



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALESSANDRA FERRAZ TUTIDA

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS:
QUESTÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E OS SABERES DA PRÁTICA

Londrina
2016

ALESSANDRA FERRAZ TUTIDA

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS:
QUESTÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E OS SABERES DA PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Tutida, Alessandra Ferraz.

Ensino de língua inglesa para crianças : questões sobre formação de professores e os saberes da prática / Alessandra Ferraz Tutida. - Londrina, 2016.
339 f.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Linguística Aplicada - Tese. 2. Língua Inglesa - Estudo e ensino - Tese. 3. Formação de professores - Tese. 4. Saber e Prática docentes - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

ALESSANDRA FERRAZ TUTIDA

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS:

QUESTÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

E OS SABERES DA PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert
Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Leandra Inês Seganfredo Santos
Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 27 de abril de 2016.

Dedico este trabalho a todos aqueles que se interessam pela área de ensino de língua inglesa para crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Márcia e Dalton, e meus irmãos, Valéria e João Antônio, por todo o encorajamento nos momentos difíceis, pelo suporte e amor que têm oferecido por toda a minha vida, amo vocês infinito bilhões para sempre!

Agradeço imensamente ao meu noivo, meu grande amor, Paúl Daniel Bernal Gurrola, por toda a paciência, carinho, amor e dedicação de todo esse tempo. *Thank you for ruining my life!* Te amo!

Agradeço à minha *soul sister*, alma gêmea, *my partner in crime*, Isadora Teixeira Moraes, por todo o amor desses últimos sete anos de amizade, não sei como eu sobrevivia antes de ter você em minha vida!

Agradeço a amigas e amigos que me ajudaram e me incentivaram quando eu me sentia perdida e desmotivada, e por todos os momentos felizes que me proporcionaram, em especial Bruna Fortino, Mônica Marczak, Darlene Vieira, Nathália Cardozo, Sara Gama, Rayane Lenharo e Eduardo Pimentel, sem vocês eu não teria chegado até aqui!

Agradeço à minha orientadora Juliana Reichert Assunção Tonelli pela oportunidade, incentivo e por todo o tempo dedicado a este trabalho. Muito obrigada de coração!

Agradeço à Patrícia Lessa, profissional incrível que me ajudou a me reencontrar quando eu estava perdida.

Agradeço às professoras Vera Lúcia Lopes Cristovão e Leandra Inês Seganfredo Santos, membros das minhas bancas de qualificação e defesa, pelos comentários e sugestões que foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a Deus por estar sempre comigo e por colocar nos meus caminhos pessoas maravilhosas que me ajudam a continuar sempre em frente.

Agradeço às professoras e aos professores que me formaram quem eu sou hoje.

Agradeço à minha família, em especial batchan Mitio, tia Lu e tio Nel, por estarem sempre presentes na minha vida.

Agradeço as minhas pequenas criaturas humanas, meus alunos de LIC, que me proporcionaram um aprendizado inesquecível como professora e como ser humano.

Agradeço aos meus colegas, participantes do projeto integrado no qual desenvolvi esta pesquisa, pelo aprendizado durante nossos anos juntos! Força na peruca!

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida a partir de março de 2015.

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram no desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada!

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado.

Paulo Freire (2011, p. 44)

TUTIDA, Alessandra Ferraz. **Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática.** 2016. 339 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

O ensino de língua inglesa para crianças (LIC) faz parte da realidade educacional do contexto brasileiro (PIRES, 2001; TONELLI, 2005, 2012; ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; entre outros). Apesar disso, existem condições adversas no qual este ensino se insere, dentre elas a falta de obrigatoriedade em anos anteriores ao 6º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010); a falta de diretrizes específicas que contemplem este ensino (ROCHA, 2006, 2007); a falta de formação específica para professores que atuam neste contexto (LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2014; TUTIDA, 2014; TONELLI, no prelo; etc.). Considerando que o trabalho dos professores é constituído de saberes (BORGES 2004; TARDIF, 2012; GAUTHIER et al., 2013), dentro deste cenário, inserido em um projeto que visa à formação específica de professores de LIC, este estudo de caso tem como objetivo geral conhecer os saberes que constituem e são necessários ao trabalho do professor de LIC. Os objetivos específicos são dois: identificar as possíveis contribuições de um projeto integrado de formação de professores de LIC para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes, no que diz respeito à construção de seus saberes para aquele trabalho; e reconhecer e classificar os saberes docentes postos em prática pela professora-pesquisadora durante as aulas de LIC analisadas. Os dados de pesquisa foram gerados por meio da aplicação de questionário aos participantes de um projeto integrado de formação inicial e/ou continuada de professores de LIC e da gravação de aulas de LIC ministradas pela professora-pesquisadora para crianças entre seis e oito anos de idade, desenvolvidas dentro do mesmo projeto. Os resultados apontam que, em função do curso de Licenciatura em Letras-Ingês, no contexto investigado, ainda não se ocupar da formação inicial de professores de LIC, o projeto integrado ofereceu contribuições para a formação de seus participantes para atuarem no contexto de LIC, especialmente no que concerne às áreas de ensino e extensão, indicando ser a prática um rico e importante espaço para a construção de saberes dos seus participantes. Ademais, reconhecemos que a prática da professora-pesquisadora analisada é constituída de saberes que são próprios a seu contexto de ensino, revelando assim a importância do contexto de atuação do professor na sua prática docente. Por fim, ressaltamos que esses saberes podem nortear o desenvolvimento de disciplinas curriculares de cursos de Letras (Ingês e Português-Ingês) com vias a formação de profissionais dessa área.

Palavras-chave: Língua inglesa para crianças. Formação de professores. Ensino de língua inglesa para crianças. Saberes dos professores. Saberes da ação pedagógica.

TUTIDA, Alessandra Ferraz. **Teaching English to children: raising questions about teacher training and knowledges of the practicum.** 2016. 339 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

The teaching of English to children (EC) is part of the educational reality of the Brazilian context (PIRES, 2001; TONELLI, 2005; ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; TONELLI, 2012; among others). Despite that, there are many adverse conditions in which this teaching happens, among which: the fact that English is not mandatory before the sixth grade of elementary school (BRASIL, 2010); the lack of specific guidelines that encompass this area of teaching (ROCHA, 2006, 2007); the lack of specific education for teachers that work in this context (LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2014; TUTIDA, 2014; TONELLI, forthcoming; etc.). Considering that the work of teachers is made up of knowledges (BORGES 2004; TARDIF, 2012; GAUTHIER et al., 2013), and taking this context into account, this case study, part of a project aiming at specific education of EC teachers, has as its general objective to find out the knowledges that constitute and are necessary to the work of the EC teacher. There are two specific objectives: 1) to identify the possible contributions that an integrated project aimed at specific education for teachers of EC can have to the initial or ongoing education of its participants, in what concerns the development of their knowledges to do that work, and; 2) to recognize and classify the teacher's knowledges which are put to practice by the teacher/researcher during the analyzed classes. The research data were generated through the application of a questionnaire to the participants of an integrated project of initial and/or ongoing EC teacher training and through the recording of the EC classes taught by the teacher/researcher to children (6-8 years old), developed within the same project. The results show that, because the undergraduate course of English teachers in the investigated context still does not offer initial education for teachers of EC, the integrated project gave several contributions to the training of its participants to work in a EC context, especially in what concerns the areas of teaching and extension, indicating that this type of work is an important and enriching space to the development of the knowledges of its participants. Furthermore, we recognize that the practicum of the teacher/researcher analyzed is constituted of knowledges which are specific to her teaching context, revealing, then, the importance of the teacher's working context to her practicum as a teacher. Finally, we point out that these knowledges can be a part of and even serve as a guide for curricular subjects of undergraduate *Letras* courses with the objective of training professionals in this area.

Keywords: English to children. Teacher education. Teaching English to children. Teachers' knowledges.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A estrutura das sequências didáticas	67
Figura 2 – Esquema dos saberes da ação pedagógica da professora- pesquisadora de LIC	124
Figura 3 – Imagens presentes na Atividade 1 da aula do dia 29 de setembro de 2014.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das atividades inerentes aos três pilares da universidade.....	39
Quadro 2 – Saberes docentes segundo Tardif (2012)	45
Quadro 3 – Saberes docentes segundo Gauthier et al. (2013).....	48
Quadro 4 – Os saberes da ação pedagógica de acordo com Gauthier et al. (2013).....	50
Quadro 5 – Saberes docentes segundo Borges (2004)	52
Quadro 6 – Os estágios de desenvolvimento intelectual de Piaget	75
Quadro 7 – Características das crianças de cinco a sete anos de idade e de oito a dez anos de idade	76
Quadro 8 – Fatores gerais que influenciam o gerenciamento de crianças no dia a dia.....	85
Quadro 9 – Estratégias para o gerenciamento das crianças	86
Quadro 10 – Panorama geral da pesquisa	88
Quadro 11 – Convenção para as transcrições das aulas gravadas.....	103
Quadro 12 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	104
Quadro 13 – Pergunta de pesquisa, objetivo específico, dados a serem tratados e os critérios de análise dos dados para atingir o primeiro objetivo de pesquisa.....	109
Quadro 14 – Pergunta de número 7 do questionário e respostas oferecidas pelos participantes de pesquisa	111
Quadro 15 – Contribuições do projeto integrado para a formação de professores de LIC	118
Quadro 16 – Pergunta de pesquisa, objetivo específico, dados a serem tratados e os critérios de análise dos dados para atingir o segundo objetivo de pesquisa.....	120
Quadro 17 – Subcategorias de saberes da gestão da matéria, da gestão da classe e comuns às duas categorias.....	126
Quadro 18 – Afetividade	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECA	Centro de Educação, Comunicação e Arte
DLP-I	Dupla Licenciatura Português-Inglês
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ELEC	Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças
IES	Instituições de Ensino Superior
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua estrangeira
LEC	Línguas estrangeiras para crianças
LG	Projeto Londrina Global
LI	Língua inglesa
LIC	Língua inglesa para crianças
LLEM-I	Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas-Inglês
LM	Língua materna
PP	Professora-pesquisadora
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
SD	Sequência didática
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14	
1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	22
1.1	PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIC NO BRASIL	22
1.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIC NO BRASIL	25
1.3	O TRIPÉ DA UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	35
2	OS SABERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	41
2.1	OS SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES.....	41
2.2	OS SABERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS (LIC)	60
2.2.1	A Proficiência Linguística, o Insumo (<i>input</i>) Linguístico e o Uso de Língua Materna em Aulas de LIC	62
2.2.2	A Abordagem, o Instrumento Mediador e as Atividades de Ensino	65
2.2.3	As Crianças como Aprendizes de LI.....	70
2.2.4	Os Papéis do Professor de LIC	77
2.2.5	O Lúdico	81
2.2.6	As Avaliações e os <i>Feedbacks</i>	82
2.2.7	A Gestão da Classe	84
3	PERCURSO METODOLÓGICO	88
3.1	PANORAMA GERAL DESTA PESQUISA.....	88
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	89
3.3	OS CONTEXTOS DA PESQUISA	90
3.3.1	O Macrocontexto de Pesquisa: o projeto integrado.....	90
3.3.2	O Microcontexto de Pesquisa: as aulas	91
3.3.2.1	A escolha do gênero convite para evento de classe.....	99
3.4	GERAÇÃO DOS DADOS.....	101
3.4.1	Os Questionários.....	101

3.4.2	A Gravação e Transcrição das Aulas	102
3.5	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	103
3.5.1	Os Participantes do Macrocontexto de Pesquisa e os Respondentes dos Questionários	103
3.5.2	Os Participantes do Microcontexto de Pesquisa: a professora-pesquisadora e os alunos	105
3.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	106
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	109
4.1	CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO INTEGRADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIC	109
4.2	IDENTIFICANDO OS SABERES DOCENTES POSTOS EM PRÁTICA PELA PROFESSORA-PESQUISADORA	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICES	190
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Docente)	191
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsável)	193
	APÊNDICE C – Transcrições das Aulas	195

INTRODUÇÃO

Pesquisas que discutem o ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC) atestam que este já faz parte da realidade educacional tanto do contexto brasileiro (PIRES, 2001; TONELLI, 2005, 2012; ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; RINALDI, 2011, entre outros) quanto do contexto internacional (MOON, 2005a; PHILIPS, 2003; PINTER, 2006; GRADDOL, 2006; JOHNSTONE, 2009; ENEVER, 2011; MURPHY, 2014, para citar alguns), não podendo mais ser contestado ou ignorado.

Atualmente, dentre as línguas estrangeiras (LEs) mais ensinadas para crianças, temos em especial a língua inglesa (LI). Os fatores atribuídos às possíveis razões para a expansão do ensino desta língua são os mais variados. Crystal (2003), por exemplo, afirma que a LI é a língua mais falada por não nativos no mundo, e Siqueira (2010, p. 30), ao discutir a expansão do número de falantes não nativos da LI, explica que ela está ao nosso redor o tempo todo, fazendo com que o ensino desta língua faça parte da realidade em praticamente todos os continentes, atingindo “cifras dignas de qualquer grande empresa transnacional”. Para Rajagopalan (2009), a LI é um fenômeno linguístico de alcance global, falada por aproximadamente dois terços da população mundial, fenômeno este que se desenvolve como consequência da globalização, compreendido como patrimônio de todos e, neste sentido, não possui falantes nativos. A LI é ainda considerada uma mercadoria altamente valorizada ao redor do mundo (RAJAGOPALAN, 2002).

Kumaravadivelu (2006, p. 131), por sua vez, atribui à internet o papel de “motor principal” tanto da economia, quanto das identidades linguísticas e culturais, na qual, durante a maior parte do tempo, a comunicação ocorre em inglês. Corroborando essa ideia, Cox e Assis-Peterson (2007) atribuem à LI o papel de língua comum do ciberespaço. Já Schlatter e Garcez (2009) não a consideram uma LE e, por isso, propõem que ela seja considerada uma língua adicional, não estranha para seu usuário, mas uma língua que potencializa suas oportunidades de participação no mundo.

Phillipson (1992) acredita que, devido ao prestígio dessa língua, qualquer um com nível de educação formal razoável estará em desvantagem caso não a domine. Nesse sentido, Gimenez (2001, p. 296) considera que “o inglês não é

apenas uma língua internacional, mas a língua da galáxia, e caso ignoremo-no, poderemos nos sentir como seres de outro planeta”.

Assim, não é de se estranhar que a LI esteja sendo introduzida cada vez mais cedo nas escolas, desde a Educação Infantil (EI). Para Garton, Copland e Burns (2011), os principais fatores que levam-na a ser ensinada cada vez mais cedo são:

1. a crença generalizada de que, quanto mais cedo se aprende uma língua estrangeira, melhor; 2. como resposta às demandas da globalização econômica, que gera pressões nos governos para que produzam uma mão de obra que fale inglês; e 3. a pressão dos pais, que desejam que seus filhos se beneficiem social e economicamente do aprendizado da língua inglesa.¹ (GARTON; COPLAND; BURNS, 2011, p. 4, tradução nossa).

Os autores esclarecem que, apesar desses fatores, o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) não foi implementado universalmente e que seus benefícios são controversos.

No entender de Moon (2005b), também são três as principais razões que podem justificar a implementação do ensino de LIC. A primeira é acreditar que há um período, durante a infância, em que há uma facilidade de aprendizado de línguas e que, após este período, o aprendizado se torna mais difícil², o que, para ela, é uma afirmação controversa. A autora cita os estudos de McLaughlin (1992), que afirmam que adolescentes e adultos aprendem melhor os aspectos gramaticais da língua, enquanto crianças têm maior sensibilidade quanto à pronúncia. Assim, para McLaughlin (1992 apud MOON, 2005b), é errôneo acreditar que as crianças são as únicas a ter vantagens sobre o aprendizado de línguas.

A segunda razão pontuada por Moon (2005b) diz respeito ao grau de proficiência linguística a ser desenvolvida pelo/a estudante, que leva em conta a

¹ “1. The widespread assumption that earlier language learning is better” (Y. Hu, 2007; Nunan, 2003). “2. The response to the ever-increasing demand for English as a result of economic globalisation” (Enever and Moon, 2009; Gimenez, 2009; Hu, Y., 2007). “Such a demand leads to pressure on governments from international economic forces to ensure there is an English-speaking workforce. 3. The pressure from parents in the national context who want their children to benefit socially and economically from learning English” (Brock-Utne and Holmarsdottir, 2004; Enever and Moon, 2009; Gimenez, 2009).

² “A hipótese do período crítico para o aprendizado de línguas é baseada na ideia de que existe um período no desenvolvimento humano, anterior à puberdade, no qual o cérebro possui uma predisposição para o aprendizado de línguas e, depois desse período, este aprendizado se torna menos efetivo” (LIGHTBOWN; SPADA, 2010, p. 68).

ideia do falante nativo como o falante ideal e que, por isso mesmo, seria o padrão a ser atingido³. Considerando essa perspectiva de proficiência próxima ao falante nativo, acredita-se que, quanto mais insumo linguístico, maiores as chances de atingir maior proficiência. Para Moon (2005b), há evidências que suportam tal ideia no aprendizado de segunda língua (L2); porém, no aprendizado de LE, maior exposição à língua-alvo pode não ser, por si só, considerado um fator suficiente para alcançar maior proficiência.

A terceira razão citada por Moon (2005b) é compreender a LI como língua internacional, o que, para a autora, não significa necessariamente que exista a necessidade de começar seu ensino precocemente. Para ela, contudo, mais do que justificá-lo, é preciso oferecer condições adequadas para que ele ocorra, uma vez que tais condições – como uma formação adequada de professores; uma frequência de três a cinco aulas de LIC por semana; a implementação de metodologias adequadas a crianças, entre outros –, mais do que um insumo precoce, são aspectos primordiais para o sucesso no aprendizado de LEC⁴ (MOON, 2005b, p. 30, tradução nossa). Para a autora, é preciso ver essas três justificativas de maneira crítica, pois estão mais baseadas em “entusiasmo” do que em evidências empíricas que as justifiquem.

Assis-Peterson e Gonçalves (2001) acreditam que, no aprendizado da LE, o fator idade não pode, isoladamente, justificar esse ensino, pois

... o contexto de língua estrangeira pode não proporcionar as condições ideais ou necessárias à aprendizagem. Sem quantidade e diversidade de insumo, sem métodos apropriados para trabalhar com crianças e sem professores com domínio linguístico e pedagógico é em vão submeter crianças de tenra idade ao estudo da L2⁵. (ASSIS-PETERSON e GONÇALVES, 2001, p. 24).

Corroborando Assis-Peterson e Gonçalves (2001), Moon (2005b) e Garton, Copland e Burns (2011), para nós, muito mais do que oferecer justificativas para o ensino de LIC baseadas em razões mercadológicas (PICANÇO, 2012) ou

³ Não acreditamos que o padrão a ser buscado é o do falante nativo, uma vez que corroboramos Rajagopalan (2009).

⁴ “it is the availability of suitable conditions rather than an early start which are the key to success in children’s foreign language learning”.

⁵ L2, nesse sentido, pode ser compreendida como similar a língua estrangeira, uma língua que não a materna.

crenças (VERIDIANO; TONELLI, 2011; COSTA; SANTOS, 2014), é preciso compreender que não há garantias sobre os benefícios do ensino precoce de LIC, pois as condições certas são primordiais para que ele seja bem sucedido.

Embora as justificativas para o ensino de LIC (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001; MOON, 2005b; GARTON; COPLAND; BURNS, 2011) sejam reconhecidas pela literatura disseminada, importa salientar que este contexto de ensino ainda não é obrigatório. Conforme o artigo 27, parágrafo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996): “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” Ou seja, o ensino de LEs não apresenta caráter de obrigatoriedade antes do atual 6º ano, previamente denominado 5ª série. Apesar de sua não obrigatoriedade, é fato que as escolas da rede particular de ensino implementam o ensino de LIC em estágios anteriores ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (EF), o que ocasiona uma exclusão dos alunos que não pertencem a esta realidade (ROCHA, 2006).

Ao mesmo tempo, testemunhamos o afloramento de iniciativas que implementam o ensino de LIC também na rede pública de ensino. Por exemplo, na cidade de Londrina, no norte do Paraná, existe um projeto intitulado Londrina Global (LG) (GIMENEZ et al., 2013), que desde 2008 oferta aulas de inglês em escolas da rede municipal daquela cidade. O projeto surgiu a partir de interesses políticos e econômicos em oferecer uma mão de obra que falasse inglês, tornando, assim, a cidade mais “atraente” para os investidores estrangeiros. Atesta-se aqui a veracidade da segunda justificativa para a oferta do ensino de LIC exposta por Garton, Copland e Burns (2011, p. 4, tradução nossa): “uma resposta às demandas da globalização econômica, que gera pressão nos governos para a produção de mão de obra que fale inglês”⁶.

De maneira geral, o Projeto LG tem como objetivo introduzir a LI no currículo das escolas públicas municipais. Mais especificamente, busca: 1. fazer com que as crianças desenvolvam um interesse pela LI; 2. oferecer experiências de comunicação inovadoras; e 3. minimizar as dificuldades de aprendizagem dos

⁶ “The response to the ever-increasing demand for English as a result of economic globalisation (Enever and Moon, 2009; Gimenez, 2009; Hu, Y., 2007). Such a demand leads to pressure on governments from international economic forces to ensure there is an English-speaking workforce.”

alunos na transição da 4ª para a 5ª série, atualmente, do 5º para o 6º ano (GIMENEZ et al., 2013).

Gimenez et al. (2013) apontam que, no ano de 2013, das 80 escolas municipais, 38 ofereciam aulas de LIC atendendo aproximadamente 10.000 alunos da rede, de turmas que variavam desde a EI até o atual 5º ano. Segundo as autoras, todos os professores, neste caso todas as professoras, que atuavam nesse projeto possuíam formação em Letras. Ressaltamos que, apesar de haver um número considerável de alunos sendo oportunizados a aprenderem LIC, devido à falta de obrigatoriedade desse ensino, muitos ainda deixam de aprendê-lo.

O caráter facultativo da implementação de LEs nos primeiros anos da Educação Básica (EB), que inclui EI e Primeiro Ciclo do EF⁷, gera, além da exclusão dos alunos que não possuem esse ensino, a inexistência de parâmetros oficiais que embasem esse trabalho (ROCHA, 2007), sendo que a existência de “objetivos claros e diretrizes teórico-práticas consistentemente desenvolvidas” é fundamental para o seu sucesso (ROCHA, 2006, p.8). Daqui surge ainda outro problema: sem parâmetros, mesmo que esse ensino seja implementado, não há uma regularidade de oferta, de conteúdo, de metodologias, etc. Isto quer dizer que, mesmo que um aluno se matricule em uma escola que ofereça aulas de inglês em anos iniciais da EB, se houver a necessidade de mudança de escolas, não há como prever se a nova escola oferecerá o ensino de LIC e de que maneira esta oferta ocorrerá, com quais objetivos, etc. Gimenez (2013) afirma que os municípios cuja opção é a de incluir o ensino de uma LE em anos iniciais da EB têm de buscar apoio, muitas vezes, em parâmetros designados a anos posteriores, devido a esta falta de critérios específicos de ensino.

De acordo com o parágrafo primeiro do artigo 31 das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 (BRASIL, 2010, p. 9): “Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular”. O que significa que os professores aptos a trabalharem com a disciplina de LE devem ser graduados em cursos de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas com formação específica na LE a ser ensinada (TONELLI, no prelo), ou em cursos de dupla Licenciatura, Língua Portuguesa e LE.

⁷ Educação Infantil se refere aos anos anteriores ao 1º ano do Ensino Fundamental e o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental se refere as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Apesar disso, os cursos de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas-Ingês (LLEM-I) e dupla Licenciatura Português-Ingês (DLP-I) não oferecem essa formação (LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2014; TUTIDA, 2014; TONELLI, no prelo; etc.) e, como aponta Freitas (2010, p. 203):

A formação de professores de língua inglesa para crianças enfrenta muitos desafios, pois, embora haja necessidade de discussão sobre a formação deste professor, muitas vezes ela não se concretiza nos currículos de formação inicial.

Tonelli (no prelo) resume nossa preocupação em relação a essa realidade. A autora aponta para

... a urgente necessidade de os cursos de Letras Estrangeiras Modernas considerarem a emergência de uma realidade instaurada, que é a oferta de LAC e/ou LIC nas séries iniciais em diferentes contextos educacionais – rede pública, rede particular e institutos de idiomas – e responsabilizar-se pela formação do profissional que, de acordo com a prerrogativa deixada no artigo 31 da Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010), deve assumir as aulas de LAC quando ofertada no primeiro ciclo do ensino Fundamental.

Esta é uma necessidade reconhecida pela literatura e por profissionais da área, mas que ainda não se tornou realidade nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras de maneira geral⁸.

Eu⁹ sou um exemplo de professora graduada em LLEM-I que não recebeu formação específica para atuar em anos iniciais da EB. Recém-licenciada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2013, fui convidada a ministrar aulas de inglês em uma escola da rede particular da cidade para alunos com idades entre 10 e 11 anos. Na época, não possuía conhecimento sobre e nenhuma experiência com este público. Durante minha prática, percebi que não estava preparada para lidar com aquele contexto, o que me frustrou muito. Assim, busquei

⁸ Com isso não afirmamos que não existem cursos que estejam realizando mudanças visando a atender a essas demandas.

⁹ Este trabalho foi realizado de maneira conjunta. Portanto, irei utilizar o pronome eu, isto é, a primeira pessoa do singular, para me referir aos meus pensamentos e reflexões pessoais e o nós, a primeira pessoa do plural, quando pensamentos e reflexões tenham sido construídos em conjunto com minha orientadora.

complementar minha formação e me inscrevi no curso de Especialização em Língua Inglesa na mesma universidade.

Ali tive a oportunidade de conhecer minha orientadora, a Professora Doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli, que me iniciou em minha trajetória na formação de professores de LIC.

No mesmo ano, me inscrevi no Projeto Integrado “O Trabalho do Professor no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa para Crianças: Uma Proposta de Formação Docente”, através do qual tive a oportunidade de ministrar aulas para crianças no Colégio Professor José Aloísio de Aragão, no campus da UEL, para turmas de 1º ano do EF.

Durante o curso de especialização, e participando do projeto, busquei conhecer o que era ser professor de LIC e me apaixonei por essa área. Na época, meu foco de pesquisa era a formação de professores de LIC¹⁰. Após um ano de participação no projeto, no ano de 2014, entrei para o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), também na UEL. E aqui começou outra fase de minha formação, agora ainda mais centrada na pesquisa, sempre ancorada na prática.

Para mim, era claro que meu interesse principal estava em minha própria prática. Mais tarde, pude perceber que o que mais me faltava explicitar eram os saberes que eu, como professora de LIC, construía, necessitava e colocava em prática no meu trabalho com turmas de 1º ano do EF.

Escolhi continuar meu trabalho com essas turmas de 1º ano do EF, pois é um trabalho extremamente intrigante, desafiador e interessante para mim, pois os alunos ainda não estão alfabetizados e, na maioria das vezes, este é seu primeiro contato com a LI. Ou seja, de acordo com minha vivência no projeto, é preciso que o profissional que atua nesse contexto esteja muito bem preparado para a realização de um bom trabalho com essa faixa etária.

Sendo assim, a justificativa para esse trabalho é a busca pelos saberes constitutivos do trabalho de professores de LIC, a partir da prática da professora-pesquisadora (PP). Com isso, acreditamos ser possível compreender o que uma

¹⁰ Minha especialização culminou em um artigo entregue como parte dos requisitos para a finalização do curso: *Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master*, no qual discuti a praticamente inexistente formação do professor de LIC nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas/Inglês e Português/Inglês.

formação voltada para esse profissional deveria proporcionar, uma vez que preparar esse professor não é mais uma opção, mas sim uma necessidade.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é: conhecer os saberes que constituem e são necessários ao trabalho de professores de LIC.

Dois são os objetivos específicos:

- 1) Identificar as possíveis contribuições de um projeto integrado de formação de professores de LIC para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes¹¹, no que diz respeito à construção de saberes para aquele trabalho; e
- 2) Reconhecer e classificar os saberes docentes postos em prática pela professora-pesquisadora durante as aulas de LIC analisadas.

Os dados de pesquisa foram gerados através da aplicação de questionário aos participantes de um projeto integrado de formação inicial e/ou continuada de professores de LIC e por meio de gravação e transcrição de aulas de LIC ministradas pela PP para crianças entre seis e oito anos de idade, desenvolvidas dentro do mesmo projeto.

Este trabalho está dividido em cinco partes: no primeiro capítulo discutimos a formação de professores de LI para a atuação em anos iniciais da EB, apresentamos um panorama de pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, refletimos sobre a situação da formação de professores de LIC no Brasil e, por fim, apresentamos uma seção acerca dos três pilares que sustentam as universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão.

No segundo capítulo exploramos a temática de saberes profissionais dos professores de maneira geral e, em seguida, abordamos os saberes específicos de professores de LIC com base na literatura da área.

No terceiro capítulo discorreremos sobre nossa metodologia de pesquisa, especificando os contextos pesquisados, os participantes da pesquisa, os instrumentos de geração e os procedimentos de análise de dados.

No quarto capítulo realizamos a análise e a discussão dos dados de pesquisa e, no quinto capítulo, tecemos as considerações finais sobre nosso estudo.

¹¹ Ressaltamos que esta formação é inicial e/ou continuada, pois alguns dos participantes já atuavam com o ensino de LIC, enquanto outros iniciavam sua trajetória nessa área com a participação no projeto.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Neste capítulo discutiremos a formação de professores de LI para atuar em anos iniciais da EB. A partir das questões aqui abordadas, analisaremos nossos dados com o propósito de atingir nosso primeiro objetivo específico de pesquisa: Identificar as possíveis contribuições de um projeto integrado de formação de professores de LIC para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes, no que diz respeito à construção de saberes para aquele trabalho.

Iniciamos este capítulo (seção 1.1) recuperando dissertações e teses cuja temática é a formação de professores de LIC/LEC, com o intuito de apresentar um panorama do que já vem sendo discutido a esse respeito no Brasil e também situar nosso nicho de pesquisa.

Na sequência (seção 1.2), apresentamos um breve panorama a respeito da formação desses profissionais em contexto brasileiro. Em seguida (seção 1.3), expomos os três pilares de sustentação das universidades, sendo estes: o ensino, a pesquisa e a extensão.

1.1 PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIC NO BRASIL

Neste subitem recuperamos pesquisas seminais acerca da formação de professores de LIC em nosso país¹². Embora as pesquisas que abordam o ensino de LIC venham crescendo substancialmente, ainda são incipientes os trabalhos que se ocupam da formação destes professores e, mais especificamente, que discutam conhecimentos necessários para que o professor atue nesse contexto (bem como o papel do professor formador desses profissionais).

Em sua tese de doutoramento, Shimoura (2005) realizou uma pesquisa crítica de colaboração na qual estudou a formação de professores de LIC em situação de trabalho. Seu objetivo foi investigar a constituição do trabalho do formador desse profissional dentro de um projeto de assessoria para formação

¹² As pesquisas citadas foram realizadas nos últimos dez anos em Programas de Pós-graduação no Brasil e foram identificadas a partir do resultado de mapeamento de pesquisas de mestrado e doutorado realizado pelos participantes do projeto integrado – Ensino, Pesquisa e Extensão – “O trabalho do professor no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças: uma proposta de formação docente”, da Universidade Estadual de Londrina, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli. O mapeamento objetiva construir uma base de dados com pesquisas que abordam ensino e/ou formação de professores de línguas estrangeiras.

docente em uma escola de ensino de LIC. O projeto, como espaço de assessoria, almejou promover a construção de conhecimentos teórico-práticos essenciais aos professores, para que fossem capazes de planejar suas aulas adequando-as às necessidades de seus alunos. Os dados de pesquisa foram coletados através de gravações, em áudio e vídeo, de reuniões pedagógicas e sessões reflexivas, além de notas de campo. Os resultados obtidos permitiram concluir que o trabalho desenvolvido naquele contexto possibilitou a aprendizagem e o desenvolvimento dos envolvidos naquele projeto, através da negociação e reconstrução do planejamento.

Santos (2009), acreditando na necessidade de uma formação específica para o professor que ensina LEC, realizou um estudo qualitativo, de cunho etnográfico, com o objetivo de descrever e discutir conhecimentos necessários, especificamente à formação do professor de LIC. Para isso, desenvolveu seu trabalho com cinco docentes que atuavam com esse ensino em um projeto da rede municipal em um município mato-grossense. A partir das falas das professoras participantes de sua pesquisa e das observações realizadas por Santos (2009, p. 176), a autora elenca as características desejáveis ao professor de LIC, sendo elas:

Ser graduado na LE a ser ensinada; Gostar da área de ensino de LE; Conhecer o conteúdo dessa área e adequá-lo à faixa etária; Usar metodologias atrativas e dinâmicas; Conhecer teorias sobre o desenvolvimento da criança; Aperfeiçoar-se constantemente por meio de cursos e outros eventos; Mostrar-se aberto à aprendizagem; Conhecer teorias de ensino-aprendizagem de línguas; Ter nível adequado de proficiência na língua-alvo para atuar com crianças.

Rampim (2010) desenvolveu uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual investiga a prática docente de três professoras de LI que atuam no primeiro ciclo do EF, ou seja do 1º ao 5º ano, em escolas da rede privada e municipal do estado de São Paulo, através da observação de suas aulas, entrevista e aplicação de questionário. Duas dessas professoras eram graduadas em DLP-I, enquanto a outra possuía formação em Pedagogia. A autora busca compreender qual formação esses profissionais possuem e como essa formação se reflete em seu trabalho; procura também identificar quais as práticas desenvolvidas pelas profissionais observadas e como elas contribuem com o letramento de seus alunos. Rampim (2010) conclui que a formação das professoras, suas crenças e o material didático que utilizam influenciam diretamente o trabalho que elas realizam.

