? Vamos corrigir?

S. Nós não terminamos ainda.

S. Falta só a última teacher.

S. Profe, nós não conseguimos responder tudo.

T2. Olha pessoal, então vamos corrigir e assim todo mundo ficará com o exercício resolvido.

What do burps release? Todos sabem o que é release?

S. Nós não.

S. É liberar?

T2. É, liberar. Qual é a resposta gente? Vocês, Mauro e Karina.

S. Methane gas.

T2. Ok, Você gostaria de colocar a resposta no quadro?

S. Não teacher. Mas escreve você, por favor.

T2. Ok. (O professor escreve a resposta no quadro) Burps release methane gas. Copiem certo.

S. Teacher o que você escreveu ali? Metano?

T2. Sim é metano, mas se escreve com th em inglês. Pergunta dois Why is methane dangerous?

S. because the greenhouse effect.

T2. Quase isso. Veja (escreve no quadro) Because it contributes to the greenhouse effect.

S. Tem que ser tudo isso? Não pode por só greenhouse effect?

T2. Não. Fica incompleta. Pergunta três. What do factories do?

S. Eu sei!

T2. Diga.

S. Factories produce finished products.

T2. Nossa, muito bem! Vou escrever no quadro (coloca a resposta no quadro) e vou colocar outra sugestão. Factories transform raw material into finished products.

S. Qual das duas teacher?

T2. Qualquer uma, copie a que você entender melhor. Pergunta quatro. What finished products do cows produce? Essa é fácil students.

S. Essa é fácil mesmo. Leite, carne e couro.

T2. E em inglês, como você fala isso?

S. Milk...

S. beef and leather (com a pronúncia **leater**)

T2. Muito bem, só uma coisinha. A pronuncia correta de couro, em inglês é leather, ok. Repeat, please.

S. Leather.

T2. Pergunta seis. Shhhh! Gente, Students, quiet! Pergunta seis.

S. Cinco, teacher.

T2. É mesmo, cinco, what does the fermentation process produce?

S. Essa eu não sabia.

S. Nem eu.

S. Nossa, é fácil. Tá no começo do terceiro parágrafo.

T2. Ok, the fermentation process produces gas.

S. Ah, só isso.

T2. Só. E finalmente pergunta seis Is the world population growing very fast or slowly?

S. very fast.

S. O que é slowly teacher?

T2. Devagar, vagorosamente.

S. fast.

T2. (Escreve no quadro) The world population is growing fast.

T2. Ótimo pessoal, vamos agora fazer juntos a parte Word Study, que trata do vocabulário.

S. Aonde teacher?

T2. Página 28 mesmo. Find the synonyms. Encontre os sinônimos. Complex, complexo, difícil...

S. sophisticated (pronúncia errada)

T2. Ok, só a pronúncia é que é sophisticated, ok? Complex com sophisticated. Todo mundo achou?

S. Siiim.

T2. E fast? Rápido

S. é quick!

T2. Isso! Change? Mudar, transformar...

S. Transform

T2. Ok, gente, número quatro, rear... lembram a parte da frente from e a parte de ...

S. trás!

T2. ok, parte de trás, rear vamos ligar com?

S. back

T2. E então produce vamos ligar com make, certo?

S. Teacher fala como ficou?

T2. 3, 5, 2, 1, 4.e agora vamos para o próximo exercício achar os antônimos. Página 29. Ei, students! Não é hora pra ficar conversando o tempo todo! Página 29 vamos fazer. Rear?

S. front

T2. Ok, muito bom. A lot, bastante.

S. less!

T2. Não, less é menos. Tem outra palavra que significa pouco...

S. a little.

T2. Isso mesmo. E fast gente?

S. slow teacher.

T2. That's it! More?

S. Agora é less!

S. É more or less!

T2. Isso mesmo gente. E por fim o antônimo de few é...

S, Many.

T2. Muito bem pessoal. Agora vocês vão fazer o exercício C aqui e na página 29 vocês vão passar as frases para as formas negativa e interrogativa,

S. É homework teacher?

T2. É para vocês começarem aqui e acabar em casa.

(O professor fica circulando pela sala, conversa ora com um grupo de alunos, ora com outro, até que o sinal bate)

24/06/05 – escola B (1º EM E)

Aula 7

T2. Olá pessoal! Hello!

S. Oi teacher, você sabe se a gente vai sair mais cedo?

T2. Por que? Sair mais cedo?

S. É, por causa da gincana. Hoje a gente tem que apresentar o teatro.

T2. Bem eu não sei, mas se for assim, eles vêm chamar vocês. Vamos começar nossa aula.

S. Que que a gente vai fazer?

T2. Abram o livro na página 28, e vocês vão responder a essas perguntas em inglês, consultando o texto ok? Lembrem que nós já lemos o texto e fizemos o vocabulário, então vai ficar tudo mais fácil. Podem se juntar em duplas.

S. Profe, deixa a gente fazer em quatro?

T2. Não gente, eu disse duplas, dois entenderam?

(Os alunos arrastam as carteiras e fazem barulho, até que começam a trabalhar. Enquanto eles estão fazendo isso o professor fica circulando pela sala. Também é dado aproximadamente quinze minutos para que os alunos façam o exercício).

T2. Vamos corrigir?

S. Espera mais.

S. Deixa a gente terminar tudo.

S. É. Dá mais um tempinho teacher.

T2. Não gente, muitos de vocês estão conversando, sem fazer o que tem que ser feito. Então vamos começar a correção. What do burps release?

S. O que é release?

T2. Liberar. O que os arrotos liberam? Os arrotos das vacas do texto.

S. Metano?

T2. Yes, vou escrever as respostas no quadro, por favor, todos copiando. Burps release methane gas. Segunda, Shhh! Gente não vou ficar corrigindo enquanto vocês conversam...

Why is methane dangerous?

S. Por caisa do efeito estufa.

T2. Muito bem, isso mesmo, in English it is becasu of the greenhouse effect. (Escreve no quadro a resposta) três; what do factories do?

S. Não sei.

S. Não encontrei.

S. Transformam raw material in products.

T2. Ok, Só vamos corrigir o português que você misturou com o inglês: they transform raw material into finished products.

S. Eu posso deixar a minha do jeito que eu fiz?

T2. Você só precisa corrigir o início da resposta. Pergunta quatro, essa é a mais fácil...what finished products do cows produce?