Outro trabalho importante para esta pesquisa é o de Rinaldi (2011), que, embora trate da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças (ELEC), é um dos poucos trabalhos que abordam a formação de professores para atuar no ensino de uma LE nos anos iniciais da EB. A autora acredita que é necessária uma formação específica para que os professores de espanhol possam atuar com crianças; por isso, em sua tese de doutoramento, propõe um programa de formação inicial ou continuada a professores que pretendam atuar com o ensino de ELEC, com foco no primeiro ciclo do EF, ou seja, com crianças de 6 a 10 anos.

Em sua pesquisa, a autora buscou apresentar os conhecimentos teórico-práticos que os professores devem possuir para ensinar ELEC¹³. A autora elenca, descreve e discute tais conhecimentos, que são apresentados em três grupos: 1) os conhecimentos teórico-práticos, que englobam o contexto de atuação do professor, seu tempo disponível, definição dos objetivos dos cursos e das aulas especificamente, delimitação dos conteúdos a serem abordados nos cursos de ELEC e, a utilização dos recursos disponíveis; 2) a metodologia de ensino, materializadas nas estratégias de ensino empregadas pelos docentes, por exemplo, o uso do lúdico através de histórias infantis, canções e brincadeiras, entre outros e; 3) a avaliação, da aprendizagem e do ensino.

Lemes (2014) realizou um estudo colaborativo com seis professoras de LIC (da EI e do primeiro ciclo do EF) que atuavam em uma escola da rede privada de ensino do estado de Goiás, no município de Goiânia. A autora buscou compreender o papel da reflexão colaborativa na formação dessas profissionais, bem como a opinião delas sobre a possibilidade de ensinar LIC dentro de uma perspectiva crítica. Para tal, utilizou entrevistas e questionários. Lemes (2014) conclui que a colaboração pode levar a mudanças discursivas e práticas e que a perspectiva crítica é viável como um caminho para o ensino de LIC.

A partir de nossas buscas, pudemos perceber que a formação de professores de LIC não é uma das temáticas frequentes em pesquisas sobre a formação de professores de LI, embora este ensino se encontre em constante expansão em nosso país (PIRES, 2001; TONELLI, 2005, 2012; ROCHA, 2006;

¹³ A pesquisa de doutoramento de Rinaldi (2011) trata, especificamente, do ensino de espanhol para crianças. Contudo, por se tratar de uma pesquisa essencial ao nosso trabalho, foi aqui incorporada. Essa pesquisa nos importa pois reconhecemos alguns dos conhecimentos apontados pela autora como essenciais para a formação do professor de LEC, incluindo o professor de LIC.

SANTOS, 2009; entre outros) e, portanto, seja inegável a necessidade de que os profissionais sejam preparados para atuar nesses contextos. Ademais, este tema é ainda pouco explorado em pesquisas nessa área, o que aponta para a necessidade de que mais estudos desse tipo sejam desenvolvidos neste nicho, demonstrando relevância em nosso próprio trabalho.

1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIC NO BRASIL

O Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001), Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, aprovado em 3 de abril de 2001, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, entre outros cursos, considerando as “intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (BRASIL, 2001, p. 29). Especificamente quanto aos cursos de Letras, o mesmo parecer estabelece que:

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

• facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;

- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, 2001, p. 29, grifo nosso).

Apesar de apontarem para a preparação dos profissionais para a atuação no mercado de trabalho, há consenso entre os pesquisadores brasileiros da área de que a formação do professor de LIC não é contemplada durante a formação inicial em Letras (PIRES, 2001; LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010;

TONELLI; CHAGURI, 2014; TUTIDA, 2014; TONELLI, no prelo; entre outros), apesar de ser realidade no contexto brasileiro.

Acreditamos que isto se justifica porque o ensino de LEC, seja inglês, espanhol ou outras línguas, não se torna obrigatório antes do início do segundo ciclo do EF, no 6º ano, de acordo com o artigo 27, parágrafo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No entanto, a CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010), que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais, explicitam que os professores de LE daquelas escolas que optam por incluir este ensino em anos iniciais da EB devem ter Licenciatura específica na LE a ser ensinada¹⁴, ou seja, os professores aptos a trabalharem com o ensino de LIC devem ser graduados em cursos de LLEM-I e DLP-I.

Portanto, é irrefutável que a responsabilidade pela formação em nível inicial do professor de LEC fica a cargo das universidades, que devem flexibilizar seus currículos, adequando-se às necessidades da sociedade e preparando os profissionais para o mercado de trabalho. Para Tonelli (no prelo),

Em decorrência desta Resolução¹⁵, faz-se necessário identificar em que medida os cursos de Letras Estrangeiras Modernas têm efetivamente atentado a este fato, oferecendo possibilidades aos seus licenciandos de receber formação específica para atuarem também no ensino de LIC.

Ademais, para complementar essa ideia, é preciso que haja, ainda, modificações em cursos de DLP-I, pois estes também são responsáveis pela formação de professores de LI capacitados para atuarem com crianças.

A esse respeito, em 2009, Cristóvão e Gamero realizaram um levantamento das grades curriculares dos cursos de Letras e Pedagogia e de Especializações oferecidas por universidades do estado do Paraná, procurando identificar se havia algum preparo oferecido por estes cursos para que professores em formação pudessem atuar com o ensino de LIC. As universidades pesquisadas foram oito:

¹⁴ “Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010, p. 9).

¹⁵ A CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010).

PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNIOESTE – Universidade Estadual do Centro-Oeste Paraná

UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

À época da pesquisa, apenas a UEL oferecia, em nível de formação inicial, uma disciplina eletiva/optativa voltada para o ensino de LIC, intitulada “Ensino de inglês para crianças”. As autoras identificaram, também, algumas disciplinas em cursos de especialização voltadas para esse ensino, porém não as especificaram em seu texto. Cristóvão e Gamero (2009, p. 238) constataram que existia uma grande lacuna na “preparação adequada (seja a formação inicial ou a continuada) para este mercado em constante crescimento”.

Tutida (2014) pesquisou as grades curriculares disponíveis on-line de universidades públicas do estado do Paraná que ofertam cursos de LLEM-I e DLP-I, com o intuito de identificar se tais cursos ofertavam disciplinas direcionadas à formação de professores de LIC, corroborando Santos (2009) e Rinaldi (2011) no que diz respeito à importância da formação inicial que ofereça um preparo, ainda que mínimo, para atuar com o ensino de LE junto a crianças. Foram encontradas 13 universidades públicas que ofertavam tais cursos, em 18 campi diferentes, sendo elas:

FAFIPA – Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí

FAFIPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá

FAFIUV – Universidade Estadual do Paraná – Campus União da Vitória

FECILCAM – Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá – Campus Maringá e Educação a Distância

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio e Campus Jacarezinho

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste Paraná – Campus Irati e Campus Guarapuava

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel, Campus Foz do Iguaçu e Campus Marechal Cândido Rondon

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Três das universidades pesquisadas – FAFIPAR, FAFIPA e FAFIUUV – não disponibilizavam as grades curriculares de seus cursos em seus *websites*, assim, não tivemos acesso às disciplinas ofertadas por aquelas universidades. Tutida (2014) deixa claro que algumas grades curriculares não estavam atualizadas, o que pode ter influenciado seus resultados de pesquisa. Naquele trabalho, apenas uma das universidades pesquisadas disponibilizava em seu *website* que oferecia uma disciplina voltada para a formação do professor de LIC: a Universidade Estadual de Maringá (UEM), que ofertava a disciplina “Ensino de Língua Inglesa para Crianças e para Portadores de Necessidades Especiais Educacionais”, com carga horária de 34 horas em seu curso de DLP-I, na modalidade Educação a Distância. Assim, pode-se concluir que, no Paraná, os cursos de LLEM-I e DLP-I ainda não assumiram a responsabilidade de possibilitar aos seus egressos uma formação mínima para atuar no contexto de LIC¹⁶.

Importa ressaltar que, quando falamos em crianças, estamos nos referindo a alunos com idade entre 0 e 12 anos¹⁷, e os cursos de Pedagogia são, hoje, os responsáveis por formar profissionais para atuar nesse contexto de ensino. Todavia, por tratar-se do ensino de LI, aquele curso não prevê a formação linguística necessária ao professor para ensinar a língua.

¹⁶ Durante o desenvolvimento desta pesquisa tivemos acesso a informação de que em alguns anos (2008, 2013, 2014, 2015) a UEL tem ofertado disciplinas optativas com este objetivo, porém, não é suficiente que esta oferta ocorra desta forma.

¹⁷ “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Assim, recuperamos a ideia desenvolvida por Pires (2001) em sua dissertação de mestrado, que objetivou verificar como uma criança em fase pré-escolar, ainda não alfabetizada, desenvolve sua produção oral na LE ensinada – no caso, a LI. A autora afirma que

Quem termina um curso de graduação em Letras ou um bom curso livre de inglês e tem um ótimo currículo em língua pode estar bem preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não ter o menor conhecimento sobre educação de crianças menores de seis anos de idade. (PIRES, 2001, p. 20)

Neste mesmo viés, Santos (2009) entende o ensino de LIC como sendo desafiador, uma vez que não há formação específica para atuar nessa área. A esse respeito, Gimenez et al. (2013, p. 348, tradução nossa) problematizam o que chamam de “vácuo” da formação de professores para atuarem nesse contexto, uma vez que “os professores com formação em Pedagogia não possuem formação em LI, e os professores de Letras que possuem a formação em LI não estão capacitados para atuar com crianças”¹⁸.

Santos (2005) explicita as carências dos dois cursos dizendo que,

... embora o professor pedagogo receba formação didática para lidar com as crianças, não recebe formação para desenvolver sua competência linguística em LI nem como ensiná-la, em contraste com o professor formado em Letras cuja graduação centra-se na Linguística, porém carece de enfoque metodológico para lidar com crianças. (SANTOS, 2005, p. 52).

Resgatando as ideias de Pires (2001), vemos que a autora acredita que os professores formados em Magistério ou Pedagogia, apesar de preparados para atuarem com crianças, podem não possuir proficiência adequada e, com isso, podem cometer erros gramaticais ou de pronúncia que acabam por comprometer a aprendizagem da LI de seus alunos, enquanto os professores formados em LLEM-I e DLP-I, por não possuírem experiência com a educação de crianças, podem fazer com que seus alunos desenvolvam repulsa à LI “por não gostarem das aulas”

¹⁸ “This circumstance highlighted one of the key points of the introduction of English in the early years of primary schools. At one end, teachers licensed for this level usually have a Pedagogy degree (which does not include English in their syllabus) and at the other end, Letras graduates (who do study English) cannot teach at this level.”

(PIRES, 2001, p. 4). Fernandez e Rinaldi (2009) esclarecem que os cursos de Pedagogia não oferecem formação em LE por não ser este seu objetivo.

Mediante o exposto, podemos afirmar que, no cenário atual, os cursos de formação inicial, seja de LLEM-I e DLP-I, Pedagogia ou cursos de Magistério, não se responsabilizam pela formação do professor de LIC, desconsiderando, assim, os fortes indícios da necessidade desse profissional no mercado de trabalho (PIRES, 2001; TONELLI, 2005, 2012; ROCHA, 2006; SANTOS, 2009). Ademais, é de nosso entendimento que os cursos de LLEM-I e DLP-I, ao não assumirem essa responsabilidade, desconsideram o exposto pela legislação anteriormente apresentada.

Pires (2001) defende que, caso o professor não tenha qualificação na LE a ser ensinada e conhecimentos sobre a EI, duas áreas que devem ser dominadas para que o ensino de LIC possa ser benéfico aos alunos, é preferível que este ensino não se concretize. Essa não é uma perspectiva válida, pois, como já apontado, o ensino de LIC é uma realidade em nosso país e no mundo, não sendo mais opcional.

A respeito, Santos e Benedetti (2009) consideram que a opção mais promissora para essa situação seja a inclusão de disciplinas que contemplem o ensino de LIC nos currículos dos cursos de LLEM-I e DLP-I. Assim como Tonelli e Cristovão (2010) acreditam que os currículos daqueles cursos devam se adaptar às novas demandas e promover a formação de profissionais capazes de atuar no ensino de LIC.

Podemos, então, inferir que, de maneira geral, os professores de LI não estão sendo preparados para trabalhar com o ensino de LIC, apesar deste fazer parte da realidade brasileira e mundial e, por isso, mesmo despreparados, os professores de LI atuam com crianças. Para conhecer esta realidade, especificamente em nosso contexto local, no ano de 2013, Bacarin buscou, em sua monografia de especialização, traçar o perfil dos professores que atuam com o ensino de LI para crianças de três a 11 anos de idade (EI e primeiro ciclo do EF) na cidade de Londrina, no norte do Paraná. Para traçar esse perfil, a autora aplicou questionários em escolas municipais, participantes do projeto LG (já descrito na introdução deste trabalho), além de dez escolas particulares da região central da cidade e oito escolas de idiomas.

Bacarin (2013) recebeu respostas de 37 dos questionários aplicados, sendo 15 de professores de escolas municipais, 7 de professores de escolas particulares e 15 de professores de escolas de idiomas. Dentre estes, a autora aponta que 20 eram graduados em Licenciatura em Letras.

A autora especifica, em seu estudo, que os professores graduados em Letras não receberam formação específica para o ensino de LIC, comprovando o que vem sendo discutido nas pesquisas sobre a inexistência de espaços de formação para o professor de LIC dentro de cursos de LLEM-I e DLP-I (PIRES, 2001; LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2014; TUTIDA, 2014). Porém, os professores sujeitos de pesquisa de Bacarin (2013) afirmaram que buscam essa formação de outras maneiras, através da formação continuada (cursos relacionados a essa área, como especializações, ou cursos ofertados pela Secretaria de Educação do Município de Londrina), leituras, troca de experiências com colegas, etc., o que mostra a necessidade da busca por essa formação, especialmente numa área que não contempla o contexto de trabalho dos profissionais durante formação inicial.

Tonelli (no prelo) resume nossa preocupação em relação à realidade relatada. A autora aponta que, “com o aumento da oferta de LIC, esses profissionais passam a exercer a docência nesse contexto sem estarem minimamente preparados para tal.” É de nossa opinião que os cursos de LLEM-I e DLP-I devam contemplar a formação voltada para o ensino de sua língua-alvo para crianças, através de disciplinas voltadas a preparar professores para atuarem nesse contexto, uma vez que ele é uma realidade e a oferta desse ensino cresce cada vez mais e, com isso, crescem também as oportunidades de trabalho nessa área. Porém, não consideramos que seja possível que essa formação seja esgotada durante um curso de formação inicial. É preciso, contudo, que os professores de LI estejam cientes de que essa é uma área na qual podem atuar, e conheçam esse contexto, mesmo que superficialmente. Com isso, poderão tomar decisões sobre sua futura atuação, estando minimamente preparados para atuar com crianças, sem que seu trabalho traga mais prejuízos do que benefícios a seus alunos; além disso, poderão conhecer maneiras de complementar sua formação inicial, caso optem por incorporar esse contexto de trabalho como realidade.

Assumimos, portanto, que a formação do professor de LIC não tem espaço nas grades curriculares em disciplinas obrigatórias dos cursos de LLEM-I e DLP-I (PIRES, 2001; LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2014; TUTIDA, 2014; TONELLI, no prelo; entre outros). Apesar disso, podemos identificar algumas iniciativas de adequações curriculares em vias de preencher esta lacuna. Na UEL, por exemplo, em alguns anos (2008, 2013, 2014, 2015), a oferta de formação através de disciplinas eletivas/optativas sobre esse tema teve espaço no currículo de formação inicial do curso de LLEM-I, tal como aconteceu, de maneira similar, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus Sinop, que ofertou uma disciplina eletiva de Metodologias de Ensino de LIC, com carga horária de 60 horas (SANTOS; JUSTINA, 2015). Porém, a oferta de formação por meio de disciplinas eletivas/optativas não condiz com as necessidades que o mercado de trabalho apresenta hoje no Brasil (PIRES, 2001; TONELLI, 2005, 2012; ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; entre outros). Reforçamos, portanto, a necessidade de que os cursos que formam profissionais aptos a atuarem com o ensino de LIC se readaptem, para atender as demandas presentes na realidade de nosso país.

Sendo assim, muitas vezes essa formação dos professores que ensinam LIC ocorre via projetos, alguns dos quais apresentamos brevemente a seguir, sem o intuito de discuti-los a fundo¹⁹. Estes são projetos desenvolvidos na UEL, nosso contexto de pesquisa e de formação. Assis e Bonifácio (2011) acreditam que, além dos espaços de ensino (sala de aula), os projetos extensionistas e de iniciação científica, por exemplo, podem oferecer uma formação mais ampla aos futuros profissionais.

O Projeto de Extensão nº 01532, “Construindo o Currículo de Língua Inglesa para as Escolas Públicas de Londrina”, coordenado pela Professora Doutora Telma Nunes Gimenez e finalizado em 2013, surgiu em decorrência da implementação do ensino de LIC em escolas municipais, devido ao desenvolvimento do projeto Londrina Global na cidade, o que demandava uma “reorganização curricular para integrar objetivos e conteúdos programáticos de forma a evitar

¹⁹ Os projetos foram encontrados através de buscas realizadas no site <https://www.sistemasweb.uel.br/index.php?contents=system/prj/lin/index.php&pagina=lin_qry_centro2.php&p_cod_centro=1>.

repetição e promover a continuidade dos estudos”, visto que não há diretrizes para este ensino (ROCHA, 2007). Os objetivos gerais desse projeto eram três:

- Contribuir para melhoria do planejamento escolar e decisões sobre uso de materiais didáticos por parte de professores de língua inglesa do município de Londrina e região.
- Permitir a integração curricular, garantindo a continuidade de estudos por alunos que frequentam escolas públicas em Londrina.
- Evitar a repetição de conteúdos programáticos no ensino de língua inglesa, em virtude da inexistência de uma proposta integrada entre as secretarias municipal e estadual.

Seus objetivos específicos eram:

- Detalhar parâmetros curriculares para o ensino de inglês em escolas públicas municipais e estaduais de Londrina.
- Elaborar sugestões de objetivos e desempenho esperado de aprendizes de língua inglesa nas séries iniciais, ensino fundamental médio.

O projeto integrado (de pesquisa e extensão, com predominância na extensão) número 01701, “Desenvolvimento da Atividade de Ensino de Inglês para Crianças Através da Produção Coletiva de Material Didático”, coordenado pela Professora Doutora Denise Ismênia Bossa Grassano Orteni e com término previsto para 18 de junho de 2016, tem como objetivos “Promover o desenvolvimento da atividade prática de ensino de inglês nas séries iniciais da educação básica, bem como gerar conhecimento empírico sobre essa experiência.”

Há, ainda, um projeto na área de ensino de ELEC, de número 08367, caracterizado como trabalho científico, intitulado “Aspectos Culturais no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças”, coordenado pela Professora Doutora Simone Rinaldi e finalizado em março de 2016, que teve como objetivos:

Apresentar algumas concepções do termo cultura relevantes para o ELEC; observar e analisar se e como os aspectos culturais são propostos em materiais didáticos de ELEC; propor atividades didáticas que promovam a integração de língua e cultura no ensino e aprendizagem de ELEC; propor abordagens metodológicas e/ou atividades didáticas cujo eixo central seja a arte e a cultura para ELEC.

O projeto integrado (ensino, pesquisa e extensão) número 08379, intitulado “O Trabalho do Professor no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa para Crianças: Uma Proposta de Formação Docente”, no qual buscamos nossa formação nesta área e desenvolvemos esta pesquisa, coordenado pela Professora Doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli e finalizado em abril de 2016, teve como objetivos:

Oferecer aos alunos do curso de Letras/Inglês a possibilidade de complementar sua formação acadêmica e, ao mesmo tempo, incluir socialmente os alunos dos Centros de Educação Infantil e do Colégio de Aplicação da UEL (2 ao 5 ano) oferecendo aulas de LI.

De acordo com o Artigo 5º da Resolução CEPE nº 070/2012 da Universidade Estadual de Londrina (2012), “Projetos integrados são aqueles que contemplem em todas as suas fases ou parte delas, ações conjuntas e inter-relacionadas, nas áreas de Ensino/Pesquisa/Extensão, Pesquisa/Extensão, Pesquisa/Ensino ou Ensino/ Extensão”.

Analisando as universidades como espaços de formação de professores profissionais, Chaves e Gamboa (2000) acreditam que os desafios de formar profissionais que estejam aptos a trabalhar em condições e situações complexas, capazes de elaborar seus próprios materiais e produzir conhecimentos científicos, devem ser encarados com referência no tripé ensino-pesquisa-extensão, e com o trabalho pedagógico como seu alicerce principal, oferecendo, assim, uma justificativa para a disseminação de projetos de natureza integrada na formação dos docentes.

Corroborando essa ideia, Garcia (2000) acredita que é preciso que projetos se desenvolvam dentro de cursos de formação de professores, articulando os três pilares, de maneira que a docência esteja permeada pela pesquisa e extensão, com o comprometimento de melhorias no ensino. Assim, a melhoria na formação dos futuros profissionais se torna mais promissora.

Dessa forma, o projeto integrado no qual esta dissertação foi desenvolvida se apresenta como uma maneira válida de oferta de formação para profissionais que atuam ou pretendem atuar na área de ensino de LIC.

Podemos concluir que, na UEL, o ensino de LIC e de LEC tem sido uma preocupação, o que resulta na oferta de disciplinas eletivas/optativas e no

desenvolvimento de projetos, com o intuito de contribuir com a formação de professores que atuam em tais áreas.

1.3 O TRIPÉ DA UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Nesta seção discutiremos os três pilares de sustentação das universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão. Por isso, buscamos conhecer e expor o que são e qual o papel de cada um desses pilares. Também buscamos compreender como se dá o caráter de indissociabilidade entre eles, e quais suas consequências para a formação dos profissionais.

Esta seção se justifica, pois nossa formação se dá dentro de um projeto integrado na UEL, sendo este baseado nos três pilares. Para atingir o nosso primeiro objetivo de pesquisa (Identificar as possíveis contribuições de um projeto integrado de formação de professores de LIC para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes, no que diz respeito à construção de saberes para aquele trabalho), foi necessário que nos aprofundássemos mais a respeito desses pilares para, então, compreendermos quais as contribuições do projeto para a formação de seus participantes.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu artigo 207, estipula que as universidades/instituições de ensino superior (IES) devem obedecer “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Seguindo esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu capítulo IV, estabelece as Diretrizes para a Educação Superior. De acordo com o artigo 43, as finalidades da educação superior são:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando

os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

O **inciso II** descreve aquilo que se entende como ensino dentro das universidades, ou seja, a formação de profissionais aptos a participarem do mercado de trabalho que ajudarão no desenvolvimento de nossa nação. É também no ensino que se deve incentivar os alunos a buscarem formação contínua para seu aperfeiçoamento profissional, segundo o **inciso V**. De acordo com Assis e Bonifácio (2011, p. 40), baseadas em Libâneo (1994): “O ensino corresponde às ações, aos meios e às condições para a realização da instrução” dos discentes. Este aspecto, o ensino, costuma ter maior destaque na formação dos futuros profissionais por ser o principal meio pelo qual a instrução ocorre, algumas vezes fazendo com que os outros aspectos (de pesquisa e extensão) não recebam o foco que lhes deveria ser atribuído (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).

Coêlho (1996) acredita que as IES não podem limitar-se à transmissão de conhecimentos e técnicas. Mesmo tendo como um de seus objetivos profissionalizar seus discentes, a universidade deve ser compreendida como espaço de formação de cidadãos, preparando os indivíduos para refletir e agir sobre a sua realidade. Dessa maneira, o desenvolvimento que deve ocorrer dentro dessas instituições precisa ser técnico, para o desenvolvimento do profissional, mas também não pode deixar de privilegiar o aspecto “humano” da formação de profissionais.

O **inciso III** descreve os objetivos da pesquisa dentro das IES como sendo: desenvolver a compreensão da realidade, desenvolver ciência e tecnologia, criar e disseminar cultura através da produção de pesquisas científicas. Ademais, o **inciso I** remete ao caráter de pesquisa quando discorre o “desenvolvimento do espírito científico”. No que concerne à pesquisa, Demo (2006) acredita que esta é um processo social que acompanha o universitário durante toda a sua vida

acadêmica e que remete à descoberta, à criação, à produção de conhecimentos, às mudanças e às transformações.

Para Siécola (2009, p. 72), a pesquisa é compreendida como “a busca, a investigação, movida pela necessidade de se verificar, de se solucionar um determinado problema. Essa procura sistemática, planejada e rigorosa consiste no aprofundamento do conhecimento”. Segundo o autor, quanto mais se exige rigor e maior produção de trabalhos científicos através da pesquisa, mais descontextualizado se torna esse aspecto na vida universitária, no sentido de que a prioridade acaba por se tornar a qualidade e a excelência, sem se voltar para a comunidade externa e nela buscar problemas a serem resolvidos. Nas palavras de Moita e Andrade (2009, p. 271): “em grande parte ainda se produz um conhecimento desligado das necessidades populares cotidianas”, contradizendo, desta forma, o **inciso VI**.

Já os **incisos IV e VII** estabelecem a compreensão da extensão, que tem o papel de disseminação dos conhecimentos produzidos dentro das IES, através de publicações, comunicações e do ensino. A extensão pode ser compreendida como um espaço onde os saberes produzidos e legitimados dentro das universidades, através do ensino e da pesquisa, alcancem a sociedade. Nunes e Silva (2011, p. 119) resumem o papel da extensão universitária da seguinte maneira: “é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade”.

Por sua vez, Mendonça e Silva (2002) acreditam que é papel da extensão fazer com que os conhecimentos produzidos nas universidades, principalmente nas públicas, alcancem as outras camadas da sociedade, uma vez que é papel das IES buscar sanar os problemas presentes naquelas. Dessa forma, a extensão faz parte do “processo de democratização do saber acadêmico” (FORPROEX, 2006, p. 24), pois é a forma pela qual esses conhecimentos são divulgados.

Assim, a extensão permite que seja estabelecida uma via de mão dupla entre a comunidade e a universidade, como apontado pelo **inciso VI**: a universidade leva conhecimentos à comunidade, com vias a sanar seus problemas, e aprende com ela quais são os seus saberes (SCHEIDEMANTEL; KLEIN; TEIXEIRA, 2004).

De acordo com Assis e Bonifácio (2011, p. 40), baseadas em Silva (2001), “os programas de extensão universitária possibilitam ao aluno vivenciar o

fazer, o criar e o construir”. É possível inferir que é através da extensão que os alunos têm a possibilidade de conhecer a realidade social das comunidades.

Para Assis e Bonifácio (2011), a universidade deve ser compreendida como instituição escolar onde ensino, pesquisa e extensão trabalhem de maneira articulada, sendo essa articulação essencial para a sua sustentação. As autoras, baseadas em Aragão et al. (1999), oferecem uma síntese dos três pilares que sustentam a universidade, afirmando que

... o *ensino* é o ponto de partida para a apreensão do conhecimento; na *pesquisa*, o desconhecido é definido ou redefinido em termos sociais, partindo dos conhecimentos já existentes; e a *extensão* traduz-se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado, aumentando seu alcance. (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 40-41, grifos nossos).

Dessa maneira, os três pilares interdependentes que sustentam a universidade devem sempre estar presentes na formação dos profissionais. Segundo Assis e Bonifácio (2011, p. 41),

O conhecimento advindo da extensão deve ser problematizado e divulgado por meio de uma produção científica, o ensino deve se utilizar de pesquisas para não trabalhar apenas com conhecimentos já consagrados, enfim, estes três níveis possuem uma interdependência, na qual a Universidade se baseia para desenvolver uma boa proposta de formação profissional.

Segundo Pivetta et al. (2010, p. 378), “o ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto atividades complementares e interdependentes, precisam ter valorações equivalentes no sistema universitário, sob o risco de desenvolver conhecimento mutilante e reducionista.” Apesar disso, Vasconcelos (1996) entende que esses três campos não são valorizados da mesma maneira dentro das universidades, pois um sempre acaba por receber maior ênfase que os outros.

Essa articulação, muitas vezes, não se dá em nível de formação inicial, como afirmam Assis e Bonifácio (2011), uma vez que os cursos de graduação são espaços em que a prática da pesquisa é pouco desenvolvida, muitas vezes limitando-se ao ensino. Tampouco se dá em programas de pós-graduação, pois, de acordo com Cunha (2011), tais programas são focados na pesquisa e têm como preocupação central formar pesquisadores especializados, e é graças a eles que a

produção científica aumentou significativamente; entretanto, quando levados à área de formação de professores, os programas de pós-graduação “pouco atentam para os saberes do ensino, como se a competência investigativa fosse capaz de transformar os saberes da pesquisa em saberes do ensino” (CUNHA, 2011, p. 449).

Um exemplo das consequências da desarticulação dos três pilares é o caso do ensino que não contempla as outras dimensões (a pesquisa e a extensão), que estará fadado à mera reprodução, repasse e/ou transmissão de conhecimentos, muitas vezes já ultrapassados (SIÉCOLA, 2009).

Retomando Cunha (2011, p. 452), “Em tese, a pesquisa faz melhores os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência”. Ou seja, a formação de professores se beneficia enormemente da pesquisa que ocorre durante a vida universitária do aluno.

O princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é decretado em documentos oficiais (BRASIL, 1988) – que regem e organizam o sistema de ensino superior brasileiro. Porém, as IES não valorizam os pilares de maneira equivalente (VASCONCELOS, 1996). A graduação tem foco principal no ensino (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011), enquanto a pós-graduação mantém seu foco na pesquisa (CUNHA, 2011). Neste sentido, podemos concluir que, segundo tais autores, a extensão, responsável pela conexão entre os saberes universitários e a comunidade, acaba por ser negligenciada nesses dois estágios de formação dos profissionais.

Por fim, buscamos sintetizar as ações que representam cada um dos pilares que sustentam a universidade. Com base nas informações reunidas no Quadro 1, analisaremos nossos dados com vistas a atingir o primeiro objetivo específico da pesquisa.

Quadro 1 – Síntese das atividades inerentes aos três pilares da universidade

Ensino	Instrução dos alunos (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011); Transmissão de conhecimentos e técnicas (COÊLHO, 1996); Desenvolvimento técnico dos profissionais (COÊLHO, 1996); Apreensão de conhecimentos (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).
---------------	--

continua

continuação

Pesquisa	Desenvolvimento de ciência e tecnologia (BRASIL, 1996); Produção científica (BRASIL, 1996); Descoberta, criação, produção de conhecimentos; mudança e transformação (DEMO, 2006); Produção de conhecimentos (MOITA; ANDRADE, 2009); Investigação, procura sistemática (SIÉCOLA, 2009); Definição do desconhecido (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).
Extensão	Disseminação dos conhecimentos produzidos dentro das IES (BRASIL, 1996); Publicações e comunicações (BRASIL, 1996); Alcance dos conhecimentos científicos a sociedade (MENDONÇA; SILVA, 2002); Interação entre comunidade e universidade (NUNES; SILVA, 2011) Possibilidade de vivenciar o fazer (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).

Fonte: A própria autora.

Como podemos observar, as atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão constituem-se em atividades importantes na formação inicial e/ou continuada dos futuros profissionais. Isto se aplica também ao projeto integrado no qual esta dissertação foi desenvolvida. Em outras palavras, acreditamos que a participação em um projeto de natureza integrada pode contribuir para a formação do profissional de LIC, conforme discutiremos no decorrer deste trabalho.

A seguir, apresentamos o segundo capítulo teórico sobre os saberes dos professores de LIC.

2 OS SABERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Tratamos, neste capítulo, dos saberes construídos e utilizados para e no trabalho dos professores de LIC e, a partir dos pressupostos teóricos apresentados neste capítulo, analisaremos os dados que nos ajudarão a atingir nosso segundo objetivo específico de pesquisa: reconhecer e classificar os saberes docentes postos em prática pela PP durante as aulas de LIC analisadas.

Na seção 2.1 trazemos relevantes teóricos que sugerem os saberes profissionais dos professores em relação aos seus tipos e suas características e, a partir desses autores, propomos nossas categorias de um tipo específico de saber durante a análise dados.

Na seção seguinte, 2.2, tendo recorrido às pesquisas desenvolvidas no contexto geral de LEC e, também, no campo específico de LIC, além de outras áreas que nos ajudaram a compreender o trabalho daqueles professores, apresentamos o aporte teórico que nos permitiu identificar saberes dos professores que atuam nesse último contexto – foco de nossa investigação – e para que possamos ter uma compreensão do trabalho desse profissional.

2.1 OS SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES²⁰

Para esta dissertação, optamos por trabalhar com três autores que contribuíram significativamente para a discussão sobre os saberes profissionais dos professores²¹, sendo eles: Tardif (2012), Gauthier et al. (2013) e Borges (2004). Esses autores foram escolhidos pois, em nossa dissertação de mestrado, pretendemos elencar categorias de saberes próprias à ação pedagógica da PP de LIC, a partir da análise das transcrições de aulas de LIC, baseadas na literatura de saberes apresentadas neste capítulo.

Importa ressaltar que Tardif (2012), Gauthier et al. (2013) e Borges (2004) apesar de não tratarem especificamente do ensino de LIC, nos oferecem bases teóricas para o desenvolvimento de nossas próprias categorias de saberes profissionais para este ensino.

²⁰ Os saberes profissionais dos professores e os saberes docentes são considerados, nesta pesquisa, como sinônimos.

²¹ São chamados saberes profissionais pois servem como base para a profissão dos professores.

Assim, nesta seção, apresentamos os tipos de saberes docentes propostos por aqueles autores; explicitamos como estes surgiram em seus contextos de pesquisa e, também, expomos suas características, ainda segundo aqueles autores. Por fim, estabelecemos algumas relações entre os saberes docentes, o trabalho e a formação de professores.

Os autores que trazemos para esta parte de nosso texto propõem diferentes tipologias de saberes docentes que são a base do trabalho dos professores, cada um fundamentado em seus contextos e objetivos de pesquisas.

Tardif (2012) identifica e define os saberes-base da profissão docente e tem, como central em seu trabalho, discussões sobre as características desses saberes em relação ao trabalho e à formação docente. Gauthier et al. (2013) realizam revisões de literatura sobre a área, abrangendo pesquisas sobre o tema, e oferecem sínteses desses trabalhos para, então, propor considerações principalmente acerca de um grupo específico de saberes docentes.

Borges (2004), por sua vez, reuniu um grupo de professores de 5ª a 8ª séries²², docentes de diferentes disciplinas em escolas do município do Rio de Janeiro e, com eles, realizou uma pesquisa sobre os saberes docentes que tais professores consideram como base para o seu trabalho.

Iniciamos com a busca pela definição do termo “saberes docentes”, com base em Tardif (2012), Gauthier et al. (2013) e Borges (2004).

Tardif (2012) propõe saberes que são mobilizados e utilizados como fundamentos do ofício do professor em seu trabalho na escola e na sala de aula. O autor atribui à noção de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 60).

Gauthier et al. (2013, p. 14), por sua vez, consideram que os saberes subjacentes ao ato de ensinar são o “conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério”. Os autores buscam separar o que chamam de saberes “culturais e pessoais” (GAUTHIER et al., 2013, p. 344), aqueles que são individuais, compartilhados por outros cidadãos que desempenham trabalhos que não a docência, construídos fora do trabalho docente,

²² Atuais 6º a 9º ano.

daqueles que, para eles, são os saberes profissionais dos professores. Apesar de reconhecerem que os saberes da experiência e vida pessoal dos docentes, os chamados pessoais e culturais, são mobilizados durante o exercício da profissão para fins de ensino, na perspectiva de Gauthier et al. (2013), eles não fazem parte dos saberes especializados, dos saberes profissionais dos docentes.

Borges (2004, p. 89), por sua vez, acredita que os saberes docentes são “os conhecimentos, as competências, as posturas, os valores, os princípios, o saber-ser, o saber-fazer etc., enfim, os saberes adquiridos, transformados, apropriados, construídos, que remetem às suas experiências como professores”. Neste sentido, os pressupostos de Borges (2004) se aproximam da visão de Tardif (2012), mas se distanciam da de Gauthier et al. (2013), pois Borges (2004) acredita que o saber-ser, de natureza pessoal, é parte integrante dos saberes profissionais dos professores, enquanto Gauthier et al. (2013) acreditam que os saberes culturais e pessoais não integram os saberes profissionais dos professores por não serem específicos dos docentes.

Com relação aos tipos de saberes profissionais dos professores²³, Tardif (2012) procura identificar e definir aqueles que se fazem presentes no trabalho desses profissionais. Tais saberes são originários de diferentes “lugares” que perpassam a formação e o trabalho dos docentes, como nas experiências de vida anteriores à formação acadêmica dos profissionais. O autor classifica-os da seguinte maneira: 1. Da Formação Profissional, 2. Disciplinares; 3. Curriculares; e 4. Experienciais. Nas palavras do próprio autor,

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2012, p. 36).

Em sua obra, Tardif (2012) apresenta ensaios contendo sínteses que refletem seu trabalho, desenvolvido em 12 anos de pesquisas tanto empíricas, com os próprios professores de escolas primárias e secundárias²⁴, bem como sobre questões teóricas relacionadas à natureza dos saberes docentes. Assim, de acordo com o autor,

²³ Tardif (2012) não se refere aos saberes separados em tipos; ele os chama apenas de saberes. Porém, consideramos que podemos nominar esses saberes de tipos de saberes.

²⁴ Ensino Fundamental e Médio.

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos. (TARDIF, 2012, p. 39).

Ainda em relação aos tipos de saberes docentes, Tardif (2012) aponta que, mesmo sendo os professores aqueles que os “utilizam”, estes profissionais ocupam uma posição desvalorizada em relação a eles, pois, na visão do autor, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares não são “produzidos” pelos docentes, mas incorporados ao seu trabalho, pois não são os docentes que escolhem o que aprendem em sua formação, ou definem os conteúdos a serem ensinados nas escolas, por exemplo. A produção e a legitimação desses saberes são de responsabilidade dos formadores, das universidades e das escolas.

Por sua vez, os saberes experienciais dos docentes se originam da prática cotidiana e se realizam na interação com outros sujeitos (alunos, colegas de profissão), por meio de diversos canais (discursos, comportamentos), em determinado meio (na escola, por exemplo) que possui regras específicas, sendo, dessa forma, relativos e contextuais. A partir desses saberes, é possível perceber a relação entre os saberes adquiridos durante a formação acadêmica e aqueles de fato necessários e presentes na própria docência, o que também permite estabelecer uma hierarquia entre eles, pois seu valor é atribuído durante a e dependente da prática desses profissionais para serem julgados quanto à sua necessidade e relevância. Segundo Tardif (2012, p. 53),

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Desse modo, os saberes experienciais têm um peso diferente na hierarquia de saberes propostas por Tardif (2012), porque são constituídos por todos os demais (da formação profissional, disciplinares e curriculares) e são aqueles nos quais esses outros são testados e interiorizados pelos docentes.

Em suma, os saberes dos professores

... não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF, 2012, p. 61, grifos do autor).

Podemos concluir que Tardif (2012) atribui ao saber experiencial o papel principal, porém não único, para a constituição de seus saberes profissionais, na medida em que é na própria prática que todos os seus outros saberes são desenvolvidos, testados e avaliados.

No Quadro 2 apresentamos os saberes docentes propostos por Tardif (2012).

Quadro 2 – Saberes docentes segundo Tardif (2012)

<p>1. Os saberes da formação profissional</p>	<p>Aqueles oriundos da formação acadêmica inicial ou continuada “produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos” (p. 38). Os saberes pedagógicos são aqueles relacionados ao saber-fazer, são as técnicas (ou tecnologias) e os métodos de ensino legitimados cientificamente, a dimensão instrumental do ensino, por exemplo, a transposição didática, a gestão da matéria, a gestão da classe, etc., que buscam a socialização e instrução dos alunos.</p>
<p>2. Os saberes disciplinares</p>	<p>Os saberes dos diferentes campos do conhecimento, a disciplina específica a ser ensinada, que são sociais e dependem de uma tradição cultural, também definidos e selecionados pelas instituições universitárias, que se concretizam através de disciplinas dentro das instituições universitárias.</p>
<p>3. Os saberes curriculares</p>	<p>Os programas (objetivos, métodos e conteúdos) que devem ser apropriados e aplicados pelos professores.</p>

continua

<p>4. Os saberes experienciais</p>	<p>Originados da e na prática docente, são o saber-fazer e o saber-ser, específicos de cada contexto de atuação e da relação do professor com seus colegas de trabalho e seus alunos. “... o conjunto de saberes utilizados, adquiridos, e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (p. 48-49). Tomam a forma de <i>habitus</i>, que podem acabar por se tornar parte da personalidade profissional do docente, traduzidos em macetes da profissão, isto é, determinadas “disposições adquiridas na e pela prática real” (p. 49). Partem do fato de que a docência é um trabalho interativo e, por isso, as interações desenvolvidas em um contexto de atuação específico são condições para que o trabalho se desenvolva, e acabam por exigir do docente improvisação e habilidade pessoal.</p>
---	---

Fonte: A própria autora, baseada em Tardif (2012).

Por sua vez, Gauthier et al. (2013) contribuem para a evolução de pesquisas sobre o repertório de conhecimentos (sobre os saberes, que por eles podem ser tomados, em alguns momentos, como sinônimo de conhecimentos) que constituem a base do ensino. Para eles, o ensino se constitui por meio da “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p. 28).

Os autores apresentam, então, seis diferentes tipos de saberes que compõem o trabalho do professor: 1. Disciplinares, 2. Curriculares, 3. Das ciências da educação, 4. Da tradição pedagógica, 5. Experienciais e 6. Da ação pedagógica. O trabalho desenvolvido por Gauthier et al. (2013, p. 35) tem foco específico neste último tipo de saberes, e busca “de modo mais preciso, tentar revelar este tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica”.

Para isso, eles examinaram extenso corpus de trabalhos, do qual desenvolveram 42 resenhas de pesquisas sobre o EF e Médio, com o intuito de revelar, validar e tornar público o saber experiencial dos professores identificados em tais resenhas. Os autores optaram por oferecer sínteses desses trabalhos em

busca de convergências entre eles, para a validação dos saberes experienciais neles contidos.

Para o desenvolvimento de uma teoria sobre o trabalho docente, os autores compreendem que “a Pedagogia (ou o ensino) designa o conjunto das ações praticadas pelo professor no âmbito das suas funções de instrução e de educação de um grupo de alunos no contexto escolar” (GAUTHIER et al., 2013, p. 136-137) e buscam, a partir de estudos sobre a prática docente, “identificar os saberes que o professor mobiliza para exercer sua atividade” (GAUTHIER et al., 2013, p. 185), pois, para os autores, a busca por estes saberes só é possível na própria prática docente.

Apontam, também, que os resultados obtidos em sua pesquisa corroboram a ideia de que existe um repertório de conhecimentos necessários à prática profissional dos professores; porém, esclarecem que as conclusões alcançadas através de pesquisas científicas não poderiam ser transformadas em manuais para a atividade docente (GAUTHIER et al., 2013). Estas conclusões poderiam, então, servir como um instrumento para auxiliar os professores em seu trabalho. Nas palavras dos próprios autores,

... tudo que um repertório de conhecimentos do ensino pode dar, e não é algo que se possa desprezar, é um conjunto de meios, de técnicas e de conselhos práticos comprovados, um instrumento de reflexão que permite examinar de modo crítico as ações possíveis, uma mina de informações úteis que ajuda a ler o real e que oferece suporte às decisões pedagógicas, enfim, um instrumento de trabalho preciso, mas que não dispensa o mestre de tomar decisões em situação de contingência, de se posicionar apesar da incerteza, e assumir a responsabilidade em relação a valores ou a um projeto pedagógico. (GAUTHIER et al., 2013, p. 369).

Apresentamos, no Quadro 3, a definição de cada um dos saberes propostos por Gauthier et al. (2013).

Quadro 3 – Saberes docentes segundo Gauthier et al. (2013)

1. Saberes disciplinares	Os saberes sobre a matéria, os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado. “De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (p. 29).
2. Saberes curriculares	Os saberes sobre o programa (que podem ser os manuais ou cadernos de exercícios, por exemplo) que servem de guia ao professor, para que possa planejar seu trabalho e realizar avaliações. “Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. De fato, enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num <i>corpus</i> que será ensinado nos programas escolares” (p. 30, grifo do autor).
3. Saberes das ciências da educação	Os saberes sobre o ofício de ser professor e sobre a escola; por exemplo, saber o que é um sindicato ou um conselho de classe, ter noções sobre o sistema escolar, etc. “Todo professor adquiriu, durante sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral” (p. 31).
4. Saberes da tradição pedagógica	Os conhecimentos sobre saber dar aula que são moldados, adaptados e modificados a partir da experiência profissional.
5. Saberes experienciais	Os conhecimentos pessoais e privados construídos ao longo da carreira profissional que legitimam as formas de ser e agir do professor. São formados por experiências que acabam se tornando hábito e regras, transformando-se em rotinas, que são pessoais e privadas para cada indivíduo. Em seu ofício, o professor realiza julgamentos, desenvolve uma gama de truques, de estratégias e de maneiras de fazer, que permanecem pessoais e secretas e acaba por torná-los limitados. Este tipo de saber apresenta limitações, pois, “é feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por métodos científicos” (p. 33).

continua

continuação

<p style="text-align: center;">6. Saberes da ação pedagógica</p>	<p>Os saberes experienciais dos professores testados e divulgados através de pesquisas. Envolve duas categorias: a gestão da matéria (conjunto de ações que o professor realiza para levar os alunos a aprenderem o conteúdo) e a gestão da classe (conjunto de regras necessárias para a criação e manutenção da ordem para que o ambiente se torne favorável para o ensino e a aprendizagem). Essas duas categorias englobam o planejamento, a interação com os alunos e os momentos de avaliação.</p>
---	--

Fonte: A própria autora, baseada em Gauthier et al. (2013).

Gauthier et al. (2013) corroboram algumas das tipologias de saberes docentes propostas por Tardif (2012), ao entenderem que os saberes disciplinares (sobre a disciplina a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre os programas, métodos, manuais, conteúdos que orientam o trabalho do professor) e os saberes experienciais (desenvolvidos pelos professores durante sua própria atuação, que são pessoais e muitas vezes não divulgados) são constituintes desse trabalho, sendo considerados saberes essenciais para o ofício.

Os saberes das ciências da educação (o trabalho do professor, de maneira geral) e os saberes da tradição pedagógica (saber dar aula) são diferentes tipos de saberes propostos por Gauthier et al. (2013). Na perspectiva dos autores, não influenciam diretamente no trabalho em sala de aula, mas integram os saberes dos professores, tendo em vista que sua profissão não se limita à sala de aula, apesar de esta ser o cerne de seu trabalho.

Gauthier et al. (2013) ainda propõem outro tipo de saber: da ação pedagógica, que expande os saberes experienciais dos professores, os quais, muitas vezes, ficam limitados à sua própria prática e não são testados empiricamente ou compartilhados com sua comunidade, sendo esta a principal contribuição dos autores para sua área de pesquisa.

Os autores identificaram dois movimentos principais durante a ação pedagógica que requerem saberes específicos categorizados em: a gestão da matéria e a gestão da classe. Estes variam de acordo com o contexto e dependem de fatores como tempo, atividades, materiais e fatores sociais envolvidos no trabalho. Estes movimentos são divididos em três momentos diferentes: o planejamento, a interação com os alunos e a avaliação.

No Quadro 4, apresentamos os saberes da ação pedagógica subdivididos em categorias, propostos por Gauthier et al. (2013).

Quadro 4 – Os saberes da ação pedagógica de acordo com Gauthier et al. (2013)

A gestão da matéria	A gestão da classe
1) O planejamento da gestão da matéria	1) O planejamento da gestão da classe
a) O planejamento dos objetivos de ensino b) O planejamento dos conteúdos de aprendizagem c) O planejamento das atividades de aprendizagem d) O planejamento das estratégias de ensino e) O planejamento das avaliações f) O planejamento do ambiente educativo	a) O planejamento das medidas disciplinares b) O planejamento das regras e dos procedimentos c) As representações e as expectativas do professor
2) A gestão da matéria no processo de interação com os alunos	2) A gestão da classe em situação de interação com os alunos
a) As atividades de aprendizagem b) O ensino explícito <i>b.1) a revisão dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos</i> <i>2) os conceitos integradores</i> <i>b.3) o sequenciamento e a redundância</i> <i>b.4) a clareza da apresentação</i> <i>b.5) a prática proporcionada aos alunos</i> <i>b.6) as retroações</i> <i>b.7) o reforço</i> c) A utilização de perguntas pelos professores <i>c.1) A prática de designar alunos</i> <i>c.2) A clareza das perguntas</i> <i>c.3) O nível cognitivo das perguntas</i> <i>c.4) Perguntas estimulantes</i> <i>c.5) Questões abertas</i> <i>c.6) Questões de acompanhamento</i> <i>c.7) A frequência</i> <i>c.8) O tempo de espera</i> <i>c.9) A insistência com relação à pergunta</i> <i>c.10) O grau de êxito</i> <i>c.11) Reações às perguntas</i> d) A quantidade de instrução	a) A aplicação das medidas disciplinares e das sanções b) A aplicação das regras e dos procedimentos c) A atitude dos professores <i>c.1) O entusiasmo manifestado pelos professores</i> <i>c.2) A aceitação das ideias dos alunos</i> <i>c.3) Atitudes e comportamentos de comunicação manifestados pelos professores</i> d) A supervisão ativa do trabalho realizado

continua

A gestão da matéria	A gestão da classe
3) Avaliação da fase de gestão da matéria	3) A avaliação e o controle das atividades de gestão da classe
a) A avaliação somativa b) A avaliação formativa c) A reflexividade dos professores sobre as suas próprias ações relativas ao ensino da matéria	a) A avaliação das medidas disciplinares b) A avaliação das regras e procedimentos c) A reflexividade dos professores d) O relacionamento com os pais

Fonte: A própria autora, baseada em Gauthier et al. (2013).

Por sua vez, Borges (2004, p. 77) se interessa pelos saberes docentes na perspectiva dos próprios professores que participaram de seu estudo, especificamente “em relação ao peso, lugar e significado dos componentes disciplinares presentes tanto em seu trabalho como na sua formação”. Para desenvolver sua pesquisa, Borges (2004) estudou um grupo de 23 professores da EB (de 5ª a 8ª série²⁵) que atuavam na cidade do Rio de Janeiro, dentre eles, professores de Artes, de Ciências, de Educação Física, de Geografia, de História, de Francês, de Inglês, de Matemática e de Português, composto por 16 mulheres e sete homens com média de 16 anos de magistério, com número de empregos, carga horária semanal e remuneração variados.

A autora propõe um conjunto de tipologias de saberes a partir dos depoimentos apresentados pelos professores participantes de sua pesquisa, organizado por afinidades, e explica que, quando questionados, seus depoentes citaram inúmeros saberes. Por isso, foi papel da pesquisadora agrupá-los. Borges (2004, p. 165) considera que propor tipologias dos saberes docentes é um trabalho difícil, pois os próprios professores têm dificuldade em falar sobre seus saberes, uma vez que se misturam às características do trabalho e, inicialmente, não podem ser categorizados, pois são organicamente vinculados ao trabalho propriamente dito.

A partir de seus depoentes, Borges (2004) estabelece as seguintes tipologias dos saberes docentes:

²⁵ Atual 6º a 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 5 – Saberes docentes segundo Borges (2004)

1. Conhecimento da matéria ensinada	Conhecimentos do conteúdo específico relativamente à disciplina ensinada.
2. Conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais	Conhecimentos que servem de ferramenta para ler a realidade social como um todo e intervir mais eficazmente nos processos de ensino. Conhecimentos da realidade social da clientela, conhecimentos que ajudem a compreender a subjetividade e individualidade de cada um e os processos de aprendizagem. Conhecimentos psicológicos, pedagógicos, sociológicos e antropológicos.
3. Saber ensinar	Saber explicar; saber transmitir; saber atrair os alunos; saber sintetizar; selecionar e estruturar os conteúdos; ter capacidade de síntese e de organização; conteúdos, ser criativo, etc. Mas também ter metodologia, técnicas, didática, etc., conhecimentos sobre como ensinar sua disciplina.
4. Saberes das finalidades educativas	Visão ampla do processo de ensino, da educação, do papel da escola e do professor.
5. Conhecimentos gerais e de outros campos científicos	Cultura geral, conhecimentos da atualidade e de temas de interesse dos jovens, conhecimentos de outros campos científicos e de outras áreas de estudo, visando a relacioná-los com a sua matéria de ensino. Conhecimentos das novas tecnologias da comunicação e da informação. Conhecimentos das novas descobertas científicas e do emprego das novas tecnologias da comunicação.
6. As posturas, o saber ser, o saber fazer, o saber agir, os valores	Saberes que contribuem para os julgamentos do professor em sala de aula e, ao mesmo tempo, constituem os fundamentos que servem de referência para a sua intervenção junto aos alunos, como: valores, regras e princípios morais (práticas solidárias, respeito mútuo, etc.), que devem valer para o professor na sua prática e ser repassados aos alunos. Envolve também posturas e saberes relacionais, o saber agir, o saber ser, o saber fazer em situações diversas, as quais exigem jogo de cintura, flexibilidade, tato, capacidade de negociação, de expressão, autoridade, etc. autoconhecimento, conhecer os seus limites e as limitações dos alunos.

Fonte: Borges (2004, p. 181).

Borges (2004) tinha como uma de suas principais preocupações o lugar dos saberes disciplinares em relação a todos os outros. Em suas considerações finais, explicita que o trabalho dos professores não se reduz aos saberes disciplinares, apesar de estes serem, de fato, centrais tanto em sua formação como em sua atuação, e considera os saberes que os professores produzem e utilizam em e para seu trabalho como um objeto de estudo extremamente complexo.

Assim como para Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013), também para Borges (2004) os saberes disciplinares, ou da disciplina a ser ensinada, são saberes constituintes do trabalho dos professores. Saber ensinar, como proposto por Borges (2004) se assemelha aos saberes da tradição pedagógica proposto por Gauthier et al. (2013), o “que fazer” e “como fazer”, sobre saber dar aulas. Porém, os outros tipos de saberes propostos por ela pouco se relacionam com as tipologias propostas por aqueles autores. A nosso ver, de acordo com as tipologias propostas por Borges (2004), os saberes dos professores são mais subjetivos do que para Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013), no sentido de estarem mais diretamente ligados ao fator humano do que ao fator trabalho. Além disso, dependem mais dos próprios professores do que de espaços institucionais que formam estes profissionais, como no caso dos saberes de Tardif (2012).

Os conhecimentos que ajudam a compreender a realidade social dos alunos (conhecimentos das ciências humanas e sociais), por exemplo, são considerados, por Borges (2004), ferramentas de trabalho dos docentes. O saber fazer, o saber ser, identificados nos últimos tipos de saberes propostos pela autora, e que dizem respeito exatamente às condutas e aos princípios adotados pelos professores, são intimamente ligados às características de âmbito mais pessoal do profissional.

Os conhecimentos gerais e de outros campos científicos que os professores devem relacionar com seus conteúdos disciplinares também dependem, em grande parte, do próprio profissional.

No que se refere às características dos saberes docentes, Tardif (2012) estipula que os saberes profissionais dos professores não podem ser desvinculados da pessoa e da identidade de cada docente, nem de suas relações com seus colegas, seus alunos, ou com suas experiências prévias e pessoais; neste sentido, todos estes elementos compõem o trabalho do professor, na medida em que integram os saberes que constituem a prática profissional. O autor acredita que o

trabalho docente é constituído de saberes que só têm sentido quando relacionados ao próprio trabalho, pois é o próprio trabalho docente que oferece aos professores princípios que possibilitam o enfrentamento e a solução de situações da prática cotidiana. Para Tardif (2012, p. 21), “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Tardif (2012, p. 108) afirma que “Ainda hoje, a maioria dos professores dizem (sic) que aprendem a trabalhar trabalhando”, e é nesse sentido que, para este autor, o saber experiencial se torna o núcleo do trabalho docente, apesar da importância dos outros saberes para o trabalho docente.

Os saberes docentes, na concepção de Tardif (2012), são de natureza social, pois são construídos por profissionais inseridos em contextos específicos que partilham de uma formação comum, tendo em vista que este autor defende que a profissionalização do ensino exige do profissional uma formação específica, e eles são parte de um sistema que orienta seu trabalho. Ao mesmo tempo que os saberes dos professores são sociais, também dependem de características pessoais, como sua personalidade, seus valores, seus princípios, suas experiências de vida pré-profissionais e profissionais, além de também dependerem de uma formação acadêmica. Nas palavras do autor:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*. (TARDIF, 2012, p. 16, grifos do autor).

Os saberes dos professores são considerados, por Tardif (2012, p. 18), “heterogêneos, plurais e compósitos”, pois envolvem uma gama de conhecimentos e de saber-fazer que são diversos por si só, originários de fontes e naturezas diferentes, mas complementares entre si. Além disso, são também temporais, ou seja, constituídos durante uma carreira, durante uma vida, um espaço temporal. Os saberes docentes dependem da trajetória pré-profissional dos professores, de suas concepções sobre o trabalho que realizam; surgem da própria prática, assim como dependem da carreira, e são construídos de maneira progressiva na vida profissional dos docentes.

Ademais, os saberes dos professores são caracterizados pelo sincretismo, pois são constituídos por diferentes concepções da prática docente baseadas na realidade do trabalho e na história de vida dos profissionais, ao mesmo tempo que dependem de recursos, limitações e necessidades de seu contexto. Por isso, são indissociáveis.

Assim, de maneira similar a Gauthier et al. (2013), Tardif (2012) considera que os saberes profissionais dos docentes não podem ser simplesmente definidos e aplicados, uma vez que o professor leva consigo juízos e valores que se incorporam ao seu trabalho e que são construídos a partir de tradições pedagógicas, escolares e experiências pessoais, que podem não ter sido trabalhados durante a formação acadêmica dos profissionais, como no caso de muitos dos professores de LIC, cuja formação acadêmica, no geral, não privilegia seu trabalho, por exemplo. Dessa forma, o autor afirma que

... até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o 'como fazer'. Noutras palavras, na maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num 'saber-fazer' técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza. (TARDIF, 2012, p. 137).

Tardif (2012) explora as características dos saberes docentes expondo importantes aspectos de sua complexidade, em relação às suas origens, ao seu caráter temporal, à sua indivisibilidade em relação ao trabalho docente e à sua complementaridade, apresentando, desse modo, relevantes perspectivas do trabalho dos professores.

Borges (2004), por sua vez, corrobora as características dos saberes docentes elencadas por Tardif (2012), pois acredita que eles são plurais, se originam de diferentes fontes, as quais incluem experiências pessoais e pré-profissionais, de formações inicial e continuada, e de experiências profissionais em si. São, também, heterogêneos, pelo fato de envolverem desde características pessoais, princípios morais, saber-ser, saber-fazer, assim como conhecimentos e agir profissional. São amalgamados, indivisíveis, porém maleáveis e dinâmicos, na medida em que formam um todo que é posto em prática durante a atividade docente, sujeitos a adaptações e mudanças. Para a autora, “não se trata simplesmente de um

conhecimento armazenado na memória, na forma de estoque” (BORGES, 2004, p. 277). São complementares, pois não se excluem entre si, são e estão sempre articulados. Também são sincréticos, pois os saberes docentes são diferentes por natureza, mas ficam guardados em um mesmo lugar, e o professor pode acessá-los e utilizá-los para seu trabalho. Neste sentido, os saberes são também hierarquizados, pois dependem da situação concreta de sala de aula para serem validados e mobilizados. Além disso, são afetivos e relacionais, pelo fator humano do trabalho docente, pelos sentimentos dos professores em relação a sua disciplina, seu trabalho, seus objetivos e seus alunos, e também temporais, pois são construídos ao longo de uma carreira profissional. Borges (2004), assim como Tardif (2012), acredita que os saberes docentes sempre estão conectados ao trabalho dos professores.

Gauthier et al. (2013, p. 344), por sua vez, elencam cinco características dos saberes docentes embasados em Lortie (1975):

- 1) Eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica; 2) a aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente; 3) eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola, e, sendo assim, estão ligados aos contextos dessa instituição; 4) eles são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino; 5) eles têm como pano de fundo a tradição, pois, na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando; nesse sentido, pode-se falar aqui de saberes pré-profissionais

Como já explicitado, estes últimos autores se empenham no desenvolvimento dos saberes da ação pedagógica, que incluem a gestão da matéria e a gestão da classe, e optam por não trabalhar com os saberes pessoais e culturais dos professores. Dessa forma, é perceptível que as características propostas por Gauthier et al. (2013) diferem daquelas propostas por Borges (2004) e Tardif (2012), e os primeiros autores não exploram, por exemplo, as características pessoais dos professores. As características dos saberes docentes que expõem são coerentes com a abordagem que escolheram para seu trabalho.

Apesar dessas diferenças, Gauthier et al. (2013), assim como os outros dois autores abordados, compreendem que os saberes docentes são centrais e essenciais para o trabalho dos professores. Trabalhando sobre o referencial de Holmes, os autores acreditam que:

1) existe um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor que distingue essa ocupação das outras profissões e do saber refletido do cidadão comum; 2) a determinação desse repertório de conhecimentos se dá pelo estudo do trabalho docente. (GAUTHIER et al., 2013, p. 75).

Ainda segundo os autores, a profissionalização do ensino deve acontecer a partir da explicitação dos saberes da ação pedagógica, pois, caso não haja saberes da ação pedagógica disponíveis, os professores continuarão a recorrer à sua própria experiência, ao seu bom senso, para realizar seu trabalho.

A formação de professores é outra preocupação nas pesquisas exploradas nesta seção. Tardif (2012), desafia a formação tradicionalmente baseada em saberes disciplinares, pois, para o autor, quando colocam a disciplina a ser ministrada como o foco da formação profissional, e não os saberes constituintes desse trabalho, as IES parecem se distanciar do trabalho docente de fato, oferecendo, assim, uma formação que não dá conta do trabalho real.

Para Tardif (2012) os saberes experienciais, aqueles desenvolvidos na prática dos professores em situações reais de ensino, são transformados e objetivados na socialização entre colegas, tornando-se “discurso da experiência” (TARDIF, 2012, p. 52). Esses discursos são “trocados” em conversas informais, em reuniões pedagógicas, em congressos, em espaços de socialização dos profissionais; para o autor, tais discursos possuem qualidade formativa. A prática é também compreendida como um espaço de formação, onde os saberes são postos em prática, validados, julgados e adaptados para o próprio trabalho.

Por isso, Tardif (2012) questiona se não deveriam os próprios professores divulgar os saberes de sua prática cotidiana, para que sejam reconhecidos por outros grupos produtores de saberes (as escolas, as universidades). Para ele, esta seria a condição primordial para o desenvolvimento de uma profissionalização docente, que só poderá ocorrer quando parcerias entre universidades e escolas forem firmadas, quando ensino e extensão puderem interagir de maneira a realmente contribuir para a formação dos futuros professores. Uma vez que é na formação acadêmica que os futuros profissionais devem receber a preparação para a atuação em um futuro trabalho, Tardif (2012, p. 55) lança o questionamento:

... será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores

universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar o que é o ensino?

Sendo a experiência espaço privilegiado no tocante aos saberes docentes, esta também deve ser privilegiada durante a formação acadêmica.

A este respeito, Borges (2004), assim como Tardif (2012), afirma que, devido ao caráter disciplinar dos currículos de formação de professores, a discrepância entre a realidade profissional e o que se ensina dentro das IES é gritante. A autora afirma, inclusive, que “os professores são mal preparados para assumir as tarefas relativas ao ensino” (BORGES, 2004, p. 33). Desse modo, os debates sobre o assunto indicam que é preciso que haja maior consonância entre formação e prática real de ensino, em busca de uma profissionalização docente em grau mais elevado.

A formação inicial, para Borges (2004), é encarada como um dos lugares de onde se originam os saberes dos professores. Apesar deste espaço sofrer várias críticas relatadas por parte de seus sujeitos de pesquisa, também contribui para a formação dos saberes dos professores. A autora conclui que os professores participantes de sua pesquisa consideram o estágio supervisionado e a prática de ensino como momentos cruciais de sua formação inicial; afirma, também, que seus depoentes consideram que uma formação profissional não se esgota durante a formação inicial.

Segundo Borges (2004), em consonância com Tardif (2012), os professores afirmam que os conhecimentos que adquirem durante sua formação inicial não dão conta dos saberes necessários ao ensino. Para eles, é difícil realizar o movimento de transposição daqueles conhecimentos universitários para a prática do ensino, sendo a própria prática “um dos momentos mais importantes na edificação de seus saberes” (BORGES, 2004, p. 270). Porém, a prática docente por si só também não é suficiente para que os professores possam se aprofundar no seu próprio trabalho e seus saberes, havendo a necessidade de formação continuada. Os resultados de pesquisa de Borges (2004, p. 291) indicam que há “necessidade de um equilíbrio entre uma boa formação teórica e uma formação prática de qualidade, onde a primeira esteja a favor da segunda”, estabelecendo mais uma vez, assim como Tardif (2012), uma sólida ponte entre ensino e extensão. Os depoentes de seu trabalho, inclusive, reivindicam um papel mais ativo, mais igual

aos dos pesquisadores e dos formadores, nos âmbitos de reformas de programas escolares, do desenvolvimento de políticas de ensino e em relação aos seus saberes profissionais. Borges (2004, p. 144) declara que

Muitos dos meus professores enfatizaram a 'prática' como instância de formação em oposição à 'teoria' desenvolvida na universidade. A prática, nesse sentido, refere-se ao exercício da docência propriamente dito, que pode ser posterior à formação inicial ou até mesmo anterior a ela.

Durante a graduação, a formação prática dos professores acontece nos estágios supervisionados que integram os cursos de Licenciaturas, além de disciplinas que preveem parte de sua carga horária de prática em seus componentes curriculares.

Gauthier et al. (2013) acreditam que pesquisas sobre a natureza dos saberes docentes podem oferecer resultados que futuramente poderão ser incorporados a programas de formação de professores. Os autores, baseados em Stenberg e Horvath (1995), acreditam que tais pesquisas são também geradoras de práticas. Porém, os autores esclarecem que sua preocupação central é a especificação do repertório de conhecimentos dos professores e não a transposição desse repertório para os currículos de formação de professores, mostrando que a formação desses profissionais não é central em sua pesquisa.