S. Milk and beef.

S. Tem mais um, só que eu não sei falar em inglês, é couro.

T2. Isso mesmo, leather, couro. Ótimo pessoal, pergunta cinco: what does the fermentation process produce? What does the fermentation process produce? Come on students!

S. Ai teacher, eu fiz, mas não sei se ta certo.

T2. Então fala, que se não estiver certo eu te ajudo.

S. produce gas.

T2. É isso mesmo, Renata, só precisamos arrumar a conjugação do verbo, mas sua resposta está certa. Fermentation produces gas. (escreve a resposta no quadro)

S. Porque produceS?

T2. Vocês não se lembram? Simple Present. Quando o sujeito for terceira pessoa do singular a gente coloca o s no verbo

S. Ta, mas aqui não é.

T2. É só observar, nós estamos falando de fermentation, o processo. Do que estamos falando?

S. Dele.

T2. Aí está. Na sua resposta você já disse que o processo é “ele”, portanto 3ª pessoa do singular.

S. Ah ta.

T2. Última pergunta pessoal. Is the world population growing very fast or slowly?

S. Fastão!

S. Very fast.

(risadas)

T2. É muito rápido mesmo, very fast. The world population is growing very fast. (escreve no quadro). Muito bem pessoal, agora, por favor, façam os dois próximos exercícios, um aqui no final da página 28 e o outro na página 29. É de relacionar as colunas, o primeiro são sinônimos e o segundo são antônimos. Ok?

S. página 28 e 29.

S. Pode continuar sentado assim?

T2. Em dupla?

S. É.

S. Pode sim

(O professor deu alguns minutos para que os alunos resolvessem os exercícios. Enquanto aguardava, fez a chamada)

T2. Students! Are you ready? Prontos?

S. Mais um pouquinho teacher!

T2. Vamos lá. Primeiro o exercício dos sinônimos. O que vocês relacionaram com complex?

S. complexo!

S. Mas não tem complexo, é sinônimo.

S. Sophisticated.

T2. Muito bem, repitam a palavra para “pegar” a pronúncia pessoal. Sophisticated.

S. (todos) Sophisticated.

S. Eu já ia dizer so “pis”ticated.

(risadas)

T2. fast, pessoal, qual é o sinônimo?

S. quick

S. de chocolate?

(risadas)

T2. E change?

S. O que é change, teacher?

T2. Quem sabe dizer a tradução de change?

S. É mudar!

T2. Isso mesmo. Mudar, transformar...

S. Transform.

T2. Ok. Estão todos corrigindo?

S. O teacher repete a seqüência até agora.

T2. Eu repito no final, ta bem? Rear, quem vai lembrar o que é rear?

S. Eu sei, é traseira.

T2. Ok, very good, shhhh. E qual é o sinônimo então?

S. É back.

(Há muita conversa na sala, está difícil para escutar o que os alunos respondem)

T. Students, please, pay attention! Students! Nós estamos corrigindo e muitos estão conversando, vamos lá pessoal! A última, produce, é sinônimo de ...

S. Essa eu sei. É de make!

T2. Ok, muito bom.

S. Teacher agora fala a seqüência.

T2. Ok, 3, 5, 2, 1 e 4. Right? Todo mundo corrigiu?

S. Siiim

T2. agora na página 29, os antônimos. Vejam que exercício legal para nós guardarmos o vocabulário. Find the opposites. Qual é o contrário, o antônimo de numero um, rear?

S. Front

T2. Numero dois a lot

S. Less

S. É a little! Less é menos,

T2. That's it. Less é menos, então o antônimo de alot, que significa muito, é a little, pouco. E o oposto de fast gente?

S. fast é slow.

S. Slow.

T2. Ok. Agora, o oposto de more, mais...

S. menos

S. Então agora é less!

T2. Yes, agora é less. E o último, few... poucos...

S. Esse ficou fácil, many!

S. Many

S. Qual é a seqüência teacher? 3, 5

T2. É 3, 5, 4, 1 e 2

S. 3, 5, 4, ...

S. 1 e 2

T2. Pessoal, vamos fazer juntos o próximo exercício? É só completar as sentenças com as palavras que estão no quadrinho. Antes, vamos ver se todos sabem todas as palavras. Waste?

S. Não sei.

S. espera aí, deixa-me ver no texto.

S. Lixo

T2. Lixo é, waste. Chimney?

S. (vários) chaminé.

T2. Few, esse a gente viu agora mesmo!

S. (vários) poucos.

S. menos

T2. Não, é pouco mesmo. E threat? Essa nós já vimos também.

S. Eu não sei.

S. Nem eu.

T2. É ameaça, gente, a ameaça do gas metano... Raw? Raw material?

S. matéria-prima.

T2. Muito bem, very good! Growing?

S. não sei.

S. Eu não sei.

T2. Crescendo. Agora, release, é um verbo gente... a vaquinha release gases. Release?

S. solta?

T2. Isso, soltar, liberar. Cattle?

S. gato?

S. Não! Não e cat!

T2. Cattle é gado pessoal, e emission, bem esta é uma palavra transparente, não é mesmo? O que ela significa?

S. emissão.

T2. Ok, isso mesmo. E a última é effect, greenhouse effect...

S. Efeito estufa.

S. É efeito, ou é estufa?

T2. É efeito! Bem, agora vocês já reviram todas as traduções, é so usar nos exercícios. Primeira. The new factory isn't going to..... pollution, a nova fábrica não vai..... poluição... qual é a resposta? É um verbo...

S. release.

T2. Muito bem, release. Número dois. Nuclear reactors can be a ... to life in our planet.

S. Não sei.

T2. Reatores nucleares, pessoal, shhh, vamos lá, reatores nucleares podem ser, o quê, gente para a vida do planeta?

S. ruim.

S. ameaça

T2. Isso, uma ameaça, a threat! Três,

S. Teacher, qual é o dois?

T2. Threat. Students, vocês estão conversando muito, e não está dando para escutar! Shhh! Silence students!... questão três... what is the ... of methane gas in the atmosphere? Que palavra poderíamos usar para completar aqui? Qual é o ... do gas metano na atmosfera?

S. efeito?

S. é efeito dá, né teacher?

T2. Isso, effect. Quatro a lacuna está no começo ... Students are interested in the game next Saturday

S. É.... Ih, não sei

S. few?

T2. ok, few students estão interessados no jogo, no próximo sábado.