Com relação à nossa pesquisa de dissertação, importa ressaltar que, durante os cursos de formação inicial do profissional de LIC, os cursos de LLEM-I e DLP-I, nos quais tais profissionais deveriam construir seus saberes da formação profissional – como proposto por Tardif (2012) –, ainda podemos constatar a existência de falhas no que concerne à oferta de disciplinas voltadas à formação deste profissional (LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2014; TUTIDA, 2014; TONELLI, no prelo; etc.), o que pode significar que os professores de LIC, muitas vezes, têm em seus saberes experienciais – como proposto por Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013) – a base para o desenvolvimento de seus saberes profissionais, dado que sua formação não os preparou para o seu trabalho. Com isso, não consideramos que os profissionais de LIC não utilizem saberes desenvolvidos/construídos durante sua formação inicial em cursos de

LLEM-I e DLP-I, mas que devem realizar a transposição dos conhecimentos desse espaço para sua realidade de ensino, sem capacitação oferecida pelas universidades para fazê-lo.

Nesta pesquisa, intencionamos reconhecer e classificar os saberes da ação pedagógica em situação de interação com os alunos – com base em Gauthier et al. (2013) – postos em prática pela PP nas aulas de LIC analisadas.

Reconhecemos que estes não são os únicos saberes da PP de LIC, porém, compreendemos a ação pedagógica em situação de interação com os alunos, ou seja, a própria prática, como espaço privilegiado de construção de saberes e no qual os saberes docentes se materializam, com base em Borges (2004), Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013).

Esclarecemos que, apesar de explorar os saberes da ação pedagógica com base em Gauthier et al. (2013), em nossas análises de dados nos identificamos com a concepção de saberes proposta por Borges (2004) e por Tardif (2012), bem como nos aproximamos da visão destes últimos no que concerne às relações entre os saberes e os profissionais.

Além disso, o último tipo de saberes proposto por Borges (2004) – as posturas, o saber-ser, o saber-fazer, o saber agir, os valores – serão também incorporados em nossas análises, pois acreditamos que estes saberes, de natureza relacional e afetiva, foram essenciais para o trabalho da PP de LIC.

Alinhados aos autores supracitados, acreditamos que estudos como o nosso, que analisam o trabalho docente no contexto de LIC, podem contribuir de maneira expressiva na formação desses professores.

A seguir, apresentamos a seção teórica sobre os saberes dos professores de LIC, especificamente.

2.2 Os SABERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS (LIC)

Nesta seção, tecemos considerações acerca dos saberes dos professores de LIC com base na literatura especializada desta e de outras áreas, as quais nos propiciaram uma visão mais ampla sobre o trabalho daqueles profissionais.

Ancoradas em Cameron (2003), concordamos com o fato de que, para que o professor de LI possa estar mais bem preparado para atuar com o ensino de LIC, é essencial que ele compreenda o que se passa durante estas aulas. Ou seja,

conforme a autora, é essencial conhecer as especificidades desse contexto para que o professor de LIC possa desenvolver seu trabalho.

Antes de avançarmos, esclarecemos que as terminologias empregadas nos textos utilizados, algumas vezes, diferem daquela que adotamos em nosso texto de dissertação (saberes), sendo estas: características desejáveis; conhecimentos; habilidades; estratégias; papel do professor; métodos, abordagens; etc. Também é preciso deixar claro que alguns dos textos aqui apresentados não tratam especificamente do ensino de LIC, mas exploram o ensino de LEC, ou outras temáticas, como o trabalho interativo, as sequências didáticas como dispositivos de ensino, entre outros. Todavia, esses últimos nos servem também para compreendermos as especificidades inerentes ao ensino de LIC, pois oferecem a possibilidade de ampliação da compreensão daquele contexto de ensino que não encontramos na literatura especializada da área. Daí a importância deles para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Esclarecemos, também, que nosso objetivo com esta seção não é propor tipologias de saberes, como fizeram Borges (2004), Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013), apresentados na seção anterior. Esta seção objetiva apresentar alguns dos saberes dos professores de LIC sem a divisão por tipologias. Aqui os saberes serão apresentados por temas.

Importa salientar que o objetivo desta pesquisa não é propor tipologias de saberes dos professores de LIC. O nosso olhar está em um tipo de saberes específicos, os da ação pedagógica, uma vez que o objetivo geral desta pesquisa é conhecer os saberes que constituem e são necessários ao trabalho do professor de LIC. Porém, para fazê-lo, não nos limitamos a utilizar os saberes da ação pedagógica em situação de interação com os alunos como propostos por Gauthier et al. (2013), mas nos propomos a expandir as categorias presentes nesse tipo de saber com base na literatura explorada neste capítulo de nosso texto e nos próprios dados de pesquisa.

Dividimos esta subseção em sete saberes dos professores de LIC, que serão detalhados nos itens subseqüentes, sendo estes: 1. A proficiência linguística, o insumo (*input*) linguístico e o uso de língua materna em aulas de LIC; 2. A abordagem, o instrumento mediador e as atividades de ensino; 3. As crianças como aprendizes de LI; 4. Os papéis do professor de LIC; 5. O lúdico; 6. As avaliações e os *feedbacks*; e, por fim, 7. A gestão da classe.

2.2.1 A Proficiência Linguística, o Insumo (*input*²⁶) Linguístico e o Uso de Língua Materna em Aulas de LIC

Pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de LEC apontam que o professor inserido nesse contexto deve ter um bom nível de proficiência na língua-alvo a ser ensinada (PIRES, 2001; CAMERON, 2003; SANTOS, 2005, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; MAGALHÃES, 2013; HAYES, 2014; entre outros). Conforme afirmado por Santos (2005, p. 52), “É totalmente equivocada, e lamentavelmente preconceituosa e prejudicial, portanto, a idéia comum de que ‘não se precisa saber muito inglês para ensinar uma criança pequena porque a criança não sabe nada’”. Cameron (2003) e Hayes (2014) corroboram essa ideia de Santos (2005). Hayes (2014) a complementa, afirmando que os professores que atuam em anos iniciais da EB devem ter um nível elevado de proficiência para serem capazes de lidar com as situações de sala de aula que lhes exigem domínio sobre a linguagem informal. O mesmo autor acredita que os cursos de formação devem estabelecer uma proficiência mínima para o ingresso dos futuros professores, ou oferecer oportunidades de aprimoramento de proficiência linguística durante os cursos, como forma de combate ao baixo nível de proficiência dos professores de LI.

A esse respeito, Pires (2001, p. 8) discorre sobre os resultados da falta de proficiência de uma docente em LI na EI, e afirma que “tem conseqüências bem mais sérias do que pode parecer”. Em sua dissertação de mestrado, Pires (2001) realizou um estudo de caso com uma criança em fase pré-escolar, ainda não alfabetizada, com o objetivo de verificar como ela desenvolvia sua produção oral em LI tendo uma aula desta língua por semana na escola, além de treinar suas habilidades com os pais em casa. A autora diagnosticou que, devido à falta de proficiência linguística de uma de suas professoras, a criança passou a cometer erros de pronúncia e de estruturas gramaticais. Assim, Pires (2001) conclui que, caso o professor de LI não tenha proficiência adequada e não esteja preparado para atuar com crianças, é preferível que este ensino não ocorra, para que não resulte em conseqüências indesejadas. Atualmente, a opção da não oferta do ensino de LIC não é uma solução válida, uma vez que ele é realidade no contexto educacional de nosso país (PIRES, 2001; TONELLI, 2005, 2012; ROCHA, 2006; SANTOS, 2009;

²⁶ Como sustentado por Krashen (1985).

entre outros). Assim, podemos concluir que um dos saberes necessários para os professores que atuam/atuarão com LIC é um bom nível de proficiência linguística em LI.

Além disso, os professores têm maior turno de falas em aulas de LEC, porque é através da linguagem que ocorre o ensino e a oferta de insumo na LE (MOON, 2005b). Nesse sentido, a proficiência linguística não é o único fator a ser considerado nas falas dos professores de LIC, pois a quantidade e a qualidade de insumo linguístico ofertado pelo professor em aulas de LIC, por exemplo, influencia a aprendizagem dos alunos.

Portanto, além de possuírem um bom nível de proficiência linguística, é necessário que seja ofertado, pelo professor, durante as aulas de LIC, um insumo linguístico oral que auxilie a aprendizagem da LI pelos alunos. Isto importa pois, segundo Cameron (2001), no que concerne à aprendizagem de LEs, as crianças aprendem primeiramente a linguagem oral e têm como modelo o professor de LIC/LEC.

Colombo (2014) tem como um de seus focos de pesquisa o insumo linguístico oferecido por professores de LIC em três diferentes contextos de ensino brasileiros: ensino regular público, ensino regular privado e escola de idiomas. Em seu texto de dissertação, emprega a seguinte definição de insumo linguístico, baseada em Allwright e Bailey (1991) e em Machado (1992), e com a qual corroboremos:

... qualquer produção oral em língua estrangeira que, empregada com finalidade específica ou não de ensino, apresenta, enquanto amostra de língua-alvo, o potencial de auxiliar na promoção, a curto ou longo prazo, de um desenvolvimento linguístico na LE por parte dos alunos. (COLOMBO, 2014, p. 82).

Porém, não basta apenas que seja ofertado insumo linguístico, é preciso que este seja compreendido pelos alunos. Para Santos (2009), o uso da LI é aconselhável por professores de LIC, mas aliado a outras ferramentas que possibilitem que os alunos se familiarizem com os sons dessa língua. Para ela, uma ferramenta que pode ser utilizada para este fim é o uso de figuras, por exemplo.

Consolo (1996) propõe uma série de estratégias utilizadas pelos professores para o favorecimento da compreensão do insumo linguístico oferecido

pelo professor de LIC; dentre elas, podemos citar o uso da língua materna (LM) e as falas facilitadoras. Estas últimas são, segundo Machado (1992), falas adaptadas, em níveis de complexidade, estrutura, entonação e ritmo, para a facilitação do engajamento do aluno na atividade comunicativa e para que o insumo se torne compreensível ao aluno.

Sobre o uso da LM em aulas de LEC, Cameron (2013, p. 201, tradução nossa) aponta que ela é usada pelos professores enquanto estão:

Explicando aspectos da língua estrangeira;
 traduzindo palavras ou frases;
 dando instruções;
 verificando a compreensão de conceitos, conversas, textos, instruções;
 incentivando a fala;
 concentrando a atenção dos alunos;
 testando;
 falando de aprendizagem;
 dando feedback;
 disciplinando e controlando;
 tendo conversas informais e amigáveis com os alunos.²⁷

Portanto, podemos inferir que a LM tem um espaço significativo em aulas de LEC. A autora pondera que a escolha por usar LM ou LE é de responsabilidade do professor, e deve ser feita com o intuito de maximizar as oportunidades de aprendizagem das crianças. Dessa forma, Cameron (2013) compreende que a LM pode ter um papel positivo na aprendizagem de LECs. Nas palavras da própria autora, no que concerne à língua a ser usada pelos professores, estes devem “usar ao máximo a língua-alvo ensinada e certificar-se que o uso de língua materna apoie a aprendizagem da LEC”²⁸ (CAMERON, 2013, p. 209, tradução nossa).

Ainda sobre o uso de LM em aulas de LIC, Colombo (2014), considera que este uso faz parte desse contexto de ensino, e cita Cunha e Maneschy (2011), que oferecem argumentos a favor desse emprego, pois a LM é a língua de referência das crianças e serve como base para o aprendizado de outras línguas,

²⁷ Explaining aspects of the foreign language; translating words or sentences; giving instructions; checking understanding of concept, talk, text, instructions; eliciting language; focusing pupils' attention; testing; talking about learning; giving feedback; disciplining and control; informal, friendly talk with pupils.

²⁸ Use as much of the target language as possible; Ensure that use of first language supports the children's language learning.

além de otimizar o ritmo das aulas, desempenhar papel metalinguístico e ser o meio pelo qual os alunos interagem.

Desse modo, reconhecemos como outro saber dos professores de LIC, além da proficiência em LI, o saber oferecer insumo linguístico adaptado e adequado a seus alunos, levando em consideração o papel que pode ser atribuído à LM nesse contexto de ensino.

2.2.2 A Abordagem, o Instrumento Mediador e as Atividades de Ensino

Além de ter um bom nível de proficiência em LI, oferecer um insumo linguístico substancial e coerente e conhecer o papel da LM em aulas de LIC, o professor tem de fazer escolhas em relação à abordagem a ser adotada, ao seu instrumento²⁹ mediador de ensino e desenvolver atividades apropriadas para o ensino de LIC/LEC (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; RINALDI, 2011).

Nas aulas de LIC gravadas e transcritas, segundo grupo de dados a ser tratado nesta pesquisa, optamos por utilizar uma abordagem de gêneros textuais³⁰, especificamente o gênero “convite para evento de classe” como instrumento mediador do ensino, organizado através de uma sequência didática.

O trabalho se alia ao interacionismo sociodiscursivo (ISD), perspectiva que considera os seres humanos como parte e produto de interações sociais, compostas pelo uso de instrumentos semióticos (linguagem) em determinadas condições sociais. O ISD acredita que “o comportamento humano é o resultado de uma socialização particular capacitada por meio da emergência histórica de instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 78), ou seja, as ações lingüísticas são construídas em atividades sociais.

Partindo do conceito de gêneros como formas de ação social, o ISD acredita que a linguagem tem papel primordial no desenvolvimento humano. A

²⁹ Rabardel (1995, p. 64, apud TONELLI, 2012, p. 111) define instrumento como “uma entidade mista, que compreende, de uma parte, o artefato material ou simbólico e, de outra parte, os esquemas de utilização, as representações que fazem parte das competências do usuário e são necessárias para a utilização do artefato”. Dessa forma, compreendemos que um artefato se torna instrumento quando o sujeito se apropria dele, desenvolvendo esquemas para utilizá-lo.

³⁰ Esta abordagem vem sendo adotada por inúmeros pesquisadores e professores para o ensino de LI na Educação Básica no Brasil (STUTZ; BIASI, 2007; FERRARINI, 2009; TONELLI, 2012; entre outros) e em projetos como “Materias Didáticas para Ensino de Línguas para Educação Básica”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão, que tem por objetivo a produção de sequências didáticas em conjunto com professoras da rede pública para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira nas escolas de Londrina e região (SANTOS; CRISTOVÃO, 2006, p. 7).

linguagem se materializa através de textos construídos em contextos específicos com o objetivo de produzir um efeito em um destinatário (BRONCKART, 2003). Por corroborarmos Bronckart (2003), no projeto integrado (nosso contexto de formação e de pesquisa), optamos por ensinar LIC por meio de gêneros textuais organizados através do dispositivo sequência didática.

Para efetivamente realizar atividades linguageiras, os produtores devem “emprestar” seus textos do arquiteito. De acordo com Bronckart (2003, p. 100), O arquiteito é constituído de um conjunto de textos já existentes, que podem vir a ser transformados devido a novas necessidades sociais de seus usuários. Caso tivessem de inventar um novo gênero de texto no momento de comunicação, a interação entre os indivíduos seria quase impossível (BAKHTIN, 1997).

O gênero adotado pelo enunciador deve cumprir um objetivo visado, deve ser adaptado aos valores e aos papéis sociais de seus interlocutores, e promover a imagem que o emissor tem de si, mobilizando os mundos físico, social e subjetivo dos produtores dos texto. Graças a estas particularidades, os gêneros escolhidos e emprestados do arquiteito quase nunca serão replicados exatamente como são conhecidos: quase nunca haverá cópia exata dos modelos conhecidos pelo enunciador/produtor, que emprega seu estilo próprio ao texto.

Dessa forma, como aponta Schneuwly (1994), os gêneros são megainstrumentos responsáveis pela mediação da atividade humana. Podemos afirmar que, ao mesmo tempo que os gêneros textuais se fazem presentes no contexto escolar como instrumentos de comunicação, também se tornam objetos de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) em contextos de ensino de línguas.

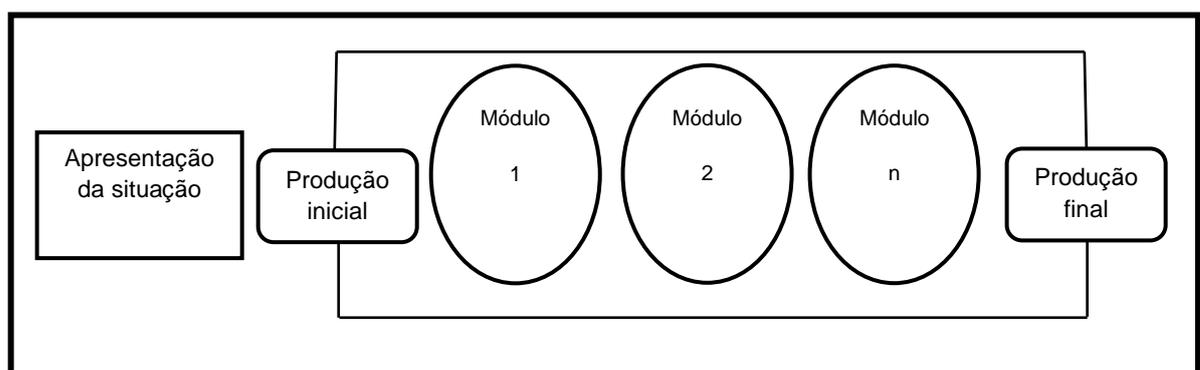
Ao analisar referenciais para o ensino de línguas de diferentes lugares do mundo (países europeus e americanos), Rojo (2008) percebeu que os currículos objetivam o desenvolvimento das competências em torno das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, e oferecem os gêneros de texto como meio para o desenvolvimento dessas habilidades, na maioria dos casos, mas não como objetos de ensino: “Todos os referenciais enfocam a linguagem e a *língua em uso*, por meio de *práticas situadas* para a *cidadania*, o que por si só já convoca as noções de texto, gênero e discurso” (ROJO, 2008, p. 77, grifos da autora). A utilização de textos como pretextos não remete à utilização da língua como prática social. Por isso, a utilização de gêneros de texto como objetos de ensino seria uma abordagem muito

mais pertinente para que uma prática situada para a cidadania, de fato, tivesse espaço nos currículos de ensino de línguas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), autores que pesquisam sobre o ensino de língua francesa como LM, esclarecem que a escola deve se ocupar com o ensino de gêneros secundários de textos, aqueles que circulam em esferas de comunicação complexas que ainda não foram dominados pelos alunos. No caso do ensino de LEs, também os gêneros primários tem sido utilizados, isso se deve ao pouco contato dos alunos com tais gêneros em LE fora do ambiente escolar (STUTZ, 2012).

Para que aconteça a transformação de um gênero de referência que circula na sociedade em um gênero escolarizado, é preciso que nele ocorram modificações e adaptações de acordo com os objetivos de aprendizagem. Segundo Chevallard (1991), os saberes científicos devem sofrer deformações para que se tornem “objetos escolares”. A esse processo o autor atribui o nome de “transposição didática”. A transposição didática é essencial para o ensino de gêneros textuais nos ambientes de ensino.

A fim de auxiliar o aluno a dominar um gênero de texto, o ISD propõe um procedimento, um dispositivo organizador de atividades chamado sequência didática (SD). As SDs são descritas como “um conjunto de atividades que visam auxiliar os alunos a desenvolver suas capacidades de linguagem iniciais para a produção e/ou compreensão de textos orais e escritos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O esquema visto na Figura 1 representa a estrutura de uma SD, explicitando suas quatro fases principais:



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97).

Figura 1 – A estrutura das sequências didáticas

A apresentação da situação tem como objetivo introduzir aos alunos a situação de comunicação a realizar-se na produção final, o problema de comunicação a ser resolvido. É neste momento que os alunos constroem suas representações sobre o trabalho que terão de desenvolver durante a implementação da SD, momento este que os autores consideram “crucial e difícil” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). É quando também se apresenta o projeto de classe a ser realizado no fim da SD. Isto deve ser feito “de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). O projeto de classe é a maneira pela qual o desenvolvimento da SD se torna significativo para os alunos; eles compreendem porque devem aprender os conteúdos que lhes serão ensinados.

Na sequência, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicitam que a primeira produção tem por objetivo diagnosticar as capacidades já dominadas pelos alunos e aquelas que devem ser desenvolvidas durante a SD para a apropriação do gênero textual escolhido.

A partir da primeira produção, os módulos devem ser desenvolvidos para trabalhar com os problemas identificados na primeira produção dos alunos, através de variadas atividades, com o intuito de instrumentalizá-los para que superem seus problemas e sejam capazes de dominar o gênero de texto proposto.

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando desse modo, suas chances de sucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

Por fim, a produção final possibilita que o aluno coloque em prática tudo aquilo que aprendeu durante os módulos trabalhados e produza aquilo que lhe foi explicitado durante a apresentação do problema de comunicação, no início da SD.

As SDs visam ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos; estas capacidades de linguagem são:

... aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar

as operações psicolinguísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas). (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

O trabalho com a SD permite, ao professor, a realização de uma avaliação formativa, que ocorre simultaneamente ao seu processo de desenvolvimento, assim como de avaliação somativa, que ocorre após a produção final dos alunos. Por seu caráter modular e de oferta de atividades diversificadas, propicia maiores chances de aprendizado aos alunos. Além disso, a SD oferece, também, a oportunidade de uma compreensão ampla dos comportamentos de linguagem e do funcionamento da língua; por isso, levam o aluno a um domínio da língua que lhes permite aprimorar suas capacidades de agir por meio dela (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

No Brasil, pesquisadores que tem abordado tal perspectiva no ensino de inglês como LE, tais quais, Petreche (2008), Cristovão; Beato-Canato; Petreche; Ferrarini; Anjos-Santos (2010), Beato-Canato (2009; 2011), Stutz e Cristovão (2011), Cristovão e Stutz (2011), Pontara (2015), Lenharo (2016), entre outros.

Especificamente no ensino de LIC, alguns trabalhos desenvolvidos que se propõe a trabalhar gêneros são Tonelli (2005), Pádua (2014) e Tonelli e Cordeiro (2014). Tonelli (2005), conceitua o gênero história infantil e aponta como esta pode ser transposta didaticamente para o ensino de LIC,

Pádua (2014), através da análise da implementação de uma SD em aulas de LIC considera que estas podem ser apontadas como instrumentos eficazes na avaliação formativa da aprendizagem.

Tonelli e Cordeiro (2014) recuperam a pesquisa de Tonelli (2005) e propõe o ensino de LIC com base no gênero história infantil, que se faz significativo neste contexto por pertencer ao cotidiano das crianças, organizado por meio do dispositivo didático SD que foi desenvolvido levando em consideração o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Por corroborarmos as propostas desenvolvidas para o ensino de LIC com base em gêneros como instrumentos de ensino e organizados através de sequências didáticas no Brasil desenvolvemos uma SD a partir do instrumento “convite para evento de classe” e o implementamos em nossas aulas de LIC, gravadas e transcritas para o desenvolvimento desta dissertação.

De acordo com Santos (2009) e Rinaldi (2011) as crianças necessitam metodologias adequadas para o ensino de LIC/LEC. Consideramos que nossa opção teórico-metodológica tenha sido adequada a nosso contexto de ensino, coerente com os objetivos de ensino que incluem a aprendizagem significativa – conceito que se refere à maneira pela qual novos conhecimentos integram-se àqueles que os alunos já possuem, que têm como crucial o conhecimento prévio do aluno e que fazem sentido para eles (AUSUBEL, 1963) –, com o qual nos identificamos, através de gêneros de textos (especificamente o convite para evento de classe), pois estes fazem parte da vida de nossos alunos e, por isso, podem ser por eles apropriados.

2.2.3 As Crianças como Aprendizes de LI

Copland e Garton (2014) explicitam que crianças de diferentes faixas etárias são diferentes entre si e, por isso, os professores devem ter conhecimentos sobre o seu desenvolvimento, para poderem perceber o que é apropriado para cada faixa etária específica. Importa ressaltar que, ainda dentro de cada faixa etária, há diferenças entre as crianças no que concerne seu desenvolvimento físico, cognitivo, suas aptidões, suas habilidades, ou seja, cada turma apresenta suas especificidades, e, ainda dentro das turmas, cada criança é única.

Isso significa que o ensino de LIC é completamente influenciado pelos alunos, neste caso as crianças; porém, a formação profissional em nível inicial LLEM-I e DLP-I não oferece aos futuros professores de LIC preparo específico para lidar com este público (LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; ROCHA, 2012; TONELLI; CHAGURI, 2014; TUTIDA, 2014; TONELLI, no prelo; entre outros), apesar de este ensino ser uma realidade no contexto educacional brasileiro (PIRES, 2001; TONELLI, 2005, 2012; ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; RINALDI 2011; entre outros). As crianças têm influência sobre o trabalho docente, pois este é um trabalho interativo.

Machado (2009) explica que, dentro de uma concepção marxista estrita, o ensino, entre outras atividades intelectuais, não poderia ser considerado trabalho, uma vez que o trabalho naquela concepção seria constituído de três elementos fundadores: “a atividade pessoal do homem; o objeto sobre o qual trabalha e a

ferramenta ou os meios que utiliza para realizar uma determinada transformação sobre um objeto específico, em uma direção desejada pelo agente transformador” (MACHADO, 2009, p. 82). Com o ensino, não há a transformação de um objeto estático, uma vez que os docentes atuam com alunos, com outros seres humanos.

Essa concepção marxista estrita se modifica devido às transformações sociais, econômicas e tecnológicas, abrindo espaço para o trabalho intelectual, no qual, em vez de haver transformação sobre um objeto estático, ocorrem transformações no próprio trabalhador e em suas relações com outros – seus alunos (MACHADO, 2009).

Em seu trabalho, Machado (2009) nos apresenta, ainda, o trabalho de Schneuwly (2002) que, baseado em Vygotsky (1978), amplia a concepção marxista de trabalho, para incluir o trabalho educacional, representado por um sistema triádico composto por “um agente (o professor) que busca transformar os modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer, de um outro agente (o aluno) em uma direção desejada por meio de ferramentas, um conjunto semiótico complexo, sócio-historicamente construído” (SCHNEUWLY, 2002 apud MACHADO, 2009, p. 83). Nesse caso, o que se busca transformar nos alunos são seus processos psíquicos.

Dessa forma, Machado (2009), ainda ancorada em Schneuwly (2002), explicita que o trabalho docente não se compara com o trabalho sobre objetos materiais, tendo em vista que é um trabalho interativo que envolve outros humanos. A esse respeito, Gauthier et al. (2013, p. 378) acreditam que “O que distingue o trabalho interativo do trabalho sobre a matéria é precisamente que, no primeiro, contrariamente ao segundo, o ato de produção e o ato de consumo do produto são simultâneos”, no sentido de que, enquanto o ensino ocorre, ocorre também a aprendizagem.

Sobre as relações humanas do trabalho interativo, Gauthier et al. (2013) afirmam que esse tipo de trabalho tem, em seu objeto (os humanos), problemas que lhe são particulares, uma vez que as condições humanas dos alunos são dimensões que não podem ser negadas nesse trabalho, tornando-o, desse modo, “dinâmico e incerto”. Sobre o mesmo assunto, Tardif e Lessard (2013, p. 33) consideram que essas condições humanas são parte integrante do trabalho interativo e, por essa razão, a empatia, a compreensão e o calor humano são considerados, por eles, “trunfos” desse trabalho.

Além disso, a interação não ocorre somente entre aluno e professor, mas também entre os próprios alunos. É preciso considerar, por exemplo, que a ação de um aluno pode influenciar toda uma sala de aula e que “os comportamentos perturbadores de alguns alunos podem bastar para perturbar todo o grupo” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 247), fazendo com que o professor tenha de agir diante de situações diversas, as quais, muitas vezes, desviam o foco do que se fazia anteriormente para resolvê-las, ou seja, o trabalho do professor não se limita ao ensino de disciplinas ou conteúdos.

Em suma, a relação que se estabelece entre professor e alunos, e entre os próprios alunos, ou seja, as relações humanas que ocorrem no espaço de sala de aula, tornam a docência um trabalho interativo, o que por si só influencia as características desse trabalho. A docência não depende apenas do trabalho do professor, mas das relações que ele estabelece com os seus alunos e das relações estabelecidas entre os próprios alunos em sala de aula. Isso torna o trabalho do professor complexo, difícil e até imprevisível em alguns momentos. Dessa forma, temos que os alunos influenciam completamente o trabalho dos docentes.

Segundo Tardif (2012), o trabalho docente é social, pois acontece na interação entre seres humanos que, ao mesmo tempo em que são seres sociais, são também individuais e, por isso, possuem capacidades pessoais diferentes. Na perspectiva do autor, é preciso ressaltar que, “embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos” (TARDIF, 2012, p. 129). Ou seja, apesar de a sala de aula ser constituída de indivíduos que são diferentes entre si, é trabalho do professor fazer com que todos alcancem objetivos comuns. Daqui surge uma grande dificuldade desse trabalho: é preciso atingir esses objetivos sem desconsiderar as individualidades dos alunos.

Outro aspecto a ser considerado sobre o trabalho docente, que lida diretamente com outros seres humanos, ao mesmo tempo sociais e individuais, é que grande parte do trabalho dos professores é emocional: os professores devem lidar com as dimensões afetivas de seus alunos, isto é, com “suas emoções, seus temores, suas alegrias” (TARDIF, 2012, p. 130).

Ademais, os alunos, como seres ativos, podem oferecer resistência ao trabalho do professor e, para lidar com essa resistência, segundo Tardif (2012), os professores utilizam tecnologias simbólicas e linguísticas, denominadas tecnologias

da interação, como a coerção (comportamentos punitivos reais), a autoridade (o respeito que impõe aos alunos sem a utilização da coerção) e a persuasão (convencer o aluno, levá-lo a acreditar no que propõe).

Devido a essas dimensões particulares do trabalho com a educação de indivíduos, declaram Gauthier et al. (2013, p. 289):

Para o professor é fato impossível prever tudo o que poderá ocorrer durante a aula: um aluno pedirá para sair da sala, um outro incomodará sua colega, alguns compreenderão a matéria mais rápido, outros precisarão de mais explicações.

São fatores muitas vezes imprevisíveis e com grande influência nesse trabalho. Para ilustrar alguns dos problemas da profissão docente, que lida com a educação de seres humanos, Perrenoud (2004 apud GAUTHIER et al., 2013, p. 365) oferece exemplos de atitudes dos alunos que influenciam diretamente o trabalho do professor:

... as astúcias dos alunos, que às vezes, se tornam mestres na arte de saber perder tempo, de fingir, de fazer de conta, especialistas na arte de chamar a atenção ou de se esconder para fazer acreditar que o problema está noutro lugar, ou então que ele é branco como a neve, um cordeiro imaculado vítima de um carrasco opressor.

Essas atitudes dos alunos fazem parte do trabalho docente e não devem ser ignoradas quando este é discutido. Outro ponto a ser destacado é o fato de medir se a aprendizagem aconteceu, no sentido de observar os resultados do ensino. Para Tardif (2012, p. 133), “é difícil, se não impossível”, pois os resultados da aprendizagem podem se manifestar em períodos posteriores ao que o ensino ocorreu, sendo esta outra característica do trabalho dos professores.

Compreendemos, portanto, que, como já dito, o trabalho do docente depende diretamente dos seus alunos, das relações que estabelece com eles e das relações estabelecidas entre eles durante as aulas. As atitudes, as astúcias, o desenvolvimento cognitivo, as emoções, os desejos dos alunos têm grande influência no trabalho do professor e nos saberes que devem ser construídos para esse trabalho.

A esse respeito, Rinaldi (2011, p. 191) afirma:

Embora saibamos de todos os conhecimentos que o professor adquire numa licenciatura de língua estrangeira (por meio de discussões sobre documentos legais e oficiais, metodologia/prática de ensino, teorias de aquisição/aprendizagem de idiomas, avaliação, etc.), há outros saberes necessários para que esse profissional atenda adequadamente o público dos anos iniciais do ensino fundamental; saberes esses que podem não constar dos programas comuns às licenciaturas.

Para Rinaldi (2011), bem como para Santos (2009), é preciso conhecer os fundamentos sobre o desenvolvimento infantil, contemplando aspectos psíquicos, motores, afetivos, cognitivos, linguísticos, etc., além de reconhecer que, dentro dos grupos de crianças, existem ainda muitas diferenças, corroborando os autores (TARDIF, 2012; GAUTHIER et al., 2013) apresentados na subseção anterior.

Sobre as diferenças entre faixas etárias dos alunos, Gauthier et al. (2013, p. 92) afirmam que “cada faixa etária possui suas próprias características, às quais o professor, em seu ensino, não pode ficar indiferente”, justificando esta subseção de nosso texto, que explora as crianças como aprendizes de LI. Especificamente sobre o ensino de LIC, Copland e Garton (2014, p. 225, tradução nossa) asseveram que

Os professores precisam de um forte conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, assim como um bom conhecimento de teorias de aquisição de segunda língua para ensinar de maneira efetiva: uma criança de três anos de idade será muito diferente de uma criança de cinco ou sete anos de idade e abordagens de ensino que são adequadas para as de cinco ou sete anos de idade não serão adequadas para as de três anos de idade.³¹

Jean Piaget foi um biólogo que, através de seus estudos realizados com crianças, com o objetivo de estudar seu desenvolvimento, concluiu que o desenvolvimento intelectual infantil pode ser dividido em quatro estágios a partir da idade das crianças. Apresentamos o quadro desenvolvido por Spodek e Saracho (apud RINALDI, 2011, p. 59) com base nos estudos de Piaget.

³¹ Teachers need a strong understanding of children’s social and cognitive development as well as a good understanding of theories of second language acquisition in order to teach effectively: a child of three will be very different from a child of five or seven and classroom approaches that are suitable for the latter will not be so for the former.

Quadro 6 – Os estágios de desenvolvimento intelectual de Piaget

Idade	Estágio	Características
Nascimento – ½ ou 2 anos	Sensório-motor	As crianças desenvolvem esquemas baseados em informações sensoriais e movimentos corporais.
2 – 7 anos	Pré-operatório	Desenvolvimento da linguagem e outras representações simbólicas. O pensamento intuitivo não é sistemático ou sustentado.
7 – 11 anos	Operatório concreto	Utilização de processos lógicos, mas somente uma forma de classificação é aplicada de cada vez; o pensamento lógico requer objetos físicos ou eventos concretos.
11 anos em diante	Operatório formal	Raciocínio lógico, formulação e teste de hipóteses, pensamento abstrato.

Fonte: Rinaldi (2011, p. 59).

Conhecer esses estágios do desenvolvimento intelectual das crianças propostos por Piaget pode ajudar o professor de LIC, por exemplo, na preparação de atividades e na construção das explicações que propõe a seus grupos, principalmente aqueles professores que não tiveram formação específica voltada para o ensino de LIC ou tem pouca ou nenhuma experiência com este ensino. Os conhecimentos deles podem ser de grande ajuda, porém, é preciso, ainda, considerar que não se aplicam a todas as crianças de maneira uniforme e, além disso, os professores de LIC devem conhecer também seus desenvolvimentos físico, emocional, suas características, etc.

No que concerne às suas características, as crianças possuem algumas que lhes são únicas e que variam de acordo com suas idades, e que dependem de fatores tanto biológicos como sociais. Santos (2009, p. 35), baseada em Scott e Ytreberg (1990), apresenta algumas das características pertencentes a crianças de cinco a sete anos de idade e de crianças de oito a dez anos.

Quadro 7 – Características das crianças de cinco a sete anos de idade e de oito a dez anos de idade

Crianças de cinco a sete anos	Crianças de oito a dez anos
<p>Comentam o que fazem/fizeram ou ouviram.</p> <p>Nem sempre diferenciam fato e ficção.</p> <p>Planejam atividades.</p> <p>Argumentam logicamente sobre algo.</p> <p>Usam a imaginação.</p> <p>Usam diferentes entonações em sua LM.</p> <p>Entendem a interação humana.</p> <p>Reconhecem a existência de regras.</p> <p>Entendem situações mais rapidamente que a língua.</p> <p>Dão prioridade ao mundo concreto.</p> <p>Não se concentram por muito tempo.</p> <p>Gostam de brincar e aprendem melhor quando se divertem, mas relutam em compartilhar brinquedos.</p> <p>Não podem decidir o que querem aprender.</p> <p>São entusiasmadas quanto à aprendizagem.</p>	<p>Estão com conceitos básicos já formados.</p> <p>Diferenciam fato e ficção.</p> <p>Perguntam o tempo todo.</p> <p>São capazes de decidir o que querem aprender.</p> <p>Sabem o que gostam e o que não gostam de fazer.</p> <p>Começam a questionar decisões dos professores.</p> <p>São capazes de trabalhar e aprender com os outros.</p> <p>São usuários competentes de sua LM.</p> <p>Entendem abstrações, símbolos e generalizações acerca do sistema linguístico.</p>

Fonte: Santos (2009, p. 35).

Além dos estágios de desenvolvimento intelectual das crianças, conhecer as características gerais do seu público pode ser de grande ajuda para os professores, especialmente para aqueles que não estão habituados com esse público, ou que estão iniciando seus trabalhos nesse contexto. É preciso reiterar que cada criança apresenta características que lhes são próprias e particulares, devido às suas experiências de vida, por exemplo.

Acreditamos ser aconselhável que o professor de LIC conheça, ainda que minimamente, os estágios de desenvolvimento e as características gerais das crianças, especialmente da faixa etária com a qual pretende atuar ou atua, para que esteja basicamente preparado para, então, poder desenvolver seu planejamento e seu trabalho, pois os alunos influenciam totalmente o trabalho docente e, por isso, não se pode desconsiderar os alunos e as interações como variáveis que integram esse trabalho.

2.2.4 Os Papéis do Professor de LIC

Outro aspecto explorado na literatura da área de ensino de LIC são os papéis a serem desempenhados por esse profissional. A respeito, Moon (2005a, p. 16, tradução nossa) afirma:

Duas principais razões que levam as crianças a gostarem de inglês parecem ser o professor e a metodologia de ensino. Isto sugere que seu papel como professor é muito importante nas áreas de selecionar materiais apropriados para a aprendizagem, planejar atividades de aprendizagem interessantes e no desenvolvimento de um ambiente agradável para a aprendizagem.³²

Dessa forma, podemos inferir o quão importante é a preparação e a formação desse profissional que pode influenciar o gosto pela aprendizagem de LI das crianças, o que tem relação direta com seu comportamento em sala de aula. Sobre a criação de espaços que sejam apropriados para o aprendizado de línguas, Moon (2005a, p. 10, tradução nossa) sugere que é papel do professor de LIC:

- Criar um desejo e necessidade 'real' de uso da língua inglesa.
- Proporcionar tempo suficiente para a língua inglesa.
- Providenciar exposição a um input variado e significativo com foco na comunicação.
- Oferecer oportunidades para que as crianças façam experimentos com a nova língua.
- Proporcionar oportunidades variadas para a prática e o uso da língua inglesa em diferentes contextos.
- Criar uma atmosfera amigável/favorável/propícia na qual as crianças podem se arriscar e aproveitar/curtir seu aprendizado.
- Dar feedback no aprendizado.
- Ajudar as crianças a aprenderem que há um padrão subjacente na língua.³³

³² Two of the most important reasons for pupils to like English appear to be the *teacher* and *teaching methods*. This suggests that your role as the teacher is very important in selecting appropriate learning materials, planning interesting learning activities and in creating a positive learning environment.

³³ – Create a real need and desire to use English; – Provide sufficient time for English; – Provide exposure to varied and meaningful input with a focus on communication; – Provide opportunities for children to experiment with their new language; – Provide plenty of opportunities to practise and use the language in different contexts; – Create a friendly atmosphere in which children can take risks and enjoy their learning; – Provide feedback on learning; – Help children notice the underlying pattern in language.

Vale e Feunteun (2012) concordam com a necessidade de desenvolvimento de ambientes favoráveis ao ensino de LIC apontado por Moon (2005a) e afirmam que poucos estudos sobre o ensino de LEC exploram essa necessidade. Ademais, estabelecem que, para desenvolver tais ambientes, é primordial que os professores estabeleçam boas relações com seus alunos e que os ajudem a fazer o mesmo com seus colegas de classe, o que corrobora Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013) no que diz respeito à influência dos alunos no trabalho docente. Nesse sentido, afirmam que os papéis que os professores de LEC devem desempenhar são de “pai, professor, amigo, motivador, coordenador e organizador (VALE; FEUNTEUN, 2012, p. 27, tradução nossa)”³⁴ e, ainda, que as habilidades a serem desenvolvidas para que os professores desempenhem tais papéis têm relação mais estrita com o entendimento sobre as necessidades, interesses e desenvolvimento das crianças do que com metodologias de ensino de LE. Desse modo, diferentemente de Moon (2005a), que acredita que o professor e a metodologia de ensino são os principais fatores que influenciam as crianças a gostarem de LEC, Vale e Feunteun (2012) acreditam que as relações estabelecidas dentro da sala de aula também são principais para o desenvolvimento de ambientes que levam os alunos a aprenderem e a gostarem de aprender LEC. Os autores sugerem que o uso de ornamentos na sala de aula, atividades atrativas, a criação de uma atmosfera feliz e calma, entre outros, são meios para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem de LEC.

Outro autor a contribuir com a discussão sobre os papéis a serem desempenhados por professores de LIC é Vygotsky, psicólogo russo que se dedicou ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento humano. De acordo com Nascimento (2012), na perspectiva do interacionismo social de Vygotsky, é essencial que haja um instrumento mediador na atividade dos indivíduos, tornando-a tripolar, constituída de sujeito, instrumento mediador e situação ou objeto nos quais ou sobre os quais o sujeito pretende agir. Esses instrumentos podem ser de natureza material ou simbólica. O instrumento psicológico simbólico mediador da atividade humana é a linguagem: é através da utilização dos signos que os seres humanos criam e mantêm suas relações, tanto com os outros quanto consigo mesmos, ao contrário

³⁴ The teacher's role is that of a parent, teacher, friend, motivator, co-ordinator, organizer.

dos instrumentos materiais, que são externos aos indivíduos. Dessa forma, a linguagem possui papel central no desenvolvimento humano.

Nas palavras de Oliveira (1997, p. 33),

... o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Para que essa mediação ocorra, é preciso que haja internalização dos signos, ou seja, é preciso criar representações que venham a substituir elementos reais presentes no mundo físico (OLIVEIRA, 2010). Assim, a linguagem é o sistema simbólico que constitui o pensamento humano, pois as representações do mundo real internalizadas pelos indivíduos é que os torna capazes de realizar suas funções psicológicas superiores.

Vygotsky acredita que desenvolvimento e aprendizado estão profundamente relacionados; é através do aprendizado que os processos de desenvolvimento ocorrem, e para que ocorram é preciso que o indivíduo faça parte de um ambiente cultural. Oliveira (2010) nos oferece o exemplo de um indivíduo pertencente a uma comunidade isolada, em um meio social que desconhece a leitura e a escrita, que jamais poderia aprender a ler e a escrever, ou seja, não se faria alfabetizado. O fato de não ser alfabetizado, de não ter aprendido a ler e a escrever, alteraria seu processo de desenvolvimento. Em suma,

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa e a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive à sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 2010, p. 58).

Para melhor esclarecer a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky utiliza exemplos do aprendizado de crianças. Com base nos pressupostos vygotksyanos, Oliveira (2010, p. 61) explica que aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, sem ajuda de ninguém, é chamado de Nível de Desenvolvimento Real (NDR): “As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real

da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento”. Para compreender o desenvolvimento das crianças, é preciso considerar, além de seu NDR, seu Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). Este nível se refere àquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de adultos ou pares mais experientes. A partir dos dois níveis citados (NDR e NDP), Vygotsky apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo esta a distância entre NDR e NDP: “refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 2010, p. 62). É através da aprendizagem que ocorre o desenvolvimento das crianças e de indivíduos de outras faixas etárias.

Especificamente sobre a ZDP, Rinaldi (2006, p. 53) explicita:

Esse conceito é definido como sendo a diferença entre o nível de tarefas realizáveis pela criança com o auxílio de adultos e o nível de tarefas realizadas de forma independente pela criança. Vygotsky partiu do ponto de vista que aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha é o nível de desenvolvimento em que ela se encontra. O objetivo é fazer com que a criança avance em seu desenvolvimento. Então, através da mediação do adulto (professor, por que não?) interferindo na zona de desenvolvimento potencial, por meio de ajuda, servindo como modelo a ser imitado, a criança consegue avançar no seu desenvolvimento e passa a ser capaz de executar tal tarefa sozinha.

Então, não podemos perder de vista o fato de que o professor de LIC desempenha o papel de mediador da aprendizagem de seus alunos, o professor que ensina LI tem esta como objeto de ensino, mas também como instrumento psicológico simbólico que medeia o ensino.

Ademais, os professores de LIC desempenham papéis similares àqueles de outras faixas etárias, como: revisar conteúdos anteriores; ter clareza e adaptar seus turnos de fala para seus alunos; designar alunos para participarem das aulas; propor perguntas estimulantes, entre outros, como proposto por Gauthier et al. (2013), especificamente nos saberes da ação pedagógica, discutidos na seção anterior deste texto, de saberes profissionais dos professores.

À vista disso, compreendemos que os professores devem desenvolver saberes específicos para que possam desempenhar diferentes papéis em aulas de LIC, como de mediador da aprendizagem (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2010); de

criador e mantenedor de espaços favoráveis à aprendizagem (MOON, 2005a; VALE; FEUNTEUN, 2012); de amigo, motivador, organizador (VALE; FEUNTEUN, 2012); entre outros.

2.2.5 O Lúdico

O uso do lúdico é outro assunto já muito discutido na área de ensino de LEC (RIGOLON, 1998; KISHIMOTO, 2001; SILVA, 2003; CHAGURI, 2009; RINALDI, 2011; TONELLI; CHAGURI, 2014; entre outros). Segundo Rinaldi (2011), a motivação para a aprendizagem de LEC está ligada ao prazer que as crianças sentem em aprender, ao prazer de brincar, o que significa que a motivação está intimamente ligada ao aspecto lúdico do ensino. De acordo com Dantas (apud CHAGURI, 2009, p. 76), “o termo lúdico refere-se à função de brincar (de uma forma livre e individual) e jogar (no que se refere a uma conduta social que supõe regras)”. A ludicidade se manifesta através de atividades lúdicas; assim, Chaguri (2009, p. 76) define as atividades lúdicas como sendo

... toda e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir e interagir. [...] Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor, visando estimular a aprendizagem, revela-se então a dimensão educativa. Assim, o professor é o responsável pela melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, cabendo a ele desenvolver as novas práticas didáticas que permitem aos discentes um maior aprendizado.

A respeito disso, Rinaldi (2011, p. 202) acredita que “Se os primeiros contatos com a língua estrangeira, objeto de nosso estudo, não trouxerem prazer às crianças, estas poderão desenvolver receio, afastamento e, por que não dizer, repulsa a outros idiomas e sua aprendizagem”. Ou seja, as atividades lúdicas devem integrar as aulas de LEC, pois podem proporcionar prazer no aprendizado das crianças, caso contrário, o ensino de LEC pode trazer consequências negativas aos aprendizes.

Porém, não basta que o professor de LEC/LIC proponha brincadeiras ou jogos em suas aulas; é preciso que o profissional reflita sobre os objetivos a serem alcançados com as atividades propostas em suas aulas. Tonelli e Chaguri (2014, p. 173) apontam que, “No processo de ensino-aprendizagem de LE, os jogos só

passam a ter uma finalidade quando usados com equilíbrio na hora certa, e se determinado pelo caráter desafiador, pelo interesse do educando, a fim de atingir o objetivo proposto”. Isso posto, o fato de propor jogos ou brincadeiras em aulas de LEC/LIC não significa que eles passam a ser atividades de aprendizagem lúdicas relevantes, caso não existam objetivos a serem alcançados ou apresentem caráter desafiador, por exemplo.

Alguns exemplos de atividades lúdicas são propostos por Rinaldi (2011) como: o uso de histórias infantis, canções, brincadeiras, encenações, assim como Tonelli e Chaguri (2014) apresentam algumas possibilidades de jogos que podem ser aplicados ou adaptados para aulas de LEC, como: bingo, pirulito amigável, palavra na bexiga, pobre gato preto; em seu texto, tais autores apresentam, também, a indicação das turmas a serem empregados, seus objetivos, as inteligências a serem trabalhadas em tais jogos, os materiais a serem utilizados e suas instruções.

Conhecer o que é o lúdico, o emprego de atividades lúdicas em aulas de LIC e exemplos de atividades desse tipo a serem implementadas são saberes apontados pela literatura como sendo essenciais para o professor de LIC, para que este possa tornar seu ensino interessante para seus alunos, para criar uma atmosfera favorável à aprendizagem em sua sala de aula, oferecendo, assim, uma aprendizagem que seja prazerosa e significativa a seus alunos. Além do aspecto lúdico, as atividades propostas para o ensino de LIC devem ter outras características essenciais, como coerência, sentido, propósito para os alunos, bem como objetivos de aprendizagem claros, começo, meio e fim, entre outros (CAMERON, 2013) que não devem ser descartadas pelo professor de LIC.

2.2.6 As Avaliações e os *Feedbacks*

Cameron (2013) afirma que o professor de LIC deve considerar alguns aspectos nos momentos que optar por realizar avaliações em suas aulas, pois elas impactam a motivação e as futuras aprendizagens dos alunos, além de demonstrarem a eles aquilo que o professor considera importante no aprendizado de línguas e na vida; por exemplo, se o foco na avaliação do professor recai sobre as

estruturas gramaticais produzidas pelos alunos, estes entendem que o mais importante no aprendizado de LIC são as estruturas gramaticais.

Ainda segundo Cameron (2013), a idade, que ajuda o professor a definir o nível de desenvolvimento motor, linguístico, social e conceitual de seus alunos; o conteúdo ensinado, por exemplo, o foco do desenvolvimento da habilidade oral; a metodologia empregada, o uso de jogos, canções, histórias (aspecto lúdico); os objetivos dos programas de ensino, de aprendizados sociais e culturais; e teorias de aprendizagem, como o aprendizado pela interação social, são alguns aspectos a serem considerados para a realização das avaliações, para que o professor possa estabelecer critérios e objetivos os mais coerentes possíveis.

Cameron (2013) ainda explicita que as avaliações devem servir aos propósitos de ensino e de aprendizagem; nesse sentido, seus resultados devem gerar feedbacks que sirvam a esses propósitos. A autora oferece os seguintes exemplos.

Práticas de feedback mostram às crianças o que é valorizado no trabalho que realizam. Se grafia e limpeza são foco de preocupação do professor, então a criança vai compreender que isto é o que importa na escrita; se um professor sempre elogia as crianças, mesmo quando não estão fazendo esforço, eles aprendem rapidamente que o elogio não tem valor. Se, por outro lado, o professor conhece as capacidades das crianças, reconhece quando estão fazendo grandes esforços e faz elogios e feedback de incentivo, a criança aprende que o seu aprendizado importa ao professor e que vale a pena se esforçar.³⁵ (CAMERON, 2013, p. 214, tradução nossa).

Dessa maneira, no entender de Cameron (2013), é preciso que o professor de LIC conheça as dimensões aqui discutidas para a construção de saberes para avaliações e a prática de dar *feedbacks* em aulas de LIC as mais coerentes para que colabore com a aprendizagem das crianças nessas aulas.

³⁵ Feedback practices show pupils directly what is valid in the work that they do. If spelling and neatness are what the teacher attends to, then the child will get the message that this is what matters in writing; if a teacher always praises the children, even when they are not making an effort, they quickly learn that the praise is hollow. If on the other hand the teacher knows a child's capabilities, recognizes when she or he is trying especially hard and offers praise and supportive feedback, the child learns that his or her learning matters to the teacher and that it is worth struggling.

2.2.7 A Gestão da Classe³⁶

A gestão da classe é um tipo de saber explorado por Gauthier et al. (2013, p. 240), e “consiste num conjunto de regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. Estas disposições e regras variam de acordo com cada contexto de ensino e dependem de fatores como o tempo, as atividades, os materiais e os fatores sociais envolvidos no trabalho de cada professor. Para o ensino de LIC, os saberes sobre a gestão da classe são específicos, considerando que os aprendizes são crianças.

O medo de perder o controle da classe e as incertezas sobre como lidar com as crianças são realidades para os professores que atuam com o ensino de LIC, principalmente aqueles que estão iniciando uma carreira com este ensino, pois, de acordo com Vale e Feunteun (2012, p. 99, tradução nossa), alguns dos saberes que possuem relacionados ao ensino de LI para outras faixas etárias não se aplicam ao ensino de LIC. Os autores afirmam:

Certamente, muitas das técnicas e atitudes associadas a metodologias de ensino de LI como língua estrangeira para adolescentes e adultos podem não ser relevantes para os professores que têm de lidar com o mau comportamento ou o tédio das crianças. Gerenciar crianças exige que os professores considerem as necessidades de aprendizagem destas e que as coloquem em primeiro plano.³⁷

Isso significa que o professor de LIC possui saberes que lhe são próprios e não encontrados em metodologias para o ensino de LI a outras faixas etárias. Os autores explicam que muitos dos maus comportamentos dos alunos em salas de aula de LIC derivam da busca dos alunos por atenção, e de fatores que não podem ser controlados pelos professores, sendo, assim, característica desse trabalho, corroborando Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013) no que diz respeito ao trabalho docente e à relação com os alunos.

³⁶ Também conhecida como *classroom management* por professores de LI.

³⁷ Certainly, many of the techniques and attitudes associated with traditional EFL methodology for adults and young adults may not be relevant to misbehaviour on the part of the younger learner- or to the motivation of bored children. Managing children requires the teachers to look at the learning needs of children, and to make sure that these needs are put first.

Vale e Feunteun (2012) apresentam, em formato de quadro, fatores que influenciam o trabalho diário de gerenciamento das crianças, que podem ou não podem ser controlados pelos professores (Quadro 8).

Quadro 8 – Fatores gerais que influenciam o gerenciamento de crianças no dia a dia

Fatores que podem ser controlados ou melhorados	Fatores que não podem ser controlados
<p>O espaço de sala de aula Espaço para exposições O conteúdo das aulas O ritmo da aula Variedade de conteúdos Motivação da classe Regras de comportamento Envolver as crianças na tomada de decisões Equidade na sala de aula Respeito mútuo Dinâmica e relacionamentos do grupo em aula</p>	<p>O tempo (clima) As capacidades e incapacidades naturais As experiências prévias das crianças O tamanho da sala e a mobília Barulhos externos à sala de aula O ambiente familiar da criança Um livro didático imposto a esse trabalho</p>

Fonte: Vale e Feunteun (2012, p. 100)³⁸.

Conhecer os fatores que podem ou não ser controlados pelo professor de LIC que influenciam no gerenciamento dos alunos leva o profissional a refletir sobre escolhas a serem tomadas que poderão ajudá-lo nesse sentido, como a escolha dos conteúdos a serem explorados, as regras a serem estipuladas nesse ambiente de ensino, entre outros.

Vale e Feunteun (2012) apresentam, ainda, um conjunto de estratégias que podem ser usadas pelos professores de LIC para o gerenciamento das crianças, resumidas no Quadro 9.

³⁸ **Example factors you can control or improve:** Classroom space; Space for display; Lesson content; Lesson pace; Variety of content; Motivation of the class; Rules for behaviour; Involving children in the decision-making; Processes; Fairness in class; Mutual respect; Group dynamics/relationships within the class. **Example factors you can't control:** The weather; Natural abilities or disabilities; The children's previous experience; Classroom size and furniture; Outside noise; The children's home environment; An imposed course book.

Quadro 9 – Estratégias para o gerenciamento das crianças

Como chamar a atenção dos alunos:	Desenvolver um código de silêncio – um gesto, por exemplo – que, quando utilizado, o professor não deve falar até que a classe fique completamente em silêncio; dar instruções para que os alunos realizem ações, como tocar seus pés, fechar os olhos; tossir, ou cruzar os braços e lançar olhares de reprovação para a classe; conversar calmamente com a criança ou grupo responsável pelo barulho na classe.
Manter um volume baixo na sala de aula:	Usar <i>flashcards</i> de silêncio (com a palavra ou uma imagem que represente silêncio) quando a sala de aula estiver muito barulhenta; pode ser usado pelo professor e pelos alunos; sempre manter um tom de voz baixo, nunca alterar o tom de voz acima dos alunos para buscar silêncio; manter contato visual com os alunos mais barulhentos; chamar os alunos barulhentos pelo nome, em um tom de voz baixo; tocar os alunos barulhentos na cabeça ou nos ombros.
Acalmar a classe:	Colocar músicas para atividades de relaxamento, nas quais os alunos fecham os olhos, relaxam o corpo e respiram profundamente; usar gestos para acalmar a sala, com as mãos e os braços, e quando a sala estiver mais calma, realizar uma atividade de relaxamento; criar a cadeira do <i>time-out</i> , para a qual os alunos barulhentos são enviados para se acalmarem; o professor deve fazer com que o aluno fique ali por alguns minutos sem falar com ninguém, não como medida punitiva, mas para que o próprio aluno se acalme; mudar a atividade para variar o ritmo e o foco e, assim, recuperar a atenção dos alunos; pedir para que as crianças fiquem em silêncio e desenhem os sons que conseguem ouvir, etc.
Desenvolver comportamentos responsáveis:	Negociar contratos de conduta com a classe, renegociá-los se necessário, e incluir-se no contrato; incentivar as boas ações e elogiar os alunos, inclusive os barulhentos, quando realizam ações positivas; produzir divertidos <i>flashcards</i> de regras de sala de aula junto com os alunos e referir-se a eles quando necessário.

Fonte: A própria autora, baseada em Vale e Feunteun (2012, p. 100-101).

Consideramos que essas contribuições são bastante importantes, pois, caso o professor não conheça tais estratégias, estará fadado a criar suas próprias, o que demanda tempo e pode causar frustração no profissional e até sua desmotivação, pois uma classe fora de controle dificulta enormemente o trabalho do professor.

Para concluir este capítulo teórico, apresentamos uma breve síntese do mesmo. Trazemos, na seção 2.1 deste capítulo, os saberes profissionais dos

professores de acordo com Borges (2004), Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013), explorando tipologias, características e as relações de tais saberes com a formação docente propostas por tais autores.

A partir das tipologias propostas por eles, pudemos realizar escolhas em relação à nossa pesquisa e optamos por analisar os saberes da ação pedagógica em fase de interação com os alunos da PP com base em Gauthier et al. (2013), aqueles que são construídos e utilizados em sala de aula, na interação com os alunos, que podem ser identificados nas transcrições de aulas analisadas. Além desses, acreditamos que, durante a ação pedagógica, podemos também identificar outros tipos de saberes intitulados por Borges (2004), como: as posturas, o saber ser, o saber fazer, o saber agir, os valores incorporados em nossa análise de dados, pois consideramos esses saberes essenciais para o trabalho da PP de LIC.

Em relação às características dos saberes da PP de LIC, nos aliamos a Borges (2004) e Tardif (2012), pois acreditamos que fatores pessoais, como as características e as posturas dos professores, integram seus saberes, tornando este um trabalho afetivo. Também concordamos com a visão dos autores supracitados em relação às características dos saberes docentes, pois consideramos que são: originários de fontes diversas (experiências pessoais, experiências profissionais, trocas de experiências); envolvem características pessoais e contextuais; são dinâmicos e sujeitos a mudanças; são complementares, pois não se excluem; e são afetivos e relacionais, pois dependem das relações construídas no espaço de sala de aula.

Na seção 2.2, baseadas na literatura da área de LIC, LEC e outras, apresentamos sete saberes dos professores de LIC, sendo estes: 1. A proficiência linguística, o insumo linguístico e o uso de língua materna em aulas de LIC; 2. A abordagem, o instrumento mediador e as atividades de ensino; 3. As crianças como aprendizes de LI; 4. Os papéis do professor de LIC; 5. O lúdico; 6. As avaliações e os *feedbacks*; e, por fim, 7. A gestão da classe. Estes saberes não foram divididos em tipologias, são saberes que podem ser identificados durante a ação pedagógica, na interação com os alunos da professora de LIC (um tipo de saber), que servirão para a realização da análise de nossos dados de pesquisa.

O capítulo seguinte é reservado à apresentação do percurso metodológico de pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico de pesquisa. Trazemos, inicialmente, um panorama geral de nosso estudo, explicitando as perguntas norteadoras da pesquisa, os objetivos específicos, os instrumentos de geração de dados, os dados tratados e os critérios de análise.

Em seguida, situamos a caracterização da pesquisa, descrevemos os contextos nos quais ela foi desenvolvida e justificamos nossa opção pelo trabalho com o gênero “convite para evento de classe”, bem como apresentamos os instrumentos de geração de dados, o perfil dos participantes da pesquisa e, por fim, os procedimentos de análise e tratamento dos dados.

3.1 PANORAMA GERAL DESTA PESQUISA

Quadro 10 – Panorama geral da pesquisa

Perguntas de pesquisa	Objetivos específicos	Instrumentos de geração de dados	Dados a serem tratados	Crítérios de análise de dados
1. O projeto integrado de formação de professores de LIC oferece contribuições a seus participantes? Em caso afirmativo, quais são elas?	Identificar as possíveis contribuições de um projeto integrado de formação de professores de LIC para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes, no que diz respeito à construção de seus saberes para aquele trabalho	Aplicação de um questionário para os participantes do projeto integrado	Respostas à pergunta de número 7 dos questionários	Atividades inerentes aos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão ³⁹

continua

³⁹ Conforme apresentado no capítulo 1, seção 1.3.

continuação

Perguntas de pesquisa	Objetivos específicos	Instrumentos de geração de dados	Dados a serem tratados	Crítérios de análise de dados
2. Quais saberes foram utilizados pela professora-pesquisadora durante as aulas de LIC?	Reconhecer e classificar os saberes docentes postos em prática pela professora-pesquisadora nas aulas de LIC analisadas	Gravação de 8 aulas de LIC	Transcrições das 8 aulas de LIC	Categorias advindas dos dados de pesquisa e expandidas com base em Gauthier et al. (2013) e Borges (2004): Saberes 1. da gestão da classe, 2. da gestão da matéria, 3. comuns a esses dois e 4. Afetividade

Fonte: A própria autora.

A seguir, apresentamos a caracterização de nossa pesquisa.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa que aqui desenvolvemos é um estudo de caso, de abordagem qualitativa, inserida em um paradigma interpretativista.

As pesquisas qualitativas, segundo Corbin e Strauss (1990), enfocam a descoberta e não o teste de variáveis pré-determinadas. Além disso, permitem ao pesquisador compreender a relação dos participantes envolvidos, considerando uma realidade situada.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso caracteriza-se pela investigação empírica de um fenômeno dentro de um contexto real que inclui planejamento, técnicas de coleta de dados e análise destes. No caso de nossa pesquisa, ambos os conjuntos de dados (respostas dos questionários e transcrições de aulas gravadas) foram analisados levando em consideração os contextos em que foram gerados.

Uma das limitações da opção do estudo de caso como abordagem metodológica é que não são possíveis generalizações das conclusões alcançadas, pois sua amostragem é específica e contextual.

3.3 Os CONTEXTOS DA PESQUISA

A seguir apresentamos os contextos nos quais esta pesquisa foi desenvolvida.

3.3.1 O Macrocontexto de Pesquisa: o projeto integrado

Entendemos que o macrocontexto de pesquisa se refere ao projeto integrado, no qual buscamos uma formação voltada para o ensino de LIC.

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro do projeto “O trabalho do professor no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças: uma proposta de formação docente”, que teve início em março de 2013. Este é um projeto integrado⁴⁰, que surgiu em resposta a uma lacuna na formação de professores de LIC, e que busca oferecer uma formação complementar, seja ela inicial ou continuada, aos professores de inglês interessados em atuar com crianças ou em aprimorar seu trabalho com este ensino.

No projeto, os participantes realizavam reuniões semanais, às quartas-feiras, com duração de uma hora e meia, nas quais ocorreram leituras e discussões de textos acadêmicos relacionados ao ensino de LIC, ao ensino de LE, ao desenvolvimento infantil, ao papel do lúdico, à avaliação, aos multiletramentos, às diferentes abordagens de ensino, ao papel da música, ao papel da rotina, às histórias infantis, dentre outros tantos que se fazem necessários durante nossa prática educativa nas atividades do projeto. Durante as reuniões semanais (com)partilhamos experiências, dúvidas, angústias, dificuldades, conquistas, etc., relacionados à nossa prática com o ensino de LIC.

Produzimos materiais, preparamos planos de aula e ministramos aulas de LIC. No ano de 2014, em parceria com o Colégio Estadual Professor José Aloísio

⁴⁰ O projeto citado, contexto onde essa pesquisa foi desenvolvida, engloba o ensino, a pesquisa e a extensão (Cf. Artigo 5º da Resolução CEPE nº 070/2012, da Universidade Estadual de Londrina).

Aragão (Colégio de Aplicação da UEL – campus UEL), nos períodos de contraturno, ministramos aulas, com duração de uma hora, a turmas de 1º a 5º ano do EF, uma vez por semana; também ensinamos inglês para as crianças do Centro de Educação Infantil da UEL em horário regular, duas vezes por semana, com 50 minutos cada aula. As aulas do contraturno foram ministradas em salas do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) da UEL.

Além disso, produzimos estudos advindos das atividades do projeto (*papers*⁴¹, monografias de especialização, artigos acadêmicos, etc.) que foram disseminadas através de apresentações em congressos e eventos científicos; e de publicações em periódicos eletrônicos da área e em anais de eventos.

Nossa escolha por desenvolver um trabalho através da utilização do dispositivo SD como mediador do ensino de LIC partiu de nossa compreensão de que a comunicação ocorre através dos gêneros de texto. Como afirma Cristovão (2007), é necessário que dentro das escolas se possibilite a construção de conhecimentos linguístico-discursivos, essenciais para as práticas de linguagem que se realizam através de gêneros de texto.

Para todos os participantes de pesquisa, incluindo a autora desta dissertação, esta foi a primeira vez em que desenvolvemos e implantamos uma SD. Acreditamos que tenha sido mais difícil em especial porque tínhamos o objetivo de ensinar LIC, área na qual não tínhamos muita experiência.

3.3.2 O Microcontexto de Pesquisa: as aulas

Consideramos que a sala de aula constitui-se, nesta pesquisa, em nosso microcontexto, uma vez que as aulas de LIC foram ministradas como parte da nossa participação no projeto integrado.

As oito aulas⁴² ministradas pela PP, autora desta dissertação, foram gravadas em vídeo⁴³ por uma colega participante do projeto. Em seguida, foram transcritas para posterior análise, todas as transcrições por nós utilizadas podem ser encontradas no apêndice C. Esclarecemos que os responsáveis por nossos alunos

⁴¹ *Papers* são os artigos de cunho investigativo, apresentados pelos alunos de 4º ano como trabalho de conclusão do curso.

⁴² A nona aula não foi registrada em vídeo ou áudio devido a problemas com o *iPad*, aparelho com o qual gravávamos as aulas.