S. Teacher?

T2. Yes?

S. Vai bater o sinal, dá as respostas.

T2. Deixa ver... é está quase na hora mas eu não vou dar as respostas vocês vão tentar fazer, ta ok?

S. (vários) ta bom.

Bate o sinal e a aula está encerrada.

27/06/05– escola B (1º EM E)

Aula 8

O professor entra na sala e os alunos estão em pé, e conversando. Ele vai até o quadro e marca a página do exercício que deve ser resolvido na aula de hoje

T2. Students, please, em grupo.

S. em grupo?

T2. Nos grupos que eu sempre peço pra fazer, três alunos em cada grupo hoje.

S. Professor, pode ser de quatro.

T2. Não.

S. Mas ele vai ficar sozinho. Deixa teacher?

T2. Está bem.

S. cadê o livro?

S. Eu não trouxe o meu.

S. Eu tenho, o meu ta aqui.

S. Então abre aí.

S. Teacher, é esse exercício?

T2. É. Pessoal é o exercício da página 30. Passar para a forma negativa. É uma coisa que vocês já sabem fazer, porém tem exemplo na página 29, embaixo.

S. Ah, é só usar o do teacher?

T2. Isso, é usar o auxiliar do para perguntar e para negar.

S. Eu não lembro disso.

S. Nem eu.

T2. Então, está bem, gente olha aqui no quadro, que eu vou explicar novamente. Vamos pegar o exemplo do livro. (escreve na lousa) Cows produce waste. O que quer dizer essa oração?

S. Vacas produzem...

S. lixo.

T2. Isso, vacas produzem lixo. Como é que vocês dizem essa mesma oração na negativa em português?

S (vários) Vacas não produzem lixo.

T2. Então, é a mesma coisa em inglês, vocês vão negar a frase usando o don't como "não".

S. Cows don't produce waste!

T2. Isso mesmo é fácil. E para perguntar é só colocar o do antes da primeira palavra?

S. Mas o que o do significa?

T2. Ele não tem tradução, ele é só um auxiliar, muito importante para formar a pergunta e a negativa.

S. Então na pergunta é só colocar no começo?

T2. Bom, para fazer esse exercício é assim mesmo.

S. Do cows produce waste?

T2. Ok. Agora façam o exercício.

S. Teacher?

S. Teacher? Estão te chamando na porta.

T2. Vão fazendo os exercícios que eu vou atender aqueles alunos.

(O professor vai até a porta e fica conversando com os alunos que queriam falar com ele. Enquanto isso, alguns alunos dentro de sala também se levantam e ficam passeando entre as carteiras, outros copiam as respostas de outros alunos que já fizeram os exercícios.).

T2. Ei, students, que que é isso? Todo mundo em pé, agora? Vamos sentar.

S. Ah teacher, você tava conversando e a gente também quis.

T2. Mas vocês tinham uma tarefa para fazer. E vamos voltar para as suas carteiras agora. Vou fazer a chamada.

(Tem muito barulho na sala, é difícil para o professor, ouvir a resposta dos alunos)

T2. Students, please, eu preciso ouvir quem está presente.

(E o barulho continuou até o fim da chamada)

T2. Vocês que estão em pé, vocês não louviram meu pedido? Vão sentar. Vamos começar a correção.

(Levou aproximadamente 25 minutos para que os alunos fizessem o exercício e para que o professor fizesse a chamada)

T2. Vou colocar as respostas no quadro. Quem não acabou ainda acelera. Speed up!

(O professor coloca as cinco orações na lousa deixando espaço para a resolução. Cws transform raw material. Burps release methane gas. People want to change their eating habits. We find gases in the atmosphere. Cows burp a lot.)

T2. Quem vem fazer a primeira? Preciso de um auxiliar... quem quer vir ao quadro?

S. Eu vou teacher.

T2. Ok Roberta. Edi, volta para o seu lugar (O garoto está no colo de uma das alunas) vai pra sua carteira!

S. Ah teacher!

T2. Nada disso, vai! Bem, a Roberta está fazendo o primeiro. Muito bem Roberta. Certo. Students, quem vai me ajudar, o segundo... exercício

S. (vários) O João.

S. (vários) Ehhhh!

T2. O que você está fazendo andando por aí, João?

S. Nada teacher, eu já estou indo fazer.

T2. Então venha. Eu quero pedir outro aluno para fazer o próximo desse lado.

S. Eu vou.

T2. Isso, Carla, thank you.

S. Acabei teacher.

T2. Ok, João, senta lá, está certo. Está certo class?

S. Teacher, a Roberta fez e ela mesmo corrigiu, está certo?

T2. Está. Shhh! Pessoal, vamos fazer silêncio enquanto os colegas estão no quadro.

S. Eu vou fazer o quatro teacher.

T2. Tudo bem, vai.

T2. Falta um. Quem vem?

S. O Rafael!

T2. Não, eu quero que venha com vontade. Não quero ninguém under pressure.

(Ninguém se levanta para fazer o ultimo exercício, e o professor chama a atenção de um grupo de alunos que está só batendo papo.)

T2. Que muvuca é essa aqui?

S. Eu tenho uns “problems” teacher.

T2. Ah sei. Depois você resolve seus problemas. Agora vamos copiar as respostas ou melhor corrigir, o que você já deve ter feito. Quem vai ao quadro fazer a última gente?

S. O João teacher.

T2. Então ta, vai de novo João.

S. O professor, você vai dançar na quarta? (referindo-se à festa junina)

T2. Claro, porque não?

(O professor vai até o quadro e verifica se a resposta do João está correta)

S. Teacher, você não corrigiu a que a Carla fez!

T2. Estão todas certas gente, podem copiar.

S. Teacher, tem gente na porta.

(Era a secretária, dizendo que os alunos deveriam ser dispensados mais cedo devida a uma tarefa da gincana que envolveria a todos)

T2. Pessoal, na aula que vem nós vamos continuar com o Simple Present ta. Agora vocês estão dispensados para a tarefa da gincana.

S. Ehhhh!

ANEXO 2

T1

FICHA INFORMATIVA

1. Nome (opcional)	
2. Sexo	<input checked="" type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
3. Idade	<input type="checkbox"/> entre 20 e 30 anos <input checked="" type="checkbox"/> entre 31 e 40 anos <input type="checkbox"/> entre 41 e 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos
4. Residência	<input checked="" type="checkbox"/> Apucarana <input type="checkbox"/> _____
5. Instituição em que leciona	Nome: Colégio Platão <input type="checkbox"/> rede pública <input checked="" type="checkbox"/> rede particular
6. Leciona em outra(s) instituição(ões)?	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Nome: Colégio Mater Dei Nome: Academia Washington Nome: Escola PBF
7. Tempo de magistério	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input checked="" type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
8. Carga horária semanal	<input type="checkbox"/> até 10 horas <input type="checkbox"/> entre 11 e 20 horas <input type="checkbox"/> entre 21 e 30 horas <input type="checkbox"/> entre 31 e 40 horas <input checked="" type="checkbox"/> mais de 41 horas
9. Razão da carga horária semanal	<input type="checkbox"/> prazer de lecionar <input checked="" type="checkbox"/> fator econômico <input type="checkbox"/> sou concursado(a)
10. Graduação	Curso: Letras - Inglês Instituição: FAFIJAN – Jandaia do Sul Ano de conclusão: 2004
11. Pós-graduação	Especialização em: Administração – Desenvolvimento Gerencial Instituição: INBRAPE – Londrina Ano de conclusão: 1997 Mestrado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____ Doutorado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
12. Cursos de atualização ou reciclagem	Entre 2000 – 2005: 03 (número de cursos) Cursos promovidos em sua maioria: <input type="checkbox"/> pelo município <input type="checkbox"/> pelo estado <input checked="" type="checkbox"/> por instituições particulares

T1

QUESTIONÁRIO

01. Como surgiu seu interesse pela língua inglesa (LI)? Considera importante o seu ensino na escola? Por que?
Quando ainda estudava o Ensino Médio. Sim, muito. Porque a língua inglesa é uma língua internacional, usada nos negócios, viagens, Internet, etc...
02. Você tem liberdade para trabalhar os conteúdos em sala de aula ou deve seguir fielmente o material didático?
Devo seguir fielmente o material didático.
03. Relate alguma experiência vivida por você como aluno (a) de LI e que, de certo modo, tenha influenciado na sua atuação como professor (a).
04. Como você vê sua atuação dentro do contexto escolar? (outros professores, direção, coordenação, pais de alunos...).
05. Qual a maior dificuldade que você encontra no ensino médio?
A falta de interesse dos alunos e a obrigatoriedade de seguir o material didático com textos muito longos e cansativos.
06. Como você planeja suas aulas? Que materiais utiliza? Quais atividades os alunos mais gostam? E as que eles menos gostam?
Planejo-as em casa, lendo o texto e procurando retirar do texto expressões, falsos cognatos e palavras derivadas (mostrando suas raízes). Utilizo além da apostila, exemplos de outros usos da palavra ou prática vivida no exterior e, esporadicamente, músicas e recursos visuais (quando o número de aulas é superior ao número de lições)
07. Você recebe informações/ instruções da sua escola a respeito de propostas ou mudanças governamentais (LDB, PCN,...) referentes a sua disciplina? Comente.
Não.
08. Como você vê a inclusão de língua espanhola no ensino médio? Acha que isto pode, de certa maneira, influenciar o seu trabalho?
Acredito que o espanhol já deveria ter sido incluído a algum tempo atrás. Penso que isto não influenciará meu trabalho, pois o que haverá será a inclusão de mais uma disciplina, muito importante por fazermos parte do Mercosul. O inglês continuará sendo uma língua internacional, cada vez mais utilizada em nosso cotidiano.
09. Acredita que seus alunos possam, de fato, aprender LI no ensino médio?
Acredito que possam adquirir vocabulário, revisando a gramática aprendida nos anos anteriores. No entanto, aprender no Ensino Médio seria um tanto difícil se não houver aprendizado anterior.
10. Acredita que possa fazer algo para melhorar a situação de aprendizagem de seus alunos? Explique.
Acredito que possa contribuir bastante para que fazer com que eles consigam entender textos, sua idéia geral. Isso pode ajudá-los em seu cotidiano e no vestibular. No entanto, no Ensino Médio seria apenas revisão gramatical contextualizada e a “aprendizagem do básico” não é possível, pois as apostilas trazem textos.

T2

FICHA INFORMATIVA

1. Nome (opcional)	
2. Sexo	<input type="checkbox"/> masculino <input checked="" type="checkbox"/> feminino
3. Idade	<input type="checkbox"/> entre 20 e 30 anos <input checked="" type="checkbox"/> entre 31 e 40 anos <input type="checkbox"/> entre 41 e 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos
4. Residência	<input checked="" type="checkbox"/> Apucarana <input type="checkbox"/> _____
5. Instituição em que leciona	Nome: Colégio Estadual Nilo Cairo <input checked="" type="checkbox"/> rede pública <input type="checkbox"/> rede particular
6. Leciona em outra(s) instituição(ões)?	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Nome: Colégio Coronel Luiz José dos Santos Nome: Escola Estadual Vale do Saber Nome: _____
7. Tempo de magistério	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input checked="" type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
8. Carga horária semanal	<input type="checkbox"/> até 10 horas <input type="checkbox"/> entre 11 e 20 horas <input type="checkbox"/> entre 21 e 30 horas <input checked="" type="checkbox"/> entre 31 e 40 horas <input type="checkbox"/> mais de 41 horas
9. Razão da carga horária semanal	<input type="checkbox"/> prazer de lecionar <input checked="" type="checkbox"/> fator econômico <input type="checkbox"/> sou concursado(a)
10. Graduação	Curso: Letras Anglo Portuguesas Instituição: FAFIJAN Ano de conclusão:
11. Pós-graduação	Especialização em: Orientação, Supervisão e Administração Instituição: UNOPAR Ano de conclusão: 2000 Mestrado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____ Doutorado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
12. Cursos de atualização ou reciclagem	Entre 2000 – 2005: 01 (número de cursos) Cursos promovidos em sua maioria: <input type="checkbox"/> pelo município <input checked="" type="checkbox"/> pelo estado <input type="checkbox"/> por instituições particulares