⁴³ Optamos por filmar apenas as atividades relacionadas à SD que pilotamos, deixando de fora a parte inicial da rotina das aulas.

assinaram um termo que nos permitiu a utilização destas transcrições para nossa pesquisa (apêndice B). As aulas de inglês aconteceram no contraturno das aulas regulares dos alunos, das 16 às 17 horas, às segundas-feiras, de 1º de setembro de 2014 a 3 de novembro de 2014. Os responsáveis pelos alunos, muitas vezes, aguardavam o término das aulas de LIC do lado de fora da sala de aula.

Todas as aulas tinham uma rotina. Iniciavam com os alunos cantando a *Hello song*⁴⁴, seguida de uma dinâmica de apresentação e dos sentimentos dos alunos; depois, uma dinâmica sobre o tempo. Em seguida, desenvolvíamos as atividades de nossa SD. Para a aplicação da SD, planejávamos utilizar em torno de 12 aulas. Porém, devido aos feriados e recessos, tivemos apenas nove aulas disponíveis, dentre as quais utilizamos uma aula inteira e uma parte de outra para a contação da história, e uma aula inteira para o evento de classe, o que, de certa forma, limitou nosso trabalho e nos permitiu trabalhar apenas com o primeiro módulo de nosso dispositivo didático. Descrevemos as aulas na sequência.

Apresentamos a descrição de cada aula a fim de que o leitor conheça as atividades nelas desenvolvidas.

Aula 1 – 1º de setembro de 2014

Os alunos estão sentados no chão, em um círculo. PP também está sentada no chão, junto com os alunos, segurando um livro. Ela começa a contar a história *The Rabbit Problem*. A história não chega ao fim. A PP avisa que continuará a história na próxima aula, e dispensa os alunos.

Aula 2 – 8 de setembro de 2014

As carteiras estão dispostas em semicírculo e cada aluno está em seu lugar. PP está sentada neste semicírculo também, em uma cadeira de rodinhas que gira; ela está segurando o livro. Nesta aula, ela retoma a história com os alunos e termina de contá-la.

Após o final da história, PP apresenta o projeto de classe aos alunos. Explica a eles que, no final da última aula de inglês, eles farão a apresentação de músicas e, para essa apresentação, além de ensaiar, os alunos terão de aprender a

⁴⁴ A *Hello song* é uma música em inglês que fazia parte da rotina da aula. O objetivo era marcar o começo da aula e, também, oportunizar aos alunos a prática de uma música que conheciam.

fazer um convite em inglês para convidar quem eles queiram para assistir à apresentação.

Em seguida, PP pede para que os alunos façam a sua primeira produção diagnóstica da sequência didática, que consiste em circular as imagens dos *handouts* entregues pela PP, que representam as partes de um convite. Os alunos realizam a atividade individualmente, enquanto a PP anda entre as carteiras ajudando os alunos que precisam, e todos corrigem juntos.

Por fim, PP cola bilhetes de tarefa nos cadernos dos alunos e explica a eles que devem trazer convites de qualquer tipo para a próxima aula.

Os alunos cantam a *Bye bye song*, que faz parte da rotina da aula, e vão embora.

Aula 3 – 15 de setembro de 2014

Esta aula foi gravada somente em áudio, pois tivemos problemas com o *iPad* que gravava as aulas em vídeo.

PP inicia a aula lembrando os alunos sobre o projeto de classe da turma e sobre a importância de aprender a escrever um convite em inglês.

Em seguida, os alunos se sentam em círculo no chão e a PP inicia uma atividade. Nesta atividade, PP apresenta aos alunos diferentes exemplos de gêneros textuais – livro de história infantil, calendário, livro de receita, jornal (compreendemos que este pode ser interpretado como o suporte onde aparecem outros gêneros textuais), manual, cartão postal, convite de festa de aniversário, convite de casamento, convite de chá de cozinha, convite de chá de bebê, mapa, cardápio, revistas (também podem ser consideradas suporte). Depois, ela faz perguntas sobre como os alunos identificam os textos expostos, para que servem e questiona a relação deles com tais gêneros textuais.

Na atividade seguinte, PP começa questionando os alunos sobre quais eventos precisam de convite. Em seguida, mostra imagens de diferentes eventos do cotidiano dos alunos (aula, festa de casamento, consulta médica, festa de aniversário, consulta com dentista, festa junina, aula de natação) e pergunta a eles quais desses eventos precisam de convite, por que precisam de convite e o que acontece caso não sejam produzidos convites para esses eventos.

Depois, com a ajuda dos alunos, tenta identificar quais são as partes de um convite, tomando como referência um dos convites trazidos como tarefa por um dos alunos.

Então, apresenta as músicas que serão apresentadas pelos alunos no evento de classe. A princípio, os alunos iriam apresentar duas músicas, mas, devido à falta de tempo para ensaios, optou-se por apresentar apenas uma música (*I'm a little snowman*).

A PP devolve os convites aos alunos que os trouxeram, todos cantam a *Bye bye song* e aula termina.

Aula 4 – 22 de setembro de 2014

A PP inicia a aula lembrando com os alunos as partes do convite e escrevendo-as no quadro (date – address – name, quem convida e convidado – place).

Inicia uma atividade, explicando que, em um convite em inglês, a palavra **from** significa “de”, e é nessa parte que se coloca o nome de quem convida para o evento, enquanto a palavra **to** significa “para”, e é nessa parte que se coloca o nome do destinatário do convite. Em seguida, mostra aos alunos dois *flashcards*, um com a palavra **from** e um com a palavra **to**. Explica que chamará dois alunos para irem à frente da sala, cada um deles receberá um dos *flashcards*. O objetivo da atividade é que eles identifiquem quem envia e quem recebe o convite. Para isso, eles recebem um urso de pelúcia (mais fácil de manusear do que um convite de papel e não estraga) e o aluno que está com o *flashcard from* tem de entregar o urso de pelúcia para o aluno com o *flashcard to*. Todos os alunos participam da atividade.

Depois, a PP inicia outra atividade, na qual apresenta as palavras **when** e **where** para os alunos, escrevendo-as no quadro. Explica que é preciso inserir em um convite as informações sobre a data e a hora do evento a que se destina o convite (*when is the party*) e explica que também é preciso dizer o local do evento a que se destina o convite (*where is the party*). Distribui dois *handouts* aos alunos e pede que coloquem seu nome e a data da aula. O primeiro *handout* apresenta dois quadros: um com a palavra **when** e outro com a palavra **where** no meio. O segundo *handout* apresenta várias imagens. Os alunos devem recortar e colar as imagens que remetem ao horário e à data no quadro **when**, e recortar e colar as imagens que remetem a locais no quadro **where**. PP corrige as atividades com a sala toda, juntos.

Pergunta aos alunos quem colou o que em cada um dos quadros e pede justificativas para suas escolhas.

Os alunos guardam o material e são dispensados.

Aula 5 – 29 de setembro de 2014

PP começa lembrando os alunos sobre a aula passada e as atividades realizadas. Então, diz que farão uma atividade. Para isso, distribui dois *handouts* para cada aluno e pede para que eles coloquem seus nomes e a data da aula. Pede para que recortem as imagens do primeiro *handout*, que representam partes de um convite, e cole no segundo *handout*, baseados naquilo que aprenderam. PP passa cola nas atividades dos alunos e auxilia aqueles que precisam de ajuda, depois todos corrigem juntos. A PP pergunta aos alunos quais imagens foram coladas na atividade e a justificativa para as escolhas. Durante a correção, lembra os alunos sobre as partes **from** e **to** do convite, estudadas em aula anterior. Em seguida, pede para que os alunos guardem os materiais utilizados nessa atividade.

Em seguida, PP explica que os alunos aprenderão os dias da semana em inglês, para poderem incluir em seus convites o dia do evento de classe. Todos assistem a um vídeo dos dias da semana. Assistem ao vídeo novamente e, dessa vez, a PP pausa e pede para que os alunos repitam cada um dos dias da semana.

PP distribui, entre alguns alunos (que, segundo ela, estavam prestando atenção ao vídeo e repetindo), *flashcards* com os dias da semana em inglês, aleatoriamente. Os alunos que receberam os *flashcards* devem ir até a frente da sala e mostrar seu *flashcard* para os outros alunos. Todos repetem juntos o dia da semana escrito ali. Depois, começa a chamar os outros alunos, que não receberam *flashcards*, um a um na frente da sala, para ajudar a reorganizar os alunos que estão de pé, de modo que os dias da semana fiquem em ordem (desde *Sunday* até *Saturday*). Depois de organizados, os alunos repetem os dias da semana em inglês.

Os alunos assistem ao vídeo da música *All we need is love*, dos Beatles (esta seria uma das músicas a ser apresentada no evento de classe). A PP passa a música parte por parte, conversa com os alunos sobre o que a música diz e fazem um primeiro ensaio dela. Em seguida, a PP apresenta a música *I'm a little snowman*, canta e mostra a coreografia, depois, passa a música parte por parte, conversa com os alunos sobre o que a música diz e também realizam um primeiro ensaio dela.

Por fim, os alunos guardam o material, recolhem o lixo do chão da sala de aula, organizam as carteiras, cantam a *Bye bye song* e a aula acaba.

Aula 6 – 6 de outubro de 2014

PP começa a aula perguntando aos alunos sobre a aula anterior, na qual trabalharam com os dias da semana. PP então coloca o vídeo dos dias da semana para os alunos assistirem e vai parando para que os alunos possam repeti-los.

Em seguida, PP distribui sete *flashcards* para sete alunos diferentes, cada um com um dia da semana. Os alunos que receberam os *flashcards* vão até a frente da sala. Os alunos leem os dias da semana que receberam e a sala toda repete. Em seguida, os alunos têm de se reorganizar para deixar os dias da semana em ordem (desde *Sunday* até *Saturday*).

Prosseguindo com as atividades sobre os dias da semana, a PP propõe uma dinâmica com bexigas. Cada aluno recebe e enche uma bexiga (a PP ajuda aqueles que não conseguem encher ou amarrar as bexigas cheias), recebe também uma placa com o nome de um dia da semana. Cada aluno diz em voz alta o dia da semana que recebeu, e todos repetem. PP explica que sorteará *flashcards* de dias da semana e os lerá em voz alta; quando a PP pronuncia o nome do dia da semana, o aluno que possui a placa com o mesmo dia estoura a sua bexiga.

Ao final da atividade, PP pede para que os alunos abram os cadernos e cola um recado para avisar aos responsáveis que não haverá aula na próxima semana; também explica aos alunos do que trata o recado. Enquanto isso, pede para que os alunos recolham os restos de bexiga do chão da sala de aula.

Os alunos ensaiam a música *I'm a little snowman* e cantam a *Bye bye song*. PP pede que reorganizem as carteiras da sala e dispensa os alunos.

Aula 7 – 20 de outubro de 2014

A PP inicia a aula perguntando aos alunos se eles se lembram do que fizeram na aula passada, sobre as atividades com os dias da semana. Relembra aos alunos que aprenderam os dias da semana em inglês para poderem inserir a informação no convite para o evento de classe⁴⁵.

⁴⁵ Devido a falta de tempo, descartamos o dia da semana no convite para o evento de classe.

A PP relembra com os alunos as partes de um convite e vai escrevendo no quadro (onde – data – hora – para quem – de quem). A PP propõe uma atividade, dividindo a sala em três grupos. Os alunos se sentam no chão e recebem cinco pares de papéis (dez palavras, cinco em inglês e cinco em português). Os alunos têm de relacionar as palavras em inglês com as palavras em português (data – *date*; para – *to*; horário – *time*; de – *from*; onde – *place*), palavras que compõem as partes de um convite.

Em seguida, PP relembra os números com os alunos (os quais já foram estudados no primeiro semestre), mostra um vídeo com os números para que escutem e repitam (do um ao vinte).

Depois de assisti-lo, eles fazem uma atividade. A turma é separada em dois grupos; cada aluno escreve num papel um número e o outro time tem que falar corretamente o número em inglês, para que possam pontuar.

Na sequência, a PP mostra aos alunos um calendário; mostra a eles, nesse calendário, o dia da última aula de inglês, dia 10 de novembro, e pede para que eles repitam o número 10 em inglês (referente ao último dia de aula). Pede para que os alunos digam em qual parte do convite cabe a informação trabalhada – no caso, na parte da data. Depois disso, os alunos têm que repetir a data do evento de classe (*the tenth of November*).

Então, os alunos ensaiam a música *I'm a little snowman* para o evento de classe. Por fim, os alunos cantam a *Bye bye song* e são dispensados.

Aula 8 – 3 de novembro de 2014

A PP relembra com os alunos o que têm estudado até agora, o propósito do aprendizado do gênero “convite para evento de classe”, dizendo que os alunos têm de aprender a fazer um convite em inglês para convidar quem quiserem para o evento de classe, que ocorrerá na semana seguinte, e no qual os alunos apresentarão a música que ensaiaram durante as aulas. Esta produção seria a primeira refacção dos alunos, porém, devido à falta de tempo, teve de ser sua produção final.

Todos juntos relembram as partes do convite e a PP escreve no quadro (data – endereço – horas – telefone (sugestão dos alunos) – de quem – para quem). A PP questiona os alunos sobre quem serão seus convidados.

Divididos em grupos, os alunos refazem a atividade da aula anterior, de relacionar o nome das partes do convite em português com os nomes das partes do convite em inglês. A PP ajuda os grupos a fazerem a atividade. Todos corrigem juntos no quadro, a PP cola no quadro as palavras do exercício, relacionando-as nas duas línguas.

A PP retira algumas das palavras coladas no quadro (algumas em português e algumas em inglês) e então propõe um jogo de “batata quente”, no qual o aluno que ficar com a “batata” precisa preencher as informações que estão no quadro com a palavra certa, relacionando as partes do convite nas duas línguas (por exemplo, um aluno recebe a palavra ‘horário’ e tem que colá-la ao lado da palavra *time* no quadro).

Em seguida, a PP propõe a produção do convite. Explica que os alunos têm de preencher o convite com as partes que estão faltando (no convite está escrito: *FROM – SALA 677, CECA, UEL – AT 16:40 – NOVEMBER 10th, 2014 – TO*).

Depois de completarem o convite, os alunos ensaiam a música *I’m a little snowman* mais uma vez e chamam seus responsáveis (que, na maioria das vezes, ficam esperando do lado de fora da sala de aula) para entregar e explicar a eles o convite que produziram. A PP auxilia aqueles que apresentam dificuldades.

Depois disso, os responsáveis pelos alunos (seus convidados) foram dispensados, e os alunos ensaiam ainda mais uma vez, cantam a *Bye bye song* e são dispensados.

Aula 9 – 10 de novembro de 2014

Em nossa última aula, dia do evento de classe, tivemos um problema com o gravador e essa aula não foi gravada.

Os alunos brincaram de dança das cadeiras e aqueles que iam saindo tinham de cantar a música da apresentação do evento de classe. Depois, todos ensaiaram juntos.

Em seguida, PP pede aos convidados dos alunos, que estavam do lado de fora da sala de aula, que entrem e assistam à apresentação da música.

Depois, recebemos feedback dos pais sobre as aulas de LIC, conversamos sobre a possibilidade de continuidade das aulas no ano de 2015, recolhemos R\$ 5,00 daqueles que tinham interesse em ter certificado de

participação das aulas⁴⁶, justificamos a escolha do gênero convite para evento de classe como instrumento mediador do ensino de LIC e nos despedimos dos pais e dos alunos.

3.3.2.1 A escolha do gênero convite para evento de classe

Como já explicitado anteriormente, na seção 2.2.2 do capítulo 2, em nossas aulas de inglês para crianças do Colégio de Aplicação da UEL desenvolvemos um trabalho com o dispositivo didático de ensino SD. O gênero textual escolhido para a elaboração da SD utilizada em nosso trabalho foi o gênero “convite para evento de classe”. A ideia para esta escolha surgiu da história do livro que escolhemos para contar aos alunos, intitulado *The Rabbit Problem*.

The Rabbit Problem é um livro que conta a história de *Lonely Rabbit*. O título é uma brincadeira com a sequência de Fibonacci. Fibonacci desenvolveu uma sequência numérica a partir do crescimento de uma população de coelhos, seguindo os seguintes pressupostos: em um primeiro mês nasce um casal de coelhos; os coelhos tornam-se sexualmente maduros em seu terceiro mês de vida; os coelhos não possuem problemas de cruzamento consanguíneo; cada casal produz um novo casal de coelhos a cada mês; os coelhos vivem eternamente.

Em sua sequência, cada novo elemento é a soma dos dois anteriores (a partir do terceiro número), assim temos a sequência 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, etc. Ou seja,

No 1º mês há apenas 1 casal de coelhos. Como a maturidade sexual dos coelhos dá-se somente a partir do segundo mês de vida, no mês seguinte continua havendo apenas 1 casal. No 3º mês teremos o nascimento de mais um casal, totalizando 2 casais. No 4º mês, com o nascimento de mais um casal, gerado pelo casal inicial, (visto que o segundo ainda não amadureceu sexualmente) teremos 3 casais. No mês seguinte (5º), com nascimento de dois novos casais gerados pelo casal 1 e pelo casal 2, totalizam-se 5 casais. (RIGONATTO, [s.d.]).

A história se passa no campo Fibonacci, onde a coelho *Lonely* conhece o coelho *Chalk* e juntos formam uma família que aumenta a cada mês, seguindo a sequência de Fibonacci, visto que os coelhos logo se tornam adultos e aptos a se

⁴⁶ Valor simbólico cobrado pela Universidade Estadual de Londrina para a confecção de certificados.

reproduzirem a partir de seu terceiro mês de vida. A história é apresentada em formato de calendário. A família enfrenta um novo desafio a cada mês do ano: frio, filhos, chuva, fome, corvos, tédio, calor, excesso de comida, excesso de peso, superpopulação e, por fim, a evasão dos coelhos do campo Fibonacci. A história se apresenta da seguinte forma:

- January: The Lonely Rabbit Problem
- February: The Cold Rabbit Problem
- March: The Baby Rabbit Problem
- April: The Soggy Rabbit Problem
- May: The Hungry Rabbit Problem
- June: The Crow Problem
- July: The Bored Rabbit Problem
- August: The Hot Rabbit Problem
- September: The Too Many Carrots Problem
- October: The Overweight Rabbit Problem
- November: The Overcrowded Rabbit Problem
- December: The

A história se inicia com *Lonely Rabbit* sozinha e triste no campo Fibonacci, no mês de janeiro; ela decide, então, fazer um convite para que alguém a encontre no campo e se torne seu amigo. Daqui surgiu a ideia de desenvolver com nossa turma um projeto que envolvesse a produção de um “convite para evento de classe”.

Apesar de explorarmos um gênero caracteristicamente escrito em nossas aulas de LIC, as atividades arroladas na SD desenvolvidas e aplicadas em nossas aulas exploravam as partes do gênero escrito através de atividades apropriadas a faixa etária atendida: atividades de corte e colagem, de circular, atividades lúdicas com balões, jogos de batata quente, etc., que portanto não tinham foco exclusivo na produção escrita das crianças. Inclusive a produção escrita que desenvolvemos se limitava a substantivos, numerais e preposições.

A seguir explicitamos a geração de dados para esta pesquisa.

3.4 GERAÇÃO DOS DADOS

Para a geração dos dados utilizamos dois instrumentos distintos: a aplicação de um questionário aos participantes do projeto integrado e a gravação de oito aulas de LIC no segundo semestre de 2014.

Os dados gerados com a aplicação do questionário aos participantes do projeto foram analisados para atingir o primeiro objetivo de pesquisa: identificar as possíveis contribuições de um projeto integrado de formação de professores de LIC para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes, no que diz respeito à construção de saberes para aquele trabalho.

O questionário foi enviado por e-mail aos 11 participantes do projeto no dia 16 de junho de 2014, com indicações de leitura cuidadosa e orientações para que entrassem em contato conosco em caso de dúvidas e com um prazo de devolução do questionário respondido para o dia 23 de junho de 2014.

O segundo instrumento de geração de dados desta pesquisa foi a gravação de oito aulas no segundo semestre de 2014 em uma turma de alunos entre seis e oito anos de idade, que assistia às aulas de LI no contraturno de sua aula regular. Os dados gerados nesse segundo momento foram analisados com o intuito de atingir o segundo objetivo de pesquisa: reconhecer e classificar os saberes docentes postos em prática pela PP durante as aulas de LIC analisadas.

Nos dois próximos subitens, os instrumentos de geração de dados são apresentados detalhadamente.

3.4.1 Os Questionários

Os questionários são “formas impressas para a coleta de dados, que incluem perguntas ou afirmações as quais espera-se que o participante responda, geralmente de maneira anônima” (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 172). Em nosso caso, não tomaram a forma impressa, pois foram enviados via correio eletrônico. Assumimos aqui que nossos questionários não foram anônimos, o que pode ter contribuído para o baixo índice de retorno por parte dos participantes.

Quevedo-Camargo (2014), baseada em Ninin et al. (2005, p. 96), afirma que esses instrumentos apresentam vantagens como: o baixo custo de aplicação, respostas fornecidas conforme a disponibilidade do participante, possibilidade de

envio pelo correio, pouca ou nenhuma pressão para que o participante responda imediatamente, entre outros; porém, apresentam também desvantagens, tais quais: problemas com a motivação dos participantes, falta de controle do pesquisador com relação ao contexto de aplicação, dificuldades dos participantes em se expressar por escrito, incertezas com relação à honestidade e seriedade das respostas, baixa taxa de retorno dos questionários (principalmente quando enviados pelo correio ou pela internet).

Para evitar ainda outros problemas, esclarecemos o objetivo da aplicação do questionário e a utilização futura dos dados para o grupo de participantes do projeto durante reunião; e disponibilizamo-nos a responder dúvidas via e-mail ou ligação telefônica.

O questionário continha 12 perguntas. As cinco primeiras buscavam definir o perfil acadêmico dos participantes da pesquisa e sua experiência com disciplinas relacionadas ao ensino/aprendizagem de LIC, se houvesse. As perguntas de números 6 e 7 buscavam compreender as razões que levaram os participantes a participarem do projeto e as contribuições de tal projeto para sua formação. As perguntas de números 8 e 9 buscavam compreender a relevância do ensino de LIC e sua relação com a prática dos docentes em formação do projeto. As perguntas 10, 11 e 12 buscavam respostas sobre as características, os conhecimentos teóricos e práticos desejáveis aos professores de LIC.

3.4.2 A Gravação e Transcrição das Aulas

As oito aulas gravadas e transcritas ocorreram nos dias 01/09/2014, 08/09/2014, 15/09/2014, 22/09/2014, 29/09/2014, 06/10/2014, 20/10/2014 e 03/11/2014. Estas aulas foram ministradas pela PP, autora desta dissertação, e por uma colega que fazia parte de outro projeto, em formação inicial. Durante esse período, a colega fazia a introdução das aulas, as atividades de rotina e, em seguida, sentava-se ao fundo da sala e filmava com um tablet a PP aplicando as atividades da SD que havia sido desenvolvida dentro do projeto integrado.

As aulas registradas em vídeos foram transcritas a partir de Tonelli (2005) e Santos (2009) com algumas adequações que apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 11 – Convenção para as transcrições das aulas gravadas

Ocorrências	Sinais
Alunas	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8
Alunos	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7
Professora-pesquisadora	T
Aluno/a não identificado/a	X
Mais de 3 alunos falando ao mesmo tempo	VA
Incompreensão de palavras ou de segmentos	(...)
Supressão de trecho da transcrição	---
Comentário da transcritora e descrição das ações ocorridas	< >
Entonação enfática	LETRAS MAIÚSCULAS
Palavras em inglês	<i>Itálico</i>
Sinal de entonação correspondente a pergunta	?
Sinal de entonação correspondente a exclamação	!
Risadas e gargalhadas	<risos>
Sinais de prolongação e/ou pausas na fala	...

Fonte: A própria autora, baseada em Tonelli (2005) e Santos (2009).

3.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seguir, apresentamos os perfis dos participantes dos dois contextos de pesquisa descritos na subseção 3.3 deste capítulo.

3.5.1 Os Participantes do Macrocontexto de Pesquisa e os Respondentes dos Questionários

No período de geração de dados, o projeto contava com a participação de 11 professores, além da autora desta dissertação, e de sua orientadora, que atuava

como coordenadora do projeto⁴⁷. Três participantes eram alunas regulares do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM); uma participante era aluna especial também do MEPLEM; enquanto sete participantes estavam em período de formação inicial, de LLEM-I.

Dos 11 participantes do projeto, à época, seis responderam ao questionário. Ressaltamos que todos os participantes do projeto ministravam aulas de LIC, pelo menos como parte do trabalho no projeto. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa⁴⁸, neste caso os respondentes do questionário, optamos por denominá-los P1, P2, P3, P4, P5, P6. Esclarecemos que todos os respondentes do questionário assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) no qual nos davam permissão para a utilização de suas respostas para esta pesquisa. O Quadro 12 traz o perfil dos seis respondentes dos questionários de pesquisa:

Quadro 12 – Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Curso de formação inicial em andamento	Curso de formação inicial concluído	Pós-graduação em andamento	Pós-graduação concluída	Contato com disciplinas relacionadas ao ensino/aprendizagem de LIC em algum dos cursos citados anteriormente
P1	Licenciatura em Letras Inglês (1º ano)	Não	Não	Não	Não
P2	Licenciatura em Letras Inglês (3º ano)	Não	Não	Não	Disciplina optativa – Ensino de Línguas Estrangeiras para crianças I

continua

⁴⁷ Esclarecemos que a autora e a orientadora desta pesquisa não responderam ao questionário, a fim de evitar possível distorção nos resultados de pesquisa.

⁴⁸ Conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

continuação

P3	Licenciatura em Letras Inglês (4º ano)	Não	Não	Não	Disciplinas optativas – Ensino de Línguas Estrangeiras para crianças I e II
P4	Licenciatura em Letras Inglês (1º ano)	Estética e imagem pessoal	Não	Não	Não
P5	Licenciatura em Letras Inglês (1º ano)	Secretaria do Executivo Trilíngue	Não	Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa	Disciplina optativa – Ensino de Línguas Estrangeiras para crianças I
P6	Não	Licenciatura em Letras Português / Inglês	Não	Especialização em Língua inglesa Psicopedagogia clínica e institucional	Não

Fonte: A própria autora.

3.5.2 Os Participantes do Microcontexto de Pesquisa: a professora-pesquisadora e os alunos

No microcontexto da pesquisa, os participantes são a PP (autora desta dissertação) e os alunos de LIC⁴⁹.

A PP é uma mulher que, à época da coleta de dados, tinha 23 anos de idade, graduada em LLEM-I (de 2009 a 2012), especialista em Língua Inglesa (2013) e mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (início em 2014).

Durante sua graduação, não teve contato com disciplinas que tratassem especificamente do ensino de LIC e não atuou com esse ensino durante aquele período.

Durante sua especialização, não teve contato com disciplinas que tratassem especificamente do ensino de LIC e começou a atuar com crianças entre

⁴⁹ Optamos por não incluir a colega que filmava as aulas nesta parte, pois sua interação com os alunos era mínima, inclusive evitada para que não influenciasse os dados de pesquisa.

10 e 11 anos de idade numa escola da rede particular de ensino da cidade de Londrina.

Também no ano de 2013 se engajou no projeto de formação de professores de LIC apresentado na seção 3.1 deste capítulo, e realizou as ações ali descritas. Como parte desse projeto, teve a oportunidade de ensinar LIC a crianças menores de 10 anos de idade, em uma turma de 1º ano do EF (alunos entre 6 e 7 anos de idade) durante 1 semestre.

A PP gosta de crianças, gosta de ensinar LIC, tem pouca experiência na área e participa de um projeto integrado de formação de professores de LIC.

No ano de 2014, já mestranda e participante do projeto, deu aulas de LIC para a turma que será descrita a seguir.

A turma com a qual trabalhamos era constituída por oito alunas e sete alunos, sendo: seis alunas do 1º ano do EF; duas alunas do 2º ano do EF; quatro alunos do 1º ano do EF, todos eles alunos do Colégio de Aplicação da UEL. Outros três alunos eram da comunidade externa (que não estudavam no Colégio de Aplicação da UEL): um deles era aluno do último ano da EI e os outros dois eram alunos do 3º ano do EF.

Dentre eles, havia um aluno do 1º ano do EF que fazia uso de medicamento e tinha um laudo que comprovava dificuldades de aprendizagem, e outro aluno, também do 1º ano do EF, com problemas relacionais e que frequentava terapia.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

A análise do primeiro conjunto de dados gerados nesta pesquisa iniciou-se pela leitura das respostas dos questionários, oferecidas por seis participantes do projeto, com o intuito de obter uma ideia geral das respostas ofertadas. Neste momento, percebemos que, por se tratar de um projeto integrado, este oferecia contribuições específicas a seus participantes; por isso, buscamos um referencial teórico que nos permitisse analisar as contribuições do projeto de acordo com os pilares que sustentam a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Por se tratar de um projeto que visava a formação dos professores de LIC, pretendíamos compreender as contribuições ofertadas pelo projeto na formação desses participantes em relação a seus saberes como professores de LIC. Para isso,

analisamos as respostas fornecidas pelos seis participantes, com base no quadro 1 (apresentado no capítulo 1, seção 1.3), no qual sintetizamos as atividades inerentes a cada pilar universitário, buscando identificar quais são as contribuições, no sentido de descobrir quais atividades (ensino, pesquisa, extensão) contribuíram para a formação daqueles sujeitos como professores de LIC.

A análise do segundo conjunto de dados teve início a partir da leitura cuidadosa das transcrições das oito aulas de LIC ministradas pela PP (descritas na seção 3.3.2 deste capítulo). Na sequência, com o foco da pesquisa definido (a busca pelos saberes postos em prática pela PP) definimos que exploraríamos os saberes que podiam ser identificados naquele conjunto de dados; dessa forma, ancoradas em Gauthier et al. (2013), buscamos identificar um tipo de saber, chamado pelos autores de saberes da ação pedagógica (discutidos na seção 2.1 do capítulo 2 de nosso texto) da PP.

Para isso, percebemos que as categorias propostas pelos autores não seriam suficientes para que realizássemos nossas análises, pois eles não trabalhavam com o ensino de LIC, e nossa concepção de saberes docentes não se aliava à deles. Para nós, os saberes docentes não podem ser desvinculados da pessoa e da identidade de cada docente, nem de suas relações com seus colegas, seus alunos, ou com suas experiências prévias e pessoais, além de estarem intimamente ligados à sua personalidade e seus valores, pois os saberes profissionais são também saberes sociais. Ademais, são dependentes das relações construídas dentro do espaço de sala de aula, entre professor e alunos e entre os próprios alunos. Desse modo, nossa concepção de saberes docentes vai ao encontro daquela das de Borges (2004) e Tardif (2012), daí a importância da inclusão destes autores em nosso capítulo 2. Portanto, neste texto, consideramos que os saberes docentes são os conhecimentos, as competências, os fazeres, os princípios, as posturas, os gestos, as estratégias, os papéis construídos, transformados e utilizados pela PP nas aulas de LIC gravadas e transcritas.

Neste estudo, por observarmos um contexto específico de ensino de LIC (apresentado na seção 3.5.2 deste capítulo), sentimos a necessidade de buscar saberes que remetem especificamente a tal contexto de ensino. Por isso, buscamos na literatura específica da área de ensino de LIC, e também de outras áreas (apresentados na seção 2.2 do segundo capítulo desta dissertação) que pudessem dar suporte à proposta de uma categorização de saberes, dentro de um tipo

específico de saberes docentes (saberes da ação pedagógica) utilizados pela PP em seu contexto de ensino.

Acreditamos que os saberes da PP de LIC foram construídos, transformados e utilizados por ela, e são diretamente observáveis nas transcrições analisadas, através de suas falas, gestos, olhares, atitudes, etc. Acreditamos também que, para agir em interação com os alunos, PP, como professora de LIC, teve de desenvolver saberes da ação pedagógica que lhe são específicos e que dependem tanto de suas experiências pessoais, seu perfil, seu tempo de experiência, quanto do desenvolvimento das aulas, do seu instrumento de ensino, das características de seus alunos, de seu desenvolvimento físico e intelectual, entre outros, e de suas próprias características.

Dessa forma desenvolvemos nossas próprias subcategorias de saberes da ação pedagógica da PP, advindas dos dados de pesquisa e expandidas com base em Gauthier et al. (2013) e Borges (2004), sendo estas: Saberes 1. da gestão da classe, 2. da gestão da matéria, 3. comuns a esses dois e 4. Afetividade.

A partir disso, apresentaremos (na seção 4.2 do capítulo 4) as análises das transcrições de aulas de LIC nas quais intencionamos buscar os saberes da ação pedagógica construídos e utilizados pela PP na interação com os alunos com base nas subcategorias supracitadas e, assim, atingir o segundo objetivo da pesquisa (reconhecer e classificar os saberes docentes postos em prática pela PP durante as aulas de LIC analisadas).

Para fins de esclarecimento, as subcategorias de análise de dados desenvolvidas para esta pesquisa aparecem somente durante a análise dados, pois, surgiram a partir dos dados de pesquisa e, a nosso ver, não poderiam ser separadas destes.

Tendo apresentado o nosso percurso metodológico, apresentamos, no capítulo seguinte, as análises e discussões de nossos dados de pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Tendo explicitado, no capítulo anterior, a metodologia utilizada para a geração e para o tratamento dos dados, neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados das análises e interpretação dos dados, visando a atingir os objetivos de pesquisa a que nos propusemos.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO INTEGRADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIC

Para dar início a esta seção, recuperamos, no Quadro 13, nossa primeira pergunta de pesquisa, o primeiro objetivo específico, o instrumento de geração de dados, os dados tratados e os critérios de análise de dados, para que alcancemos o primeiro objetivo de pesquisa.