T2

QUESTIONÁRIO

01. Como surgiu seu interesse pela língua inglesa (LI)? Considera importante o seu ensino na escola? Por que?
O interesse surgiu pela vontade de compreender o que diziam as canções. Sim, claro que é importante, porque é uma forma de inserir o aluno no mundo, instrumentalizando-o com a língua.
02. Você tem liberdade para trabalhar os conteúdos em sala de aula ou deve seguir fielmente o material didático?
Tenho liberdade.
03. Relate alguma experiência vivida por você como aluno (a) de LI e que, de certo modo, tenha influenciado na sua atuação como professor (a).
A beleza e o desafio de falar outra língua.
04. Como você vê sua atuação dentro do contexto escolar? (outros professores, direção, coordenação, pais de alunos...)
Há muita coisa boa que meu entusiasmo e gosto pela língua fazem com que o meu aluno também goste da língua, mas poderia fazer mais, se houvesse mais recursos e salas menos numerosas.
05. Qual a maior dificuldade que você encontra no ensino médio?
Uma falta de direcionamento, não se sabe se é uma preparação para o vestibular ou apenas uma continuação de 5ª a 8ª.
06. Como você planeja suas aulas? Que materiais utiliza? Quais atividades os alunos mais gostam? E as que eles menos gostam?
Planejo abordando bem os textos, buscando informações através de pesquisa sobre o assunto previamente estudado. Os alunos gostam mais das atividades que envolvem música, ouvir e falar.
07. Você recebe informações/ instruções da sua escola a respeito de propostas ou mudanças governamentais (LDB, PCN,...) referentes a sua disciplina? Comente.
Sim, tudo o que nos chega a escola, bem como convites ou encontros da língua, a escola nos matem informadas.
08. Como você vê a inclusão de língua espanhola no ensino médio? Acha que isto pode, de certa maneira, influenciar o seu trabalho?
Acho que a inclusão da Língua Espanhola é mais uma oportunidade de se aprender as Línguas Estrangeiras, só penso que uma não deveria ser trocada pela outra.
09. Acredita que seus alunos possam, de fato, aprender LI no ensino médio?
Sim, acredito. Dependendo dos professores e do interesse dos alunos.
10. Acredita que possa fazer algo para melhorar a situação de aprendizagem de seus alunos? Explique.
Sim, além de estar me reciclando sempre, o professor deve sempre estar aberto para novas técnicas e conhecimentos.

PROFESSOR 3

FICHA INFORMATIVA

1. Nome (opcional)	
2. Sexo	<input type="checkbox"/> masculino <input checked="" type="checkbox"/> feminino
3. Idade	<input type="checkbox"/> entre 20 e 30 anos <input checked="" type="checkbox"/> entre 31 e 40 anos <input type="checkbox"/> entre 41 e 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos
4. Residência	<input checked="" type="checkbox"/> Apucarana <input type="checkbox"/> _____
5. Instituição em que leciona	Nome: Colégio Cerávolo <input checked="" type="checkbox"/> rede pública <input type="checkbox"/> rede particular
6. Leciona em outra(s) instituição(ões)?	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Nome: _____ Nome: _____ Nome: _____
7. Tempo de magistério	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input checked="" type="checkbox"/> 10 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
8. Carga horária semanal	<input type="checkbox"/> até 10 horas <input type="checkbox"/> entre 11 e 20 horas <input checked="" type="checkbox"/> entre 21 e 30 horas <input type="checkbox"/> entre 31 e 40 horas <input type="checkbox"/> mais de 41 horas
9. Razão da carga horária semanal	<input type="checkbox"/> prazer de lecionar <input checked="" type="checkbox"/> fator econômico <input type="checkbox"/> sou concursado(a)
10. Graduação	Curso: Letras Anglo Portuguesas Instituição: FAFICLA Arapongas Ano de conclusão: 1987
11. Pós-graduação	Especialização em: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____ Mestrado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____ Doutorado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
12. Cursos de atualização ou reciclagem	Entre 2000 – 2005: 03 (número de cursos) Cursos promovidos em sua maioria: <input checked="" type="checkbox"/> pelo município <input checked="" type="checkbox"/> pelo estado <input type="checkbox"/> por instituições particulares

PROFESSOR 3

QUESTIONÁRIO

01. Como surgiu seu interesse pela língua inglesa (LI)? Considera importante o seu ensino na escola? Por que?
Desde criança gosto da LI. Gostava de cantar músicas em inglês. Acho muito importante a LI na escola..
02. Você tem liberdade para trabalhar os conteúdos em sala de aula ou deve seguir fielmente o material didático?
Tenho liberdade para trabalhar, mas confesso que prefiro ter um material para fundamentar minhas aulas.
03. Relate alguma experiência vivida por você como aluno (a) de LI e que, de certo modo, tenha influenciado na sua atuação como professor (a).
Gostava quando minha professora de LI falava da cultura americana e uso fazer isso também nas minhas aulas.
04. Como você vê sua atuação dentro do contexto escolar? (outros professores, direção, coordenação, pais de alunos...)
Acredito que trabalho numa escola que considera todas as disciplinas. Só que não gosto de comentários de colegas que dizem ainda que LI não reprova e que por isso não temos compromisso com o ensino.
05. Qual a maior dificuldade que você encontra no ensino médio?
Falta de interesse.
06. Como você planeja suas aulas? Que materiais utiliza? Quais atividades os alunos mais gostam? E as que eles menos gostam?
Sigo o livro didático e baseio minhas aulas no conteúdo. Procuo sempre trazer jogos e músicas. Os alunos não gostam de “aulas paradas”.
07. Você recebe informações/ instruções da sua escola a respeito de propostas ou mudanças governamentais (LDB, PCN,...) referentes a sua disciplina? Comente.
Já recebemos quando os PCN foram lançados. Tivemos reuniões a respeito, mas com sinceridade não acho que a gente possa seguir os PCN. As propostas não funcionam em salas numerosas, na minha opinião.
08. Como você vê a inclusão de língua espanhola no ensino médio? Acha que isto pode, de certa maneira, influenciar o seu trabalho?
Acho que está certo porque os alunos terão a oportunidade de mais uma língua estrangeira. Não acho que meu trabalho vá sofrer algum problema.
09. Acredita que seus alunos possam, de fato, aprender LI no ensino médio?
Não. Podem aprender algumas expressões do dia-a-dia, mas é só.
10. Acredita que possa fazer algo para melhorar a situação de aprendizagem de seus alunos? Explique.
Sim. É preciso que a gente tenha mais condições de trabalho e que esteja disposto a participar de cursos de reciclagem e formação. Daí tudo é possível.

PROFESSOR 4

FICHA INFORMATIVA

1. Nome (opcional)	
2. Sexo	<input type="checkbox"/> masculino <input checked="" type="checkbox"/> feminino
3. Idade	<input type="checkbox"/> entre 20 e 30 anos <input checked="" type="checkbox"/> entre 31 e 40 anos <input type="checkbox"/> entre 41 e 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos
4. Residência	<input checked="" type="checkbox"/> Apucarana <input type="checkbox"/> _____
5. Instituição em que leciona	Nome: Colégio Estadual Nilo Cairo <input checked="" type="checkbox"/> rede pública <input type="checkbox"/> rede particular
6. Leciona em outra(s) instituição(ões)?	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Nome: CCAA Nome: Nome:
7. Tempo de magistério	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input checked="" type="checkbox"/> 10 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
8. Carga horária semanal	<input type="checkbox"/> até 10 horas <input type="checkbox"/> entre 11 e 20 horas <input type="checkbox"/> entre 21 e 30 horas <input type="checkbox"/> entre 31 e 40 horas <input checked="" type="checkbox"/> mais de 41 horas
9. Razão da carga horária semanal	<input type="checkbox"/> prazer de lecionar <input checked="" type="checkbox"/> fator econômico <input type="checkbox"/> sou concursado(a)
10. Graduação	Curso: Letras Anglo Portuguesas Instituição: FAFIJAN Ano de conclusão: 1990
11. Pós-graduação	Especialização em: Educação Instituição: _____ Ano de conclusão: 1997 Mestrado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____ Doutorado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
12. Cursos de atualização ou reciclagem	Entre 2000 – 2005: 02 (número de cursos) Cursos promovidos em sua maioria: <input type="checkbox"/> pelo município <input checked="" type="checkbox"/> pelo estado <input type="checkbox"/> por instituições particulares

PROFESSOR 4

QUESTIONÁRIO

01. Como surgiu seu interesse pela língua inglesa (LI)? Considera importante o seu ensino na escola? Por que?
Sempre gostei de estudar inglês. Gosto muito de músicas em inglês e isso me levou a estudar. Acho importante o ensino de inglês nas escolas.
02. Você tem liberdade para trabalhar os conteúdos em sala de aula ou deve seguir fielmente o material didático?
Sim. O livro didático é para termos um norte, por exemplo, quanto aos conteúdos que devemos trabalhar, mas gosto sempre de inovar.
03. Relate alguma experiência vivida por você como aluno (a) de LI e que, de certo modo, tenha influenciado na sua atuação como professor (a).
Sempre gostei muito dos meus professores de inglês. A atuação deles é que me influenciou.
04. Como você vê sua atuação dentro do contexto escolar? (outros professores, direção, coordenação, pais de alunos...)
Tenho bom relacionamento. Alguns colegas parecem achar que “brinco” de dar aula. Acho isso deprimente.
05. Qual a maior dificuldade que você encontra no ensino médio?
Indisciplina, salas muito cheias.
06. Como você planeja suas aulas? Que materiais utiliza? Quais atividades os alunos mais gostam? E as que eles menos gostam?
Faço o planejamento anula e depois vou seguindo. Os alunos gostam muito de música e não gostam de escrever.
07. Você recebe informações/ instruções da sua escola a respeito de propostas ou mudanças governamentais (LDB, PCN,...) referentes a sua disciplina? Comente.
Sim. Quando surgiram os PCN tivemos reuniões para sabermos sobre como utilizar. Mas não acho que funcionou. É uma leitura muito complexa.
08. Como você vê a inclusão de língua espanhola no ensino médio? Acha que isto pode, de certa maneira, influenciar o seu trabalho?
Acho bom que os alunos tenham a oportunidade de aprender outra LE.
09. Acredita que seus alunos possam, de fato, aprender LI no ensino médio?
Não. Acho que eles aprendem só para passar de ano.
10. Acredita que possa fazer algo para melhorar a situação de aprendizagem de seus alunos? Explique.
Bem, para começar, precisaríamos ter menos alunos por sala.

PROFESSOR 5

FICHA INFORMATIVA

1. Nome (opcional)	
2. Sexo	<input type="checkbox"/> masculino <input checked="" type="checkbox"/> feminino
3. Idade	<input checked="" type="checkbox"/> entre 20 e 30 anos <input type="checkbox"/> entre 31 e 40 anos <input type="checkbox"/> entre 41 e 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos
4. Residência	<input checked="" type="checkbox"/> Apucarana <input type="checkbox"/> _____
5. Instituição em que leciona	Nome: Colégio Objetivo Mater Dei <input type="checkbox"/> rede pública <input checked="" type="checkbox"/> rede particular
6. Leciona em outra(s) instituição(ões)?	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Nome: Academia Washington Nome: FISK Nome: CCAA
7. Tempo de magistério	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input checked="" type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
8. Carga horária semanal	<input type="checkbox"/> até 10 horas <input type="checkbox"/> entre 11 e 20 horas <input type="checkbox"/> entre 21 e 30 horas <input checked="" type="checkbox"/> entre 31 e 40 horas <input type="checkbox"/> mais de 41 horas
9. Razão da carga horária semanal	<input checked="" type="checkbox"/> prazer de lecionar <input checked="" type="checkbox"/> fator econômico <input type="checkbox"/> sou concursado(a)
10. Graduação	Curso: Letras Instituição: UEL Ano de conclusão: 2002
11. Pós-graduação	Especialização em: Língua Inglesa Instituição: UEL Ano de conclusão: 2004 Mestrado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____ Doutorado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
12. Cursos de atualização ou reciclagem	Entre 2000 – 2005: 4 (número de cursos) Cursos promovidos em sua maioria: <input type="checkbox"/> pelo município <input checked="" type="checkbox"/> pelo estado <input type="checkbox"/> por instituições particulares

PROFESSOR 5

QUESTIONÁRIO

01. Como surgiu seu interesse pela língua inglesa (LI)? Considera importante o seu ensino na escola? Por que?

No início não gostava muito de estudar o inglês, (aos meus 11 anos), mas acho que foi devido ao professor que eu tinha na época, depois que iniciei o curso com outra professora (Maria Alice), surgiu meu interesse pela língua e hoje trabalho com a língua inglesa com prazer, acho fascinante, mas é uma pena que isso não seja valorizado em nosso país.