Quadro 13 – Pergunta de pesquisa, objetivo específico, dados a serem tratados e os critérios de análise dos dados para atingir o primeiro objetivo de pesquisa

Pergunta de pesquisa	Objetivo específico	Instrumento de geração de dados	Dados a serem tratados	Crítérios de análise de dados
1. O projeto integrado de formação de professores de LIC oferece contribuições a seus participantes? Em caso afirmativo, quais são elas?	Identificar as possíveis contribuições de um projeto integrado de formação de professores de LIC para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes, no que diz respeito à construção de seus saberes para aquele trabalho	Aplicação de um questionário para os participantes do projeto integrado	Respostas à pergunta de número 7 dos questionários	Atividades inerentes aos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão ⁵⁰

Fonte: A própria autora.

⁵⁰ Conforme apresentado no capítulo 1, seção 1.3.

Em nosso primeiro capítulo, apresentamos o que a literatura aborda sobre a formação de professores de LIC. Para a construção daquele capítulo fizemos um levantamento bibliográfico, e concluímos que, embora o número de pesquisas voltadas a essa temática tenha crescido nos últimos 15 anos, são poucas aquelas que se aproximam do nosso interesse de pesquisa.

Ademais, constatamos que o ensino de LEC, principalmente o ensino de LIC, é uma realidade no contexto educacional do Brasil (PIRES, 2001; TONELLI, 2005, 2012; ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; entre outros). Dessa forma, importa que os cursos de LLEM-I, bem como, DLP-I, se ocupem também da formação do profissional para atuar nesse contexto de ensino. Porém, a formação oferecida pelos cursos de Licenciatura em Letras, responsáveis pela formação inicial desses profissionais de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), de forma geral, não contempla ainda essa formação⁵¹ (PIRES, 2001; LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; ROCHA, 2012; TONELLI; CHAGURI, 2014; TUTIDA, 2014; TONELLI, no prelo; etc.). Ou seja, os professores de inglês que atuam com ensino de LIC não estão sendo preparados para exercer tal profissão (BACARIN, 2013; TUTIDA, 2014; TONELLI, prelo; entre outros).

Ainda conforme apresentado no capítulo 1, considerando que os cursos ainda não se ocupam da formação de professores de LIC, constatação feita em função do diagnóstico da ausência de disciplinas voltadas para essa área de ensino, a participação em projetos oferecidos pelas universidades pode se constituir em espaços nos quais os professores de LI possam buscar uma formação voltada para o ensino de LIC, como é o caso do projeto “O Trabalho do Professor no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa para Crianças: Uma Proposta de Formação Docente”, da UEL, no qual buscamos formação nessa área e no qual desenvolvemos esta pesquisa. Trata-se de um projeto integrado, que contempla ações conjuntas na área de ensino, pesquisa e extensão.

Para atingir nosso primeiro objetivo específico, elaboramos e aplicamos um questionário composto por 12 perguntas para 11 participantes do projeto.

⁵¹ Identificamos iniciativas em algumas universidades, como na UEL e na UNEMAT, que contemplam essa formação com a oferta de disciplinas eletivas/optativas com foco na formação de professores de LIC/LEC. Porém, devido ao aumento significativo da oferta de LIC e, portanto, à necessidade de formação de professores para atuar nesse contexto, a nosso ver, estas deveriam integrar o currículo obrigatório dos cursos de LLEM-I e DLP-I.

Destes, tivemos o retorno de seis participantes. Assim, para identificar as possíveis contribuições de um projeto integrado de formação de professores de LIC para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes, no que diz respeito à construção de seus saberes, para este trabalho foram analisadas as respostas fornecidas pelos seis participantes do projeto somente à pergunta de número sete do questionário, uma vez que esta nos fornece dados especificamente relacionados a esse objetivo.

Com base no referencial teórico, que trata dos papéis e das contribuições de cada uma das três principais atividades das universidades, analisamos as respostas para a pergunta de número sete, as quais são apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Pergunta de número 7 do questionário e respostas oferecidas pelos participantes de pesquisa

Você poderia apontar contribuições deste projeto para a sua formação inicial e/ou continuada? Justifique.	
Participante	Resposta oferecida pelo participante
P1	Sim. Pelo tempo em que estou no projeto e por conversas informais nos corredores da universidade, pude perceber que a grade dos cursos do LEM da UEL não abordam a questão ‘educação infantil’, assim como muitas outras universidades não o fazem , justificando-se assim a maior contribuição do projeto (LIC) para minha formação inicial, ou seja, por meio do projeto tenho a possibilidade de entrar em sala de aula com colegas e ministrar aulas para crianças de maneira assistida , o que é muito importante, uma vez que tenho a certeza que o que o curso em si não me proporciona tenho a possibilidade de alcançar por meio do projeto . Uma segunda, e não menos importante contribuição do LIC, é que no projeto tenho a abertura para desenvolver estudos, realizar leituras e aprofundar diálogos que em sala de aula acabam ficando muitos perfunctórios , visto que elas não têm o objetivo de tratar primeiramente da educação infantil.
P2	Sim, pois participando desse projeto estou adquirindo conhecimentos específicos da área, colocando em prática os conhecimentos adquiridos, participando dos conhecimentos e experiências relatadas de cada membro do projeto , etc.

continua

continuação

Você poderia apontar contribuições deste projeto para a sua formação inicial e/ou continuada? Justifique.	
Participante	Resposta oferecida pelo participante
P3	Sim, fizemos algumas leituras que contribuíram bastante em algumas situações de sala de aula, todas as atividades do projeto têm contribuído muito com a minha prática, tanto nas aulas do projeto com as crianças do Colégio de Aplicação da UEL quanto nas aulas da escola em que trabalho. Aprendo muito desde o momento de planejar as aulas, quanto na hora de colocar em prática, e também tenho me esforçado bastante para refletir sobre as aulas.
P4	Sim, o projeto tem me dado a oportunidade de estar presente na sala de aula mesmo cursando o primeiro ano da graduação e, também poder aprender com outros alunos da universidade que já possuem experiência no ensino de inglês para crianças.
P5	Aprendi o que é e a trabalhar com sequências didáticas, a ter mais experiência em sala de aula, aprendi a montar materiais, fazer planos de aula, saber adequar material de acordo com as idades dos alunos, a me portar em sala de aula.
P6	É de extrema relevância o fato de estar em contato com material específico, questionamentos e discussões acerca da minha área de atuação, ou seja, é a formação continuada que melhor se adequa à minha realidade profissional.

Fonte: Respostas oferecidas pelos participantes do projeto (grifos nossos).

De forma geral, as respostas dos participantes apontam que o projeto ofereceu contribuições para a sua formação, fosse ela inicial ou continuada, como professores de LIC, reiterando, assim, a relevância do projeto.

O respondente P1 afirma que, a partir de suas experiências, pôde perceber que a formação do professor de LIC – especificamente sobre a EI, que engloba as creches e as pré-escolas e atingem crianças de até 6 anos de idade – não é privilegiada no currículo do curso de graduação em LLEM-I da UEL, seu contexto de formação inicial, assim como em outras universidades, e considera que a oferta de uma formação voltada para essa área é, para ele, a maior contribuição do projeto (“a grade dos cursos do LEM da UEL não abordam a questão ‘educação infantil’, assim como muitas outras universidades não o fazem, justificando-se assim a maior contribuição do projeto (LIC) para minha formação inicial”). Podemos inferir que, para este respondente, o caráter de ensino presente no projeto é a maior contribuição que ele oferece, uma vez que cita que a grade curricular de seu curso “não abordam a questão da ‘educação infantil’”, pois o

ensino, segundo Assis e Bonifácio (2011), se ocupa da instrução dos alunos, o que ocorre, por exemplo, durante as disciplinas curriculares em nível de graduação. Ao afirmar que o projeto possibilita a realização de leituras, (“**no projeto tenho a abertura para desenvolver [...] realizar leituras**”), também remete ao ensino, a busca pela instrução, bem como cita o aprofundamento de diálogos que não aconteceriam em sala de aula durante seu primeiro ano de LLEM-I (“**no projeto tenho a abertura para [...] aprofundar diálogos que em sala de aula acabam ficando muitos perfunctórios**”), pois, mais uma vez, a sala de aula é o espaço de desenvolvimento dos profissionais em conformidade com Coêlho (1996).

Além disso, P1 afirma que, para ele, é importante estar em sala de aula (“**por meio do projeto tenho a possibilidade de entrar em sala de aula com colegas e ministrar aulas para crianças de maneira assistida**”) e ministrar aulas de LIC acompanhado de colegas, talvez mais experientes, pois utiliza o termo “**de maneira assistida**”. Assim, o fato de o projeto se ocupar da formação inicial e/ou continuada de professores de LI talvez tenha colaborado com a possibilidade de unir pares mais experientes com pares menos experientes, o que importou para P1.

O “**entrar em sala de aula com colegas e ministrar aulas para crianças de maneira assistida**” remete ao caráter de extensão do projeto, pois, de acordo com Assis e Bonifácio (2011), o caráter prático da extensão oferece a possibilidade de vivenciar o fazer, ou seja, no caso do projeto no qual esta pesquisa foi desenvolvida, a prática se materializa na sala de aula de LIC, prática esta que pode levar ao saber-fazer⁵², pois a própria interação com os alunos é um rico espaço de construção de saberes para exercer sua profissão, como discutido por Tardif (2012).

Para esse respondente, estar em sala de aula de LIC mesmo cursando o primeiro ano de LLEM-I não aconteceria caso não houvesse o projeto (“**por meio do projeto tenho a possibilidade de entrar em sala de aula com colegas e ministrar aulas para crianças de maneira assistida**, o que é muito importante, uma vez que tenho a certeza que o que o curso em si não me proporciona tenho a possibilidade de alcançar por meio do projeto”), ou seja, de acordo com

⁵² Como discutido por Tardif (2012), os saberes pedagógicos são aqueles relacionados ao saber-fazer, são as técnicas (ou tecnologias) e os métodos de ensino legitimados cientificamente, a dimensão instrumental do ensino, por exemplo, a transposição didática, a gestão da matéria, a gestão da classe, etc., que buscam a socialização e instrução dos alunos (Cf. seção 2.1, capítulo 2 deste trabalho).

informações que obteve dentro da própria universidade onde estuda, esta possibilidade não existe na grade curricular de seu curso.

P1 afirma, também, ter encontrado no projeto a abertura para o desenvolvimento de estudos (“**no projeto tenho a abertura para desenvolver estudos**”), o que nos remete ao caráter de pesquisa, ao desenvolvimento de ciência e tecnologia, como explicitado na LDB (BRASIL, 1996).

A resposta de P1 nos permite perceber, também, que o fato de se tratar de um projeto integrado, faz com que ofereça contribuições das três naturezas: 1) de ensino (“**a grade dos cursos do LEM da UEL não abordam a questão ‘educação infantil’, assim como muitas outras universidades não o fazem**, justificando-se assim a maior contribuição do projeto (LIC) para minha formação inicial; **realizar leituras; aprofundar diálogos que em sala de aula acabam ficando muitos perfunctórios**”); 2) de pesquisa (“**no projeto tenho a abertura para desenvolver estudos**”); e 3) de extensão (“**entrar em sala de aula com colegas e ministrar aulas para crianças de maneira assistida**”).

A respondente P2, por sua vez, afirma que a participação no projeto permitiu que ela adquirisse conhecimentos específicos da área de LIC (“**estou adquirindo conhecimentos específicos da área**”), o que remete ao caráter de ensino. Mais especificamente, a apreensão de conhecimentos (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).

Acreditamos que quando P2 afirma estar participando do conhecimento e das experiências relatadas dos membros do grupo (“**participando dos conhecimentos e experiências relatadas de cada membro do projeto**”), ela está falando sobre a coconstrução do conhecimento, pois indica estar compreendendo que participar desses conhecimentos e experiências possivelmente constrói os seus próprios, e, dessa forma, referindo-se novamente ao caráter de ensino do projeto.

Além disso, o projeto também permite que P2 coloque em prática os conhecimentos que ela “adquire” e coconstrói dentro do projeto, por meio da extensão, da prática em sala de aula de LIC (“**colocando em prática os conhecimentos adquiridos**”).

Como afirmam Mendonça e Silva (2002), por meio da extensão, os conhecimentos científicos desenvolvidos dentro da universidade alcançam a sociedade. Como colocado por P2, compreendemos que ela afirma que adquire os conhecimentos dentro do projeto (“**estou adquirindo conhecimentos específicos**

da área”) e que também coconstrói estes conhecimentos, pois participa dos conhecimentos e das experiências de outros participantes do grupo (“**participando dos conhecimentos e experiências relatadas de cada membro do projeto**”) e os põe em prática pelo projeto, nas aulas com as crianças (“**colocando em prática os conhecimentos adquiridos**”).

Assumimos assim que, para P2, o caráter de ensino (“**estou adquirindo conhecimentos específicos da área [...] participando dos conhecimentos e experiências relatadas de cada membro do projeto**”) e de extensão (“**colocando em prática os conhecimentos adquiridos**”) são para ela contribuições oferecidas pelo projeto a sua formação.

Por sua vez, P3 afirma que as leituras que realizou no projeto contribuíram para sua prática (“**fizemos algumas leituras que contribuíram bastante em algumas situações de sala de aula**”), tanto no próprio projeto quanto em sua prática fora dele (“**tanto nas aulas do projeto com as crianças do Colégio de Aplicação da UEL quanto nas aulas da escola em que trabalho**”). Podemos inferir que essas leituras realizadas pela respondente remetem ao caráter de ensino, à apreensão de conhecimentos apontada por Assis e Bonifácio (2011). Essa fala, similar a de P2, reforça a importância da relação próxima que teoria e prática devem manter no trabalho docente, como apontado por Borges (2004), ao afirmar a necessidade de uma formação teórica que esteja voltada para a prática, ou seja, é necessário que haja equilíbrio entre as duas áreas. Assim, podemos afirmar que para P3, o projeto oferece uma formação teórica que reflete a formação prática.

A mesma respondente diz que aprende muito planejando aulas e colocando em prática seus planejamentos (“**Aprendo muito desde o momento de planejar as aulas, quanto na hora de colocar em prática**”). Aqui, entendemos que “aprender”, apesar de parecer mais relacionado ao caráter de ensino do projeto, voltado ao desenvolvimento do profissional (COELHO, 1996), remete ao caráter de extensão, pois a respondente viu no projeto uma possibilidade de vivenciar a prática (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011), a oportunidade de construir saberes, de aprender a fazer, corroborando Borges (2004), Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013), que apontam a prática como espaço fundamental da construção e desenvolvimento de saberes dos professores. Por fim, P3 diz se esforçar para refletir sobre sua prática (“**tenho me esforçado bastante para refletir sobre as aulas**”), o que pode

significar que o projeto tem sido um espaço no qual a reflexão sobre a prática docente tenha sido incitada.

Dessa forma, compreendemos que P3 considera que o projeto contribui para sua formação, pois privilegia os aspectos de ensino, contextualizado e coerente com a prática da docência (“**fizemos algumas leituras que contribuíram bastante em algumas situações de sala de aula**”) e de extensão (“**Aprendo muito desde o momento de planejar as aulas, quanto na hora de colocar em prática**”).

Para P4, assim como para P1, a oportunidade de poder estar em sala de aula, apesar de estar no primeiro ano do curso de LLEM-I, é uma contribuição do projeto para sua formação (“**o projeto tem me dado a oportunidade de estar presente na sala de aula mesmo cursando o primeiro ano da graduação**”), ou seja, o caráter de extensão, de vivenciar o fazer (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011) oferecido pelo projeto, contribui para a sua formação. Além disso, aprender com outros pares, o que para nós remete ao caráter de ensino, o de aprender a profissão (COÊLHO, 1996), com colegas que já vivenciaram contextos de ensino similares (“**poder aprender com outros alunos da universidade que já possuem experiência no ensino de inglês para crianças**”), é outra contribuição oferecida pelo projeto.

A troca de conhecimentos e de experiências com pares, citada por P1, P2 e P4, são reconhecidos por Tardif (2012) como “espaços de formação” dos docentes, pois, na socialização com colegas, são trocados os discursos da experiência, nos quais os professores compartilham e refletem sobre sua prática e seus saberes.

Acreditamos que o fato de o projeto “O Trabalho do Professor no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa para Crianças: Uma Proposta de Formação Docente” ser de formação inicial e/ou continuada, contribui para o caráter formativo das trocas entre professores mais experientes e menos experientes, especialmente para aqueles que iniciam sua trajetória nessa área.

Assim, acreditamos que, em sua resposta, P4 afirma que o caráter de extensão (“**estar presente na sala de aula**”) e o de ensino (“**poder aprender com outros alunos da universidade que já possuem experiência no ensino de inglês para crianças**”) contribuem para sua formação como professor de LIC.

Na resposta de P5, identificamos que o caráter de extensão do projeto se faz presente quando afirma que o projeto oportunizou à participante ter mais

experiência em sala de aula (**“ter mais experiência em sala de aula”**) e aprendeu a se portar em sala de aula (**“a me portar em sala de aula”**), pois teve a possibilidade de vivenciar a prática (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).

Compreendemos, também, que esta respondente aprendeu sobre a sua profissão (**“aprendi a montar materiais, fazer planos de aula, saber adequar material de acordo com as idades dos alunos”**), remetendo, dessa forma, ao caráter de ensino, quando o profissional obtém técnicas e conhecimentos específicos sobre seu trabalho (COÊLHO, 1996). Além disso, P5 afirma que aprendeu a trabalhar com sequências didáticas (**“Aprendi o que é e a trabalhar com sequências didáticas”**), que são dispositivos didáticos utilizados para o ensino baseado em gêneros textuais⁵³ escolhidos pelo projeto para o trabalho com LIC, também um conhecimento específico de professores de línguas, mais uma vez remetendo ao ensino.

Assim, o caráter extensionista (**“ter mais experiência em sala de aula e a me portar em sala de aula”**), bem como a atividade de ensino (**“Aprendi o que é e a trabalhar com sequências didáticas [...], aprendi a montar materiais, fazer planos de aula, saber adequar material de acordo com as idades dos alunos”**), na perspectiva de P5, contribui para sua formação como professora de LIC.

Por fim, P6 relaciona o contato com materiais específicos, que compreendemos como sendo materiais para leitura e ferramentas de ensino, como sendo de extrema relevância para sua atuação profissional (**“É de extrema relevância o fato de estar em contato com material específico”**); desse modo, inferimos que o caráter de ensino se faz presente em sua resposta, pois, como pontua Coêlho (1996), o desenvolvimento dos profissionais em relação a conhecimentos e técnicas específicas para o trabalho são integrados nesse pilar universitário. Bem como os questionamentos e discussões acerca da área de ensino de LIC citados por P6 participante (**“questionamentos e discussões acerca da minha área de atuação”**), podem gerar conhecimentos e técnicas para esse trabalho. Por isso, compreendemos que o caráter de ensino do projeto (**“contato com material específico, questionamentos e discussões acerca da minha área de atuação”**) contribui para sua formação na área.

⁵³ Cf. 2.2.2 do capítulo 2 deste trabalho.

No Quadro 15 apresentamos as contribuições oferecidas pelo projeto, separadas em tipos, com base em sua natureza (ensino, pesquisa ou extensão), a partir das respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos participantes do projeto:

Quando 15 – Contribuições do projeto integrado para a formação de professores de LIC

Ensino	Abordar a educação infantil Realizar leituras sobre a área Aprofundar diálogos sobre a área Adquirir conhecimentos sobre o ensino de LIC Construir conhecimentos sobre o ensino de LIC Aprender com pares mais experientes Ter contato com materiais específicos Realizar discussões sobre a área Levantar questionamentos sobre a área
Pesquisa	Desenvolver estudos
Extensão	Estar em sala de aula Estar em sala de aula com pares Pôr em prática conhecimentos construídos no projeto Planejar aulas Aplicar aulas planejadas no projeto Adquirir experiência em sala de aula Aprender a se portar em sala de aula

Fonte: A própria autora, baseada nas respostas dos participantes da pesquisa.

A análise das respostas à pergunta de número sete do questionário revelam, de maneira geral, que a formação oferecida pelo projeto, baseada nos três pilares da universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão – ofereceu contribuições para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes como professores de LIC.

Podemos notar, a partir das respostas, que os participantes do projeto aprendem sua profissão não apenas com o professor formador, mas também com seus colegas de formação; por isso, a socialização entre os professores de LIC em formação parece ter sido uma contribuição oferecida por este projeto. Essa ideia vai ao encontro do que afirma Tardif (2012), quando considera que a socialização entre colegas de profissão é um importante momento de construção de saberes dos professores.

O fato de estarem em sala de aula, atuando com crianças, é apontado por cinco dos respondentes (P1, P2, P3, P4 e P5) como contribuição do projeto integrado para sua formação específica para atuar no contexto de LIC⁵⁴. Essas respostas corroboram as ideias de Mendonça e Silva (2002), Scheidemantel, Klein e Teixeira (2004) e Nunes e Silva (2011), que apontam o caráter de extensão como parte integrante da formação dos profissionais durante o ensino superior. Além disso, corroboram Borges (2004), Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013), no sentido de considerar a própria prática de ensino como sendo um importante espaço de construção dos saberes docentes.

Dessa maneira, concluímos, a partir das respostas oferecidas pelos participantes do projeto, que o fato de se tratar de um projeto integrado, que busca privilegiar o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira articulada, contribui para sua formação inicial e/ou continuada, especialmente o caráter de extensão; fato este que nos faz refletir sobre a importância da prática na formação de professores de LIC, uma vez que o caráter de ensino e extensão foram os mais valorizados pelos participantes. A experiência em sala de aula também é reconhecida pela literatura como rico espaço na construção de saberes dos professores (BORGES, 2004; TARDIF, 2012; GAUTHIER et al., 2013).

Podemos problematizar a desvalorização da pesquisa evidenciada na análise de nossos dados. Talvez o número reduzido de pesquisas que trata da prática de ensino de LIC (como explicitado na seção 1.3 do capítulo 1 de nosso texto) possa ser um fator que levou os respondentes a não considerarem o aspecto da pesquisa como crucial para sua formação como professores de LIC.

Uma outra hipótese é a de que os participantes de pesquisa não se enxergavam como pesquisadores e, por isso, ela não foi mencionada por P2, P3, P4, P5 e P6 em suas respostas. Isto pode se dar, por sua falta de experiência nesta área, pois, como apontam Assis e Bonifácio (2011) a prática da pesquisa é pouco desenvolvida em cursos de graduação.

Isso pode indicar, também, que os próprios participantes do projeto não atribuem a pesquisa como parte integrante de sua formação, apesar de, segundo Cunha (2011), ser ela um meio pelo qual os professores podem melhorar sua prática, pois, a partir dela, podem aprender a pensar, a duvidar e a compreender.

⁵⁴ Esclarecemos que, à época, P6 não dava aulas de LIC no projeto, ou seja, não participava do caráter prático (extensionista) nesse contexto de formação.

Talvez o desenvolvimento de mais pesquisas similares à nossa, que tenham como foco a formação e a prática de professores de LIC, possa contribuir para que os próprios professores desses contextos passem a atribuir maior valoração à pesquisa para sua formação.

Nesta dissertação, em consonância com a literatura discutida, especialmente na seção 2.1 do capítulo 2, reconhecendo a prática como espaço fundamental na construção dos saberes dos professores, partimos para nosso segundo objetivo específico de pesquisa, em busca dos saberes que integram a prática da PP de LIC, que buscou sua formação dentro de um projeto integrado.

4.2 IDENTIFICANDO OS SABERES DOCENTES POSTOS EM PRÁTICA PELA PROFESSORA-PESQUISADORA

Esta seção objetiva apresentar as análises das transcrições de aulas de LIC ministradas pela PP com o objetivo de reconhecer e classificar os saberes que ela põe em prática naquele contexto de ensino e, com isso, atingir nosso segundo objetivo específico de pesquisa.

Para dar início a esta seção, recuperamos, no Quadro 16, nossa segunda pergunta de pesquisa, o segundo objetivo específico, o instrumento de geração de dados, os dados tratados e os critérios de análise adotados, para que alcancemos o segundo objetivo de pesquisa.

Quadro 16 – Pergunta de pesquisa, objetivo específico, dados a serem tratados e os critérios de análise dos dados para atingir o segundo objetivo de pesquisa

Pergunta de pesquisa	Objetivo específico	Instrumento de geração de dados	Dados a serem tratados	Critérios de análise de dados
2. Quais saberes foram utilizados pela professora-pesquisadora durante as aulas de LIC?	Reconhecer e classificar os saberes docentes postos em prática pela professora-pesquisadora nas aulas de LIC analisadas	Gravação de 8 aulas de LIC	Transcrições das oito aulas de LIC gravadas	Categorias próprias

Fonte: A própria autora

Na primeira seção de nosso segundo capítulo teórico (2.1), apresentamos os saberes docentes na perspectiva de Borges (2004), Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013), bem como as tipologias de saberes propostas pelos autores; explicitamos como elas surgiram em seus contextos de pesquisa; e expusemos suas principais características. Por fim, estabelecemos relações entre os saberes dos docentes, o trabalho dos professores e sua formação. Concluímos aquela seção expondo a falha nos cursos de LLEM-I e DLP-I no que concerne à preparação dos professores de LIC, fazendo com que os saberes específicos para atuar junto a crianças não sejam explorados em tais cursos.

A partir dos tipos de saberes propostos por Borges (2004), Tardif (2012), e Gauthier et al. (2013), pudemos realizar nossas escolhas metodológicas e, assim, definir nosso foco de pesquisa. Importa ressaltar aqui que não nos utilizamos apenas das tipologias apresentadas por aqueles autores; também nos apropriamos das definições e características dos saberes docentes para propor as nossas próprias.

Na segunda seção do segundo capítulo deste texto (2.2), apresentamos dados de pesquisas disseminadas sobre os saberes dos professores de LIC, bem como de textos que tratam do ensino de LEC, e de outros temas, tais como o trabalho interativo, as sequências didáticas como dispositivos de ensino, e que se relacionam ao trabalho e aos saberes dos professores, para que possamos ter uma visão ampliada sobre o trabalho do professor de LIC, mais especificamente da PP de LIC. Esclarecemos que a terminologia empregada nos textos pesquisados, algumas vezes, é diferente daquela adotada nesta dissertação (saberes), sendo aqueles: características desejáveis; conhecimentos; habilidades; estratégias; papel do professor; etc. Todavia, consideramos que foram essenciais para compreendermos as especificidades inerentes ao ensino de LIC. Daí sua importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nossa concepção de saberes docentes está ancorada principalmente em Borges (2004) e Tardif (2012). Portanto, nesta pesquisa, consideramos que os saberes docentes são: os conhecimentos, os fazeres, os princípios, os gestos, as estratégias, os papéis construídos, transformados e utilizados pela PP para seu trabalho nas aulas de LIC analisadas.

Assim como Tardif (2012), acreditamos que os saberes dos professores não podem ser desvinculados da identidade de cada docente, nem de suas relações

com seus colegas, seus alunos, ou com suas experiências prévias profissionais e pessoais. Além de estarem intimamente ligados à sua personalidade e seus valores pessoais, os saberes profissionais são, também, saberes sociais intimamente ligados às suas experiências de ensino, à socialização, à troca de informações entre profissionais, constituindo-se em um rico espaço de coconstrução de saberes.

Tal percepção vai ao encontro daquilo que os participantes do macrocontexto desta pesquisa acreditam (como apresentado na seção 4.1 do capítulo 4), na medida em que afirmam que o fato de estarem em contato com pares durante suas atividades e em sua prática docente contribuiu para sua formação dentro de um projeto integrado de formação inicial e/ou continuada de professores de LIC.

Conforme explicitado em nosso percurso metodológico, durante o desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado, a PP atuou como professora de LIC junto a um grupo de 15 crianças, com idades entre 6 e 8 anos. As aulas aconteceram em uma sala de aula do CECA da UEL, nas tardes de segunda-feira, das 16h00 às 17h00.

As aulas – um conjunto de oito aulas – foram gravadas e, posteriormente, transcritas para que pudéssemos, a partir da análise desse conjunto de dados, atingir nosso segundo objetivo específico de pesquisa: reconhecer e classificar os saberes docentes postos em prática pela PP durante as aulas analisadas. Consideramos que os saberes docentes postos em prática pela PP consistem em saberes da ação pedagógica, conforme Gauthier et al. (2013), para quem a ação pedagógica envolve: 1) a gestão da matéria (conjunto de ações que o professor realiza para levar os alunos a aprenderem o conteúdo); e 2) a gestão da classe (conjunto de regras necessárias para a criação e manutenção da ordem para que o ambiente se torne favorável para o ensino e a aprendizagem). Especificamente, tratamos da ação pedagógica na interação com os alunos. Isso posto, as lentes utilizadas para fins de análises dos dados aqui apresentados são a literatura sobre os saberes específicos dos professores de LIC (apresentada na seção 2.2 do capítulo 2).

Todavia, durante a etapa de análise de dados, estes indicaram a presença de outras categorias de saberes que pertencem à ação pedagógica da PP de LIC, além da gestão da classe e da gestão da matéria, como proposto por Gauthier et al. (2013). Percebemos, por exemplo, a existência de uma categoria de

saberes na qual estão presentes saberes que pertencem tanto à gestão da matéria, quanto à gestão da classe, para os quais propomos a categoria: saberes comuns a gestão da matéria e gestão da classe. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, mais especificamente durante a análise das aulas de LIC (nosso segundo conjunto de dados), ficou claro para nós que, na atuação docente junto a crianças pequenas aprendendo uma LE, a afetividade é um aspecto presente, importante, evidente e crucial. Assim, inspiradas principalmente em um tipo de saber proposto por Borges (2004, p. 181) – as posturas, o saber ser, saber fazer, o saber agir, os valores (conforme apresentados na seção 2.1 do capítulo 2 de nosso texto), e das ocorrências em nossos dados de pesquisa, identificamos um outro saber que se fez presente na ação pedagógica da PP: afetividade.

Isso posto, os saberes da ação pedagógica da PP foram por nós organizados, para fins de análise das aulas, em quatro categorias, quais sejam: a) Gestão da matéria, b) Gestão da classe, c) Saberes comuns a gestão da matéria e gestão da classe, e d) Afetividade.

A primeira categoria de saberes – Gestão da matéria – se refere aos saberes que a PP coconstruiu e utilizou (materializados, principalmente, nas falas, nas ações e nos gestos), com o intuito de ensinar a matéria (os conteúdos de ensino), mais especificamente LI, aos seus alunos, conforme Gauthier et al. (2013).

A segunda categoria de saberes – Gestão da classe – diz respeito aos saberes que a PP coconstruiu e lançou mão para gerenciar os alunos no espaço de aprendizagem (GAUTHIER et al., 2013). Todavia, vale ressaltar que, do nosso ponto de vista, a sala de aula de LIC constitui-se para além de espaço de aprendizagem da matéria, em nosso caso a LI, sendo também espaço de formação cidadã. Nessa perspectiva, a gestão da classe não se limita ao propósito de ensino e à aprendizagem de LI, mas envolve também a construção de valores, de princípios como o respeito e a cooperação.

Por se tratar de crianças, cidadãos em fase de formação de caráter, que estão aprendendo questões essenciais de convivência, não pudemos deixar de lado tais particularidades quando tratamos da gestão da classe, de maneira que acreditamos que a PP teve de desenvolver saberes para lidar com seus alunos, em respeito à fase em que eles se encontram.

No que concerne à terceira categoria – Saberes comuns a gestão da matéria e gestão da classe –, estes são os saberes que estão presentes nas duas

categorias anteriores e, portanto, têm relação direta com a linguagem utilizada por PP com seus alunos. Essa categoria emergiu de nossos dados em função da especificidade do contexto, ou seja, aulas de LIC, no qual a língua é ao mesmo tempo instrumento de ensino utilizado para gerir a classe e objeto de aprendizagem (a matéria). Por isto, consideramos aqui que a LI, no nosso caso, é um saber relacionado à gestão da matéria, mas também da classe. Além disso, a utilização da LM, em nosso caso o português do Brasil, também teve implicações específicas nessa nova categoria de saberes que propomos.

A quarta categoria – Afetividade – por nós proposta, refere-se essencialmente às ações, aos modos, ao comportamento que a PP emprega em sua prática docente, e está relacionada aos papéis e às características próprias da PP.

Os saberes supramencionados estão representados na Figura 2:



Fonte: A própria autora.

Figura 2 – Esquema dos saberes da ação pedagógica da professora-pesquisadora de LIC

Ao propormos este esquema, objetivamos, representar a dinamicidade dos saberes da ação pedagógica evidenciados no fazer pedagógico da PP. Estes estão em constante transformação, pois são coconstruídos nas interações que ocorrem no espaço de sala de aula, bem como em compartilhamento de experiências com colegas; testados, reformulados todo o tempo (TARDIF, 2012). Assim, consideramos que aqueles saberes não são, de maneira alguma, estáticos, rígidos.

Importa frisar que os saberes da gestão da matéria e da gestão da classe, em alguns momentos, tangenciam-se e, dessa forma, surge a necessidade de proposta de uma nova categoria de saberes: os saberes comuns a gestão da matéria e gestão da classe, uma vez que podemos identifica-los como presentes nos dois grupos anteriores.

Por se tratar do ensino de LIC, os dados evidenciaram que a ação pedagógica da PP foi, todo o tempo, permeada pela afetividade. Por isso, na Figura 2, este saber envolve todos os demais.