Acho muito importante sim meu ensino na escola, gosto de lecionar, mas contudo acho muito importante a conversa com os alunos, de quanto é importante a língua, o porquê de se aprender uma língua estrangeira, para que possa surgir a curiosidade dos alunos e isso passe a ser prazer e não obrigação.

02. Você tem liberdade para trabalhar os conteúdos em sala de aula ou deve seguir fielmente o material didático?

Depende da instituição, trabalho em cinco escolas e em apenas uma devo seguir fielmente o material didático. (passo a passo)

03. Relate alguma experiência vivida por você como aluno (a) de LI e que, de certo modo, tenha influenciado na sua atuação como professor (a).

O que mexeu muito comigo, e tento não fazer com meus alunos é que, o contato entre aluno e professor é fundamental para que ele possa também gostar da aprendizagem de uma outra língua. Penso que o professor faz nascer no aluno (muitas vezes) a vontade de poder aprender a falar ou entender uma língua estrangeira, e como também o professor, pode fazer o aluno a se desinteressar pela matéria.

04. Como você vê sua atuação dentro do contexto escolar? (outros professores, direção, coordenação, pais de alunos...).

Nota-se que alguns professores não dão muita importância a língua inglesa, mas a maioria apóia e respeita.

05. Qual a maior dificuldade que você encontra no ensino médio?

A quantidade de alunos dificulta o trabalho e muitas vezes, a maior parte desses alunos estudam inglês em outras escolas de línguas chegando no ensino médio com um nível já mais avançado em comparação a outros, e é onde aparece o desinteresse.

06. Como você planeja suas aulas? Que materiais utiliza? Quais atividades os alunos mais gostam? E as que eles menos gostam?

Nem sempre o que planejamos dá certo na hora em que estamos dentro da sala de aula, mas sempre procuro pensar em atividades diferenciadas; hoje me dá os alunos reclamam em ficar horas sentados escutando o professor falando e olhando para o quadro negro (mas que na minha opinião, isso vale muito), procura sempre usar a Internet, onde encontramos materiais como exercícios, onde os alunos podem fazer com o acompanhamento do professor. (usando o computador da escola – instituição particular)

07. Você recebe informações/ instruções da sua escola a respeito de propostas ou mudanças governamentais (LDB, PCN,...) referentes a sua disciplina? Comente.

Não.

08. Como você vê a inclusão de língua espanhola no ensino médio? Acha que isto pode, de certa maneira, influenciar o seu trabalho?

Não vejo isso como uma coisa ruim, cada qual tem seu espaço e sua importância.

09. Acredita que seus alunos possam, de fato, aprender LI no ensino médio?

Não. Acredito que ninguém aprende uma língua de um dia para o outro, requer muito estudo e dedicação, e em uma sala onde existem mais de 35 alunos chega a ser quase impossível fazer com que saiam aprendidos e entendidos de LI

10. Acredita que possa fazer algo para melhorar a situação de aprendizagem de seus alunos? Explique.

Faço o possível para prender a atenção dos meus alunos através de aulas diferenciadas, mas acredito que ainda falta muito interesse da parte deles.

PROFESSOR 6
FICHA INFORMATIVA

1. Nome (opcional)	
2. Sexo	<input type="checkbox"/> masculino <input checked="" type="checkbox"/> feminino
3. Idade	<input checked="" type="checkbox"/> entre 20 e 30 anos <input type="checkbox"/> entre 31 e 40 anos <input type="checkbox"/> entre 41 e 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos
4. Residência	<input checked="" type="checkbox"/> Apucarana <input type="checkbox"/> _____
5. Instituição em que leciona	Nome: Academia Washington <input type="checkbox"/> rede pública <input checked="" type="checkbox"/> rede particular
6. Leciona em outra(s) instituição(ões)?	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Nome: Colégio São José Nome: Colégio Platão Nome: _____
7. Tempo de magistério	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input checked="" type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
8. Carga horária semanal	<input type="checkbox"/> até 10 horas <input type="checkbox"/> entre 11 e 20 horas <input checked="" type="checkbox"/> entre 21 e 30 horas <input type="checkbox"/> entre 31 e 40 horas <input type="checkbox"/> mais de 41 horas
9. Razão da carga horária semanal	<input checked="" type="checkbox"/> prazer de lecionar <input checked="" type="checkbox"/> fator econômico <input type="checkbox"/> sou concursado(a)
10. Graduação	Curso: Letras Anglo Instituição: UEL Ano de conclusão: 2001
11. Pós-graduação	Especialização em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____ Mestrado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____ Doutorado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
12. Cursos de atualização ou reciclagem	Entre 2000 – 2005: 01 (número de cursos) Cursos promovidos em sua maioria: <input type="checkbox"/> pelo município <input checked="" type="checkbox"/> pelo estado <input type="checkbox"/> por instituições particulares

PROFESSOR 6

QUESTIONÁRIO

01. Como surgiu seu interesse pela língua inglesa (LI)? Considera importante o seu ensino na escola? Por que?

Comecei a fazer um curso de inglês aos 14 anos e passei a gostar muito da língua. Considero o ensino da língua inglesa extremamente importante principalmente em escolas públicas onde o acesso a uma escola de línguas é mais restrito devido à baixa renda dos alunos. Atualmente a língua inglesa é um dos requisitos básicos exigidos para se candidatar a empregos em multinacionais, por exemplo.

02. Você tem liberdade para trabalhar os conteúdos em sala de aula ou deve seguir fielmente o material didático?

Devo seguir fielmente o material, mas se houver tempo disponível, posso levar atividades extracurriculares.

03. Relate alguma experiência vivida por você como aluno (a) de LI e que, de certo modo, tenha influenciado na sua atuação como professor (a).

É difícil relatar uma única experiência, mas posso dizer que durante o período que fui aluna, fui uma grande observadora também. Metodologia, didática, aspectos positivos e negativos eu sempre dei grande importância, pois tinha excelentes professores que faziam o melhor de si para nos ensinar.

04. Como você vê sua atuação dentro do contexto escolar? (outros professores, direção, coordenação, pais de alunos...).

Sempre cumpro meu trabalho com dedicação, pois o faço com amor. Acho que isso é fundamental para se obter sucesso, estou sempre recebendo elogios, principalmente por parte da coordenação e dos próprios alunos, com quem tenho mais contato. Não acho que sou vista como “professora modelo”, mas tenho uma boa atuação reconhecida no meu “círculo” escolar.

05. Qual a maior dificuldade que você encontra no ensino médio?

A maior dificuldade com certeza é a falta de interesse por parte dos alunos.

06. Como você planeja suas aulas? Que materiais utiliza? Quais atividades os alunos mais gostam? E as que eles menos gostam?

Sempre antes de apresentar um conteúdo ou um texto procuro fazer uma atividade de “warm-up”, para que eles prendam a atenção na aula. Não uso materiais como vídeo, computador com frequência, pois o tempo é escasso. Faço mais uso de stereo, para fazer atividades com música, que é o que os alunos mais gostam. Com certeza o que eles menos gostam é a gramática.

07. Você recebe informações/ instruções da sua escola a respeito de propostas ou mudanças governamentais (LDB, PCN,...) referentes a sua disciplina? Comente.

Não as recebo e também não tive acesso, só quando estive na faculdade.

08. Como você vê a inclusão de língua espanhola no ensino médio? Acha que isto pode, de certa maneira, influenciar o seu trabalho?

Acho excelente idéia desde que não seja reduzida a carga horária de língua inglesa.

09. Acredita que seus alunos possam, de fato, aprender LI no ensino médio?

Para usá-la como meio de comunicação, acredito que não.

10. Acredita que possa fazer algo para melhorar a situação de aprendizagem de seus alunos? Explique.

Sempre podemos fazer coisas novas para melhorar o aprendizado e isso eu busco constantemente na minha profissão. O problema está no sistema que pensa que em uma sala com 50 alunos é possível fazer milagres!

PROFESSOR 7

FICHA INFORMATIVA

1. Nome (opcional)	
2. Sexo	<input type="checkbox"/> masculino <input checked="" type="checkbox"/> feminino
3. Idade	<input checked="" type="checkbox"/> entre 20 e 30 anos <input type="checkbox"/> entre 31 e 40 anos <input type="checkbox"/> entre 41 e 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos
4. Residência	<input checked="" type="checkbox"/> Apucarana <input type="checkbox"/> _____
5. Instituição em que leciona	Nome: Colégio São José <input type="checkbox"/> rede pública <input checked="" type="checkbox"/> rede particular
6. Leciona em outra(s) instituição(ões)?	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Nome: Escola Evolução Nome: Colégio Mater Dei / Colégio Cobra Nome: Academia Washington/ Fisk/ PBF
7. Tempo de magistério	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input checked="" type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
8. Carga horária semanal	<input type="checkbox"/> até 10 horas <input type="checkbox"/> entre 11 e 20 horas <input type="checkbox"/> entre 21 e 30 horas <input type="checkbox"/> entre 31 e 40 horas <input checked="" type="checkbox"/> mais de 41 horas
9. Razão da carga horária semanal	<input checked="" type="checkbox"/> prazer de lecionar <input checked="" type="checkbox"/> fator econômico <input type="checkbox"/> sou concursado(a)
10. Graduação	Curso: Letras Instituição: FAFIJAN Ano de conclusão: 1999
11. Pós-graduação	Especialização em : Educar para a Cidadania, Ética e Gestão de Pessoas Instituição: UNIBEM – Campus Univ.Bezerra de Menezes Ano de conclusão: 2003 Mestrado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____ Doutorado em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
12. Cursos de atualização ou reciclagem	Entre 2000 – 2005: 08 (número de cursos) Cursos promovidos em sua maioria: <input type="checkbox"/> pelo município <input type="checkbox"/> pelo estado <input checked="" type="checkbox"/> por instituições particulares

PROFESSOR 7

QUESTIONÁRIO

01. Como surgiu seu interesse pela língua inglesa (LI)? Considera importante o seu ensino na escola? Por que?
Sempre gostei de LI, mas tornar-me professora foi “super por acaso”. Considero importante, pois é essencial que o indivíduo tenha “noção” sobre uma segunda língua.
02. Você tem liberdade para trabalhar os conteúdos em sala de aula ou deve seguir fielmente o material didático?
Devo seguir, mas quando “tentei” mudar não obtive aprovação.
03. Relate alguma experiência vivida por você como aluno (a) de LI e que, de certo modo, tenha influenciado na sua atuação como professor (a).
Não tenho nada a relatar. A minha experiência como aluna foi uma, como professora é completamente diferente.
04. Como você vê sua atuação dentro do contexto escolar? (outros professores, direção, coordenação, pais de alunos...)
Considero meu trabalho importante e não brinco de lecionar, mas a maioria dos colegas, pais de alunos e coordenação consideram a matéria e conseqüentemente o professor, secundário.
05. Qual a maior dificuldade que você encontra no ensino médio?
A falta de interesse.
06. Como você planeja suas aulas? Que materiais utiliza? Quais atividades os alunos mais gostam? E as que eles menos gostam?
Baseado no conteúdo, eu planejo as aulas com grupos, Cds, e materiais que eu crio. Eles “odeiam” textos.
07. Você recebe informações/ instruções da sua escola a respeito de propostas ou mudanças governamentais (LDB, PCN,...) referentes a sua disciplina? Comente.
Nunca. O pouco que sei obtive na Internet ou por amigos.
08. Como você vê a inclusão de língua espanhola no ensino médio? Acha que isto pode, de certa maneira, influenciar o seu trabalho?
Sempre houve a comparação entre a “mais fácil” e a “mais difícil”, creio que a inclusão capacita o aluno a vivenciar outras culturas, tornando-se de grande valia para o mesmo, mas a falta de maturidade para a análise crítica será um empecilho.
09. Acredita que seus alunos possam, de fato, aprender LI no ensino médio?
Aprender não, mas “decorar” a estrutura da língua, sim.
10. Acredita que possa fazer algo para melhorar a situação de aprendizagem de seus alunos? Explique.
Que eu possa fazer, eu acredito, mas o sistema tem por muitas vezes “freado” atitudes que considero importantes. Tendo em vista “alguns” obstáculos, torna-se um tanto quanto difícil almejar e alcançar o êxito.