Dentro de cada uma das quatro categorias por nós propostas – Gestão da matéria, Gestão da classe, Saberes comuns a gestão da matéria e gestão da classe, e Afetividade – apresentamos subcategorias que emergiram ora exclusivamente de nossos dados de pesquisa, ora dos dados com base no arcabouço teórico por nós adotado.

Apresentamos, no Quadro 17, as subcategorias de saberes mais recorrentes que pudemos identificar nas aulas de LIC analisadas: a gestão da classe, a gestão da matéria e os saberes comuns a estas duas subcategorias, todos eles integrando a categoria de saberes da ação pedagógica.

Quadro 17 – Subcategorias de saberes da gestão da matéria, da gestão da classe e comuns às duas categorias

Subcategorias de saberes da gestão da matéria	Subcategorias de saberes da gestão da classe
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apropriar-se de e utilizar o dispositivo didático de maneira adequada; 2. Relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos; 3. Revisar conteúdos, atividades e conhecimentos trabalhados; 4. Dar oportunidade para que todos os alunos participem das atividades propostas; 5. Identificar os alunos que não compreenderam o que tem que ser feito e ajudá-los; 6. Identificar as dificuldades dos alunos; 7. Oferecer explicações simples e claras; 8. Oferecer feedback aos alunos; 9. Ouvir o que os alunos têm a dizer sobre suas atividades; 10. Cantar as músicas propostas; 11. Dançar as músicas propostas. 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Organizar os alunos e o espaço de aprendizagem; 13. Lidar com as características das crianças como alunos (espontâneas, honestas, ativas, expressivas, ansiosas, com foco de atenção curto, etc); 14. Lidar com os comportamentos inapropriados dos alunos; 15. Deixar os alunos falarem sobre eles mesmos, sobre suas próprias experiências; 16. Estipular regras e cumpri-las; 17. Gerenciar turnos de fala dos alunos; 18. Utilizar estratégias para que os alunos se comportem ou participem; 19. Zelar pela integridade física dos alunos; 20. Gerenciar idas ao banheiro e ao bebedouro; 21. Incentivar a boa convivência entre os alunos (a se ajudarem, a se tratarem com respeito); 22. Incentivar/pedir que os alunos organizem seu espaço de aprendizagem.
<p>Subcategorias de saberes comuns a gestão da matéria e gestão da classe</p> 	
<ol style="list-style-type: none"> 23. Oferecer insumo linguístico aliado a outras ferramentas para auxiliar a compreensão e aprendizagem dos alunos; 24. Utilizar linguagem que os alunos conhecem e entendem. 	

Fonte: A própria autora.

Os saberes da ação pedagógica de PP (da gestão da matéria, da classe e os saberes comuns a gestão da matéria e gestão da classe) são permeados pela quarta categoria – afetividade. Apresentamos esta categoria de saberes no Quadro 18.

Quadro 18 – Afetividade

Afetividade
<p>A afetividade perpassa toda a prática da PP de LIC, é empregada durante toda a aula e está presente nos movimentos de gestão da classe e gestão da matéria.</p> <p>Esta afetividade se materializa nas escolhas das palavras que a PP utiliza, nos modos de dizer, na entonação de voz empregada, nos olhares e gestos da professora.</p> <p>Esta afetividade é também permeada pelas características da professora, como: ser paciente, saber dar broncas, ser atenciosa, saber dosar firmeza e sensibilidade, estar disposta a cantar, dançar, brincar, fazer caretas, entre outros.</p> <p>Estes são alguns meios pelos quais a afetividade se faz presente e que, pela nossa experiência, fazem parte do trabalho com esse contexto de ensino.</p>

Fonte: A própria autora.

Explicitamos, a seguir, como essas subcategorias – da gestão da matéria, da gestão da classe, comuns aos dois grupos e afetividade – surgiram em nossos dados de pesquisa.

Por estarem amalgamados uns aos outros, como proposto por Tardif (2012), muitas vezes, podemos identificar a materialização de diferentes saberes em um único excerto de transcrição. Por isso, nos excertos que trazemos, as partes sublinhadas, nos permitem identificar a presença de subcategorias de saberes (ex: T: Ô B4! B4! B4! Você está na frente do seu amigo, vai mais pra trás.)⁵⁵ e as subcategorias dos saberes por nós propostas estão negritadas e seguidas de seu número (ex: **organizar os alunos e o espaço de aprendizagem (12)**).

Importa ressaltar que, as subcategorias de saberes por nós propostas são postas em prática durante as aulas de LIC e podemos identificá-las nos excertos que trazemos. Algumas vezes, utilizamos mais de um excerto para exemplificar a existência de uma subcategoria de saberes proposta e, também, saberes já identificados durante os excertos reaparecem ao longo de nossa análise, pois são recorrentes e estão presentes em outros excertos explorados.

Em outros momentos, retomamos a descrição de algumas atividades referentes às aulas analisadas (seção 3.3.2 do capítulo 3), a fim de situar o leitor em relação aos excertos que seguem.

⁵⁵ Esclarecemos que, nos excertos de transcrição, o sujeito T é a PP, como explicitado no Quadro 11, seção 3.4.2 do capítulo 3.

Um dos primeiros saberes que emergiram de nossos dados de pesquisa que poderíamos considerar como sendo da ação pedagógica de PP foi a subcategoria **organizar os alunos e o espaço de aprendizagem (12)**, a qual se situa na categoria de saberes da gestão da classe. Baseadas em Vale e Feunteun (2012) e Moon (2005a), acreditamos que o espaço da sala de aula e a disposição (espacial) dos alunos podem ser controlados ou melhorados pelos professores de LIC, e essa organização ou melhoramento pode levar à criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

O Excerto 1 mostra como a PP reorganiza o espaço de aprendizagem e seus alunos; os alunos estão sentados em um círculo no chão, junto com PP, enquanto esta conta a uma história a eles.

Excerto 1

1. T: Yes? Olha aqui então. The Rabbit Problem.
2. <o aluno B4 senta-se no meio da roda em frente a professora>
3. G6: O B4!
4. T: Pera aí, B4. A *teacher* vai mais pra trás <se afasta para que os alunos
5. enxerquem melhor o livro>. Volta ali no seu lugar. Senão você fica na frente
6. dos outros.
-
7. B5: Eu não consigo ver...<enfiando a cara no livro>
8. T: B4, senta mais pra trás. B3, senta mais pra trás. E o que que isso aqui
9. parece, ó?
-
10. T: Ô B4! B4! B4! Você está na frente do seu amigo, vai mais pra trás.
-
11. <o aluno B3 levanta e mexe no livro>
12. T: Não, B3, eu estou contando a história. Vai mais pra trás fazendo um
13. favor.

(Aula 1 – 1º de setembro de 2014)

Sendo a docência um trabalho interativo⁵⁶, o que lhe atribui características particulares e que, portanto, dependem das interações que ocorrem no espaço de sala de aula (TARDIF, 2012; GAUTHIER et al., 2013), percebemos, a partir do Excerto 1, que as ações e as falas dos alunos levam PP a determinadas (re)ações. Nas linhas 2 e 3, por exemplo, o fato de B4 ter se colocado entre a classe e a PP gerou uma reação em G6. Diante de tal quadro, PP (re)age mobilizando um saber

⁵⁶ Como apresentado na seção 2.2.3, do capítulo 2.

próprio ao contexto: ela precisou organizar os alunos de maneira que um não atrapalhasse o outro, interferindo na compreensão da história que estava sendo contada (linhas 4, 5 e 6). Na continuação, um outro aluno, B5, manifesta seu descontentamento, uma vez que, ao reorganizar a disposição dos alunos na sala, ele se sentiu desconfortável, manifestando que, agora, ele é quem não conseguia ver o livro (linha 7). Mais uma vez PP se vê na situação de “saber” como lidar com aquela circunstância, desencadeando uma nova (re)ação (linha 8), com a qual PP reorganiza, novamente, a disposição espacial dos alunos.

Dessa forma, justificamos a proposta de saberes coconstruídos, pois a PP não decide sozinha o que ela precisa saber-fazer; os eventos que ocorrem em sala de aula determinam essa necessidade. Ancoradas em Tardif (2012), acreditamos que, no próprio trabalho docente, os professores de LIC enfrentam situações que exigem deles saberes para fazê-lo.

Na linha 10 do Excerto 1, PP percebe que o aluno B4 está na frente de um colega e pede para que ele mude de lugar, caso contrário, seu colega não conseguiria ver o livro, o que poderia influenciar a sua aprendizagem e até mesmo o interesse com a história contada. É papel do professor organizar o espaço de aprendizagem (VALE; FEUNTEUN, 2012), pois os alunos ainda não conseguem fazer isso sozinhos.

Também podemos identificar, no Excerto 1, especificamente nas linhas 2 e 7, a manifestação de características dos alunos dessa turma. Nota-se que o aluno B4, ao sentar-se no meio da roda, na frente da PP (linha 2), parece não perceber que atrapalha a visão de seus colegas, ou que talvez ignore esse fato, mostrando a necessidade da intervenção da PP nessa situação. Na linha 7, a partir do momento que o aluno não consegue ver, ele adota um comportamento, coloca seu rosto bem na frente do livro; a PP poderia, por exemplo, ter dado uma bronca naquele aluno, pois esse não é um comportamento esperado em sala de aula, mas ela opta por reorganizar os outros alunos (linha 8) para que B5 pudesse enxergar. Para nós, esses excertos exemplificam outro saber da PP – **lidar com as características das crianças como alunos (13)** –, evidenciado nos dados de pesquisa, pois os comportamentos (do Excerto 1: sentar no meio da roda na frente de outros colegas, colocar o rosto na frente do livro tampando a visão dos colegas) que exibem se devem às suas características (ansiosos, ainda não percebem que atrapalham os colegas, não sabem lidar com suas emoções) e tais características são evidenciadas

naquele contexto de ensino, pois se trata de uma turma de crianças que aprendem LI. Se fosse uma turma de adolescentes ou de adultos, por exemplo, provavelmente não apresentariam tais características e, conseqüentemente, o comportamento manifestado pelos alunos seria outro. Por isso, os saberes dos professores de outros contextos de ensino seriam diferentes. Na linha 11 do Excerto 1, o aluno B3 se levanta e vai mexer no livro durante a contação da história, quer tocá-lo com suas próprias mãos; nas linhas 12 e 13, a PP pede para que ele volte ao seu lugar, pois, naquele momento, ela estava contando a história e, é claro, outros alunos também precisavam enxergar o livro. A PP explica ao aluno (linha 12) que está contando a história e pede que ele volte para trás “fazendo um favor” (linhas 12 e 13); isto nos mostra que a PP, usa, também sua **Afetividade** para lidar com as características de suas crianças, pois compreendemos que a PP escolhe palavras gentis e educadas para lidar com aquela situação, em vez de, por exemplo, apenas dar o comando “Vai mais pra trás” (linha 11). Assim, compreendemos como a afetividade permeia e envolve a gestão da classe de PP.

Oferecemos outro excerto para exemplificar a importância da reorganização dos alunos para as aulas de LIC:

Excerto 2

1. T: *Ok! G2! Então a G2 vai mostrar o number dela pra vocês, <aponta para o*
 2. *outro grupo> e vocês tem que dizer esse number in English.*
 -
 3. G6: Quatro.
 4. T: *In english.*
 5. B5: *Four! Four!*
 6. T: *Number? What is the number?*
 7. B5: *Four!*
 8. T: *Four! Grupo, vocês acham que está certo?*
 9. B6: Sim!
 10. B1: Que número que é? EU NÃO CONSIGO VER NADA!
 -
 11. T: G2... G2... leva lá que o B1 não está vendo.
 12. <a aluna G2 leva o papel para o aluno B1>
 13. T: *Number?*
 14. B5: *Four.*
 15. B1: Four.
 -
 16. VA: *Four*
 17. T: *Four! Ponto do grupo number two.*
- (Aula 7 – 20 de outubro de 2014)

O aluno B1 não tinha participado da interação antes da linha 10 do Excerto 2, pois não estava enxergando o número que a colega G2 mostrava (linha 10), depois de sinalizar seu problema à PP, esta pede para que a aluna G2 vá até o aluno B1 para que ele possa enxergar o número. Depois que isso acontece, o aluno B1 participa da atividade proposta, ou seja, se a PP não tivesse reorganizado a disposição espacial dos alunos – neste caso, pedido à aluna G2 para ir até o aluno B1, este poderia não ter participado da atividade, o que talvez prejudicasse sua aprendizagem. Para que o ambiente esteja organizado para favorecer a aprendizagem, a (re)organização dos alunos e do espaço de aprendizagem é essencial para o trabalho da PP.

Também no Excerto 2 (linha 10) (B1: Que número que é? EU NÃO CONSIGO VER NADA!), o aluno B1 se exalta e grita para dizer que não consegue enxergar o número que sua colega exhibe, mostrando a maneira como lida com a frustração, uma de suas características (se frustra facilmente). Diante disso, PP opta por pedir para que a aluna G2 leve seu número até B1 (linha 11), preferindo, assim, encontrar uma saída à sua maneira para resolver a situação, em vez de recriminar o comportamento adotado por B1.

Tal (re)ação deve-se, provavelmente, por saber que essa é uma das muitas características daquele aluno: uma criança, um sujeito em construção, que ainda age por impulso, o que possivelmente indica que essa criança ainda não controla completamente suas emoções. Dessa maneira, mais uma vez, percebemos a presença do saber **lidar com as características das crianças como alunos (13)**, utilizado por PP na gestão de classe.

Outro momento que se revelou importante para a identificação das subcategorias que aqui propomos foi a apresentação do projeto de classe, que ocorreu durante a segunda aula de LIC (em 8 de setembro de 2014)⁵⁷.

Retomamos a descrição dessa parte da aula apresentada ali:

Após o final da história, PP apresenta o projeto de classe aos alunos. Explica a eles que, no final da última aula de inglês, eles farão a apresentação de músicas e, para essa apresentação, além de ensaiar, os alunos terão de aprender a fazer um convite em inglês para convidar quem eles queiram para assistir essa apresentação.

⁵⁷ Cf. seção 3.3.2 do capítulo 3.

A partir do momento em que se fez uma opção teórico-metodológica, foi preciso que a PP se apropriasse do dispositivo didático escolhido de maneira adequada. Quando optamos por utilizar o gênero textual “convite para evento de classe” como instrumento de ensino, e optamos por utilizar o dispositivo didático SD em nosso trabalho, tivemos de conhecê-lo intimamente e saber como trabalhar com ele. De acordo com Santos (2009) e Rinaldi (2011), as crianças necessitam metodologias adequadas para que aprendam LIC/LEC. Consideramos que nossa opção teórico-metodológica tenha sido adequada ao nosso contexto de ensino, pois, devido ao seu caráter modular e flexível, tivemos, por exemplo, a possibilidade de incluir o aspecto lúdico (RIGOLON, 1998; KISHIMOTO, 2001; SILVA, 2003; CHAGURI, 2009, para citar alguns) em nossa SD, aspecto este considerado importante para o ensino em contextos similares aos nossos (SANTOS, 2009; RINALDI, 2011; TONELLI; CHAGURI, 2014, etc.). Como apontado por Rinaldi (2011), a inclusão do aspecto lúdico em aulas de ELEC, facilita a aprendizagem, e isso pode, a nosso ver, ser transposto para o ensino de LIC.

Um dos momentos cruciais e difíceis de uma SD é a apresentação do problema de comunicação a ser resolvido (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEUWLY, 2004). No nosso caso, os alunos deveriam aprender a produzir um convite em inglês para convidarem quem desejassem para o nosso evento de classe. Com isso, compreendemos que **apropriar-se de e utilizar o dispositivo didático de maneira adequada (1)** é outro saber utilizado por PP em sua ação pedagógica, durante a gestão da matéria.

Apresentamos o Excerto 3, referente à apresentação do projeto de classe e ao problema de comunicação a ser resolvido.

Excerto 3

1. T: Ó, a *teacher* vai explicar uma coisa agora <deixa o livro em cima da
2. mesa>. A *teacher* vai fazer explicação de uma coisa muito importante
3. agora. Quem não estiver prestando atenção não vai participar. Look. Sabe
4. o que que a gente vai fazer? No final das nossas aulas? Todo mundo tem
5. que prestar muita atenção.
6. B2: Muita, muita, muita, muita...
7. T: A gente vai fazer uma apresentação no final de ano.
-
8. T: Agora não vai falar <faz sinal de negativo com o dedo>. Agora é a vez
9. da *teacher*. Pra essa apresentação a gente vai ensaiar duas músicas
10. <faz o número dois com os dedos> em inglês. Pra gente cantar. B2, <se

11. curva e olha diretamente para este aluno> a *teacher* pediu pra você ficar
 12. em silêncio. Você entendeu? Você entendeu? Te fiz uma pergunta. <se
 13. aproxima mais do aluno> Ok.
 -
 14. T: Mas para fazer esta apresentação, a gente vai ter que fazer igual o
 15. *lonely rabbit* fez...
 16. B1: Não.
 17. T: <abre o livro no mês de janeiro> Vamos ter que fazer um *invitation*.
 -
 18. Quando a gente quer fazer uma festa, ou um evento, o que
 19. que a gente tem que fazer pra chamar as pessoas?
 20. VA: Mandar convite.
 -
 21. T: Vocês sabem fazer o convite todo em inglês? Ah, *no*. Então prestem
 22. atenção. Pra gente poder fazer a, B4, abaixa a mão. Presta atenção. Pra
 23. gente poder fazer a nossa festa e convidar as pessoas que a gente quer
 24. que venha, a gente tem que aprender a fazer um convite em inglês não
 25. é? Não é aula de inglês agora? Yes?
 26. G3: Mas tia, como é que o pessoal vai entender?
 27. T: Calma, calma. Vocês não vão saber o que que vai tá escrito? Porque
 28. a *teacher* vai ensinar vocês. Vocês entenderam? Então, nós... Ó, fica, B4,
 29. sentado. Então nas próximas aulas a gente vai aprender como que se faz
 30. um convite em inglês e a gente também vai ensaiar as nossas músicas.
 31. Vocês entenderam? <faz sinal de positivo>
- (Aula 2 – 8 de setembro de 2014)

Nas linhas 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 29, 30 e 31 podemos observar a PP explicando aos alunos qual será seu projeto de classe. Mais especificamente na linha 7, PP apresenta o evento de classe; o problema de comunicação a ser resolvido aparece nas linhas 18, 19, 22, 23, 24 e 25; também percebemos que PP reforça a importância desse momento de explicação na linha 2.

Apropriar-se do dispositivo didático, conhecer como ele funciona e utilizá-lo de maneira adequada faz com que ele se torne significativo para os alunos, colaborando com a aprendizagem dos alunos, pois consideramos que, a partir do momento crucial e difícil da apresentação do projeto de classe e do problema de comunicação, com ênfase dada à sua importância, os alunos poderiam ter uma visão clara de quais eram seus objetivos de aprendizagem e, talvez, pudessem visualizar uma razão para aprender o que a PP pretendeu ensinar, tornando assim sua aprendizagem significativa (como proposto por AUSUBEL (1963), explorado na seção 2.2.2 do capítulo 2).

Durante os momentos apresentados no Excerto 3, podemos perceber que a PP também utiliza outro saber, da gestão da classe, nas linhas 10, 11, 12 e 13 do Excerto 3 (T: B2, <se curva e olha diretamente para este aluno> a *teacher* pediu pra você ficar em silêncio. Você entendeu? Você entendeu? Te fiz uma pergunta. <se aproxima mais do aluno> Ok.). Julgamos que a PP teve de **lidar com os comportamentos inapropriados dos alunos (14)** do aluno B2. Esse saber surge em decorrência da análise das transcrições, baseado em Gauthier et al. (2013), que propõem a aplicação das medidas disciplinares e das sanções como uma subcategoria de saberes da gestão da classe.

A PP já havia explicitado que aquele era um momento importante e que os alunos precisavam prestar muita atenção; mesmo assim, B2 parece ter mantido conversas paralelas com colegas, pois PP afirma já ter pedido para que ficasse em silêncio e, por isso, precisou dar essa bronca, reforçar o pedido de silêncio para aquele aluno. Compreendemos que é natural que as crianças queiram conversar entre si, especialmente quando não se interessam pelo assunto ou pela atividade proposta; porém, é papel da PP fazer com que todos os seus alunos compreendam, da melhor maneira possível, o que ela diz, e, para fazê-lo, precisa que esse aluno (B2) esteja em silêncio, pois as crianças dessa faixa etária não se concentram por muito tempo (SANTOS, 2009) e a conversa dos colegas pode contribuir para a perda do foco dos alunos. Vale e Feunteun (2012) apontam que os professores de LIC têm de lidar com o mau comportamento e com o tédio de seus alunos, considerando suas necessidades de aprendizagem; por isso, compreendemos que a justificativa para a interpretação do comportamento do aluno B2 como sendo inapropriado se deu, pois aquele momento necessitava de um ambiente silencioso, no qual os alunos estivessem focados para que pudessem compreender o propósito das aulas de LIC, e o aluno B2, apesar de já ter sido orientado a prestar muita atenção, apresentou comportamento que não cabia naquele momento.

Observamos, também, os gestos que usa ao mesmo tempo que fala com o aluno, e neles percebemos a presença da **Afetividade**, pois a PP se curva e olha diretamente para o aluno (linhas 10 e 11) e se aproxima do aluno (linhas 12 e 13), o que, para nós, representa a afetividade. Ela não mantém distância do aluno, se aproxima, olha para ele, mostra que ela se dirige a ele. A afetividade não está presente apenas nos momentos agradáveis das aulas de LIC, ela também se manifesta em momentos de broncas, de firmeza. Como apontado por Borges (2004),

a autoridade imposta pelos professores também faz parte de seus saberes. A estratégia utilizada por PP, de olhar nos olhos, manter contato visual com o aluno “barulhento”, para lidar com o comportamento inadequado de B2 (conversa fora de hora), aparece como uma das sugestões de Vale e Feunteun (2012) para manter um volume baixo na sala de aula.

Também percebemos que PP teve de **lidar com as características das crianças como alunos (13)** nas linhas 26, 27 e 28 do Excerto 3 (G3: Mas tia, como é que o pessoal vai entender? T: Calma, calma. Vocês não vão saber o que que vai tá escrito? Porque a *teacher* vai ensinar vocês. Vocês entenderam?). Quando PP diz que os alunos aprenderão a fazer um convite em inglês para entregarem a seus convidados (linhas 22, 23, 24 e 25), a aluna G3 manifesta sua ansiedade, sua incerteza, sua angústia, sua dúvida e, talvez, sua crítica, quando questiona sobre a compreensão de seus convidados em relação ao convite, questão extremamente pertinente; inferimos que, para ela, o fato de produzir um convite em inglês talvez não faça sentido, pois seus convidados provavelmente não conhecem a língua. Porém, sendo esse um contexto de ensino de LIC, para nós, não haveria sentido em produzir um convite em LM. A PP pede calma para a aluna e retoma que eles mesmos, os alunos, compreenderão aquele convite, lidando, assim, com a ansiedade, com a angústia daquela aluna. Conhecer as características dos alunos é apontado como necessário para o trabalho dos professores por Tardif (2012), Tardif e Lessard (2012) e Gauthier et al. (2013). Mais especificamente no ensino de LIC/LEC, essa necessidade também é apontada por Santos (2009), Rinaldi (2011) e Copland e Garton (2014). A partir disso, propomos que a PP teve de conhecer as características de seus alunos (como no Excerto 3, linha 26; contemplando a angústia de G3), para então aprender a lidar com elas, construindo, assim, seus saberes.

Há também a presença de outro saber, na linha 3 do Excerto 3 (T: Quem não estiver prestando atenção não vai participar). A PP teve de **utilizar estratégias para que os alunos se comportem ou participem (18)**. Como era um momento que necessitava da atenção dos alunos, a PP avisa que aqueles que não prestarem atenção não participarão, provavelmente porque conhece seus alunos, suas características e sabe que eles não gostam de ser deixados de fora, de não participar das atividades propostas. Essa foi uma das estratégias utilizadas pela PP para prender a atenção de seus alunos: a ameaça de uma punição. Aqui podemos

perceber que a PP se adianta e afirma que vai punir aqueles que não apresentarem atenção, usando a coerção como estratégia para prender a atenção de seus alunos. Tardif (2012) aponta essa estratégia (a utilização de comportamentos punitivos) como sendo uma das tecnologias da interação utilizadas pelos professores para lidar com a resistência de seus alunos, sendo essa a base para a proposta do saber discutido nesse parágrafo **(18)**.

Na aula 3, a PP propõe uma atividade aos alunos, à qual retomamos a descrição, conforme apresentado em nosso percurso metodológico (seção 3.3.2):

Nesta atividade, PP apresenta aos alunos diferentes exemplos de gêneros textuais – livro de história infantil, calendário, livro de receita, jornal (compreendemos que este pode ser interpretado como o suporte onde aparecem outros gêneros textuais), manual, cartão postal, convite de festa de aniversário, convite de casamento, convite de chá de cozinha, convite de chá de bebê, mapa, cardápio, revistas (também podem ser consideradas suporte). Depois, ela faz perguntas sobre como os alunos identificam os textos expostos, para que servem e questiona a relação deles com tais gêneros textuais.

Tomamos como exemplo o mapa, gênero textual explorado durante aquela atividade, como vemos no Excerto 4, a seguir:

Excerto 4

1. T: E isso aqui, ó, vamo ver o que que é.

2. T: Não quero ouvir, eu quero que vocês sentem aí, senta aí, no seu
3. lugar, mais pra trás, depois você fala pra mim, mais pra trás, pode
4. falar, B1.
5. B1: É um mapa pra gente ver pra onde nós vamos viajar e o nosso mundo.
6. G7: Professora...
7. T: Ah, *very good*.
8. G7: Quando a gente tiver perdido (...)

9. X: OLHA...
10. T: Heeey, a G7 está falando e eu não estou ouvindo, fala G7.

11. G7: A pessoa olha quando tá perdida, procura no mapa onde elas
12. estão, pra voltar.

13. T: Pra que que serve mesmo? Ó a, a G7 tava falando. G7, fala de
14. novo, pra que que serve isso daqui ó?

15. T: Só a G7. Cê é a G7? Não, né?

16. B5: Eu sô.
 17. B1: Eu também sô.
 18. T: Ó, o B4...
 19. G7: Quando a gente tá perdido é pra gente olhar o mapa...
 20. B1: Que nem o papai pig quando ele se perde...
 21. T: Nããão, pára, senta aqui B3.
 22. B1: A gente, a gente é a G7.
 23. T: Vai G7, fala.
 24. G7: Quando a gente tá perdido em algum lugar a gente olha o mapa
 25. pra vê onde gente tá, pra gente ir no lugar que a gente quer.
 26. T: Entendi, e quem que, alguém aqui já usou?
 27. B1: EU.
 28. B3: EEEU.
 29. VA: Eu.
 30. B3: Eu já usei um mapa de, eu já usei um mapa de carro, aquele lá de.
 31. T: De carro? De GPS?
 32. B3: É.
 33. T: Entendi. E você, B1, espera aí.
 34. B1: O pai, ele usa o, ele usa o celular do GPS também.
- (Aula 3 – 15 de setembro de 2014)

Quando apresenta um mapa aos alunos, a PP questiona qual o seu propósito comunicativo e quem já teve contato com ele, como podemos perceber nas linhas 13 e 26 (T: Pra que que serve mesmo? T: Entendi, e quem que, alguém aqui já usou?). Dessa forma, acreditamos que a PP se propõe a **relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos (2)**, uma subcategoria de saberes da gestão da matéria, por meio da qual a PP tenta mostrar aos alunos a relevância, a relação daquilo que se propõe a ensinar para a vida deles, a partir das experiências dos próprios alunos com o gênero trabalhado. É com base no princípio da aprendizagem significativa, proposto por Ausubel (1963) (apresentado na seção 2.2.2 do capítulo 2), que apresentamos este saber **(2)**. Acreditamos que, quando os alunos conseguem relacionar os conteúdos que exploram na sala de aula com sua vida pessoal, isso faz com se tornem significativos para eles.

Ao mesmo tempo, PP teve de usar outro saber, categorizado na gestão da classe, no qual teve de **deixar os alunos falarem sobre eles mesmos, sobre suas próprias experiências (15)**, como observamos nas linhas 5, 8, 11, 12, 19, 24, 25, 30 e 34, também em apoio ao princípio da aprendizagem significativa. Os alunos relacionam o conteúdo com suas próprias experiências naturalmente, como podemos perceber na linha 20, quando os alunos discutem sobre o uso de mapas. B1 fala sobre o personagem do papai *Pig* do desenho da *Peppa Pig*, que faz parte

de sua realidade, e o oferece como exemplo de que já testemunhou a utilização de mapas. Também acreditamos que, quando a PP pede que seus alunos falem sobre si mesmos, eles se sentem valorizados, e isso pode aumentar a autoestima deles, o que é importante, a nosso ver, pois as crianças, alunos de LIC, ainda se encontram em fase de construção de caráter. Ademais, o fato de deixar que os alunos falem sobre si mesmos, a nosso ver, pode favorecer o desenvolvimento de um ambiente agradável, o que o torna mais favorável a aprendizagem (MOON, 2005a; VALE; FEUNTEUN, 2012). É claro que a PP não pode, a todo momento, deixar os alunos falarem sobre suas experiências, pois assim a aula de LIC não aconteceria; porém, momentos como esses apresentaram-se como sendo importantes para o estabelecimento de boas relações entre PP e seus alunos, que, segundo Vale e Feunteun (2012), são cruciais para o desenvolvimento de ambientes favoráveis à aprendizagem. Através de momentos como esse, a PP teve a oportunidade de conhecer melhor seus alunos, de saber sobre sua vida pessoal, o que para ela foi muito importante. Esse saber **(15)** emergiu de nossos próprios dados de pesquisa.

Outro saber da gestão da classe utilizado por PP e que verificamos estar presente no Excerto 4 é **estipular regras e cumpri-las (16)** – linhas 2, 3, 4 e 5 (T: Não quero ouvir, eu quero que vocês sentem aí, senta aí, no seu lugar, mais pra trás, depois você fala pra mim, mais pra trás, pode falar B1. B1: É um mapa pra gente ver pra onde nós vamos viajar e o nosso mundo). A PP explicita que o aluno B1 só pode falar após retornar para o seu lugar, assim que o aluno o faz, ela deixa, então, que ele retome seu turno de fala. É claro que o fato de serem crianças justifica alguns comportamentos dos alunos, pois refletem suas características (serem efusivos, ansiosos), como talvez ficar de pé para falar com a PP; entretanto, para que o ambiente esteja favorável à aprendizagem (MOON, 2005a; VALE; FEUNTEUN, 2012), a PP não pode deixar que os alunos tomem todas as decisões, que podem ficar de pé durante as atividades, por exemplo, pois se todos os alunos tomam a mesma decisão, provavelmente a aprendizagem de LIC estará prejudicada. Tardif e Lessard (2013) afirmam que alguns comportamentos perturbadores de determinados alunos são suficientes para influenciar os comportamentos de todo o grupo; dessa forma, compreendemos que a PP teve de utilizar seus saberes para estipular uma regra (a de que é necessário estar sentado para poder falar com ela) e cumpri-la (quando o aluno B1 se senta, ele pode retomar seu turno de fala), para que a classe estivesse sob controle e favorável à aprendizagem, ao mesmo tempo

que evita que os outros alunos adotem comportamentos similares ao de B1, que não era condizente com aquele momento de aula. Essa subcategoria que propomos **(16)** para esta dissertação tem base em uma subcategoria proposta por Gauthier et al. (2013): a aplicação das medidas disciplinares e das sanções.

Gerenciar os turnos de fala dos alunos (17) é outro saber presente nesse Excerto 4, nas linhas 13, 14 e 15. (T: Pra que que serve mesmo? Ó a, a G7 tava falando. G7, fala de novo, pra que que serve isso daqui ó? (...) T: Só a G7. Cê é a G7? Não, né?). Como se trata de uma sala com 15 alunos, é preciso gerenciar a sua participação, caso contrário, aqueles que são mais extrovertidos, que gostam de participar todo o tempo, não permitem que os outros participem também. Fazer com que os alunos respeitem o turno de fala dos colegas é, a nosso ver, valorizar o respeito entre eles, é mostrar aos alunos que todos têm espaço para participar e que a PP valoriza a sua participação. Acreditamos que esse saber se revela no contexto de ensino pesquisado por se tratar do ensino de LIC, pois, outras faixas etárias (adultos e adolescentes, por exemplo), muitas vezes, sabem que devem respeitar os turnos de falas dos colegas e, por isso, os professores que os ensinam não precisam a todo momento gerenciar os seus turnos de falas; porém, em nosso contexto, este **(17)** se revelou um saber construído e utilizado de maneira recorrente. Afirmamos que esse saber foi construído e utilizado, pois dependeu totalmente das interações estabelecidas nas aulas de LIC. Nos embasamos em nossos próprios dados de pesquisa para propô-lo como sendo um dos saberes da gestão da classe de PP.

Ainda no mesmo Excerto 4, constatamos, novamente, a utilização do saber **lidar com as características das crianças como alunos (13)** nas linhas 15, 16, 17 e 22 (T: Só a G7. Cê é a G7? Não, né? B5: Eu sô. B1: Eu também sô. B1: A gente, a gente é a G7). Percebemos que os alunos B5 e B1, por serem crianças, fazem gracinhas, fazem piadas durante as aulas. Estes são comportamentos recorrentes destes dois alunos, consequências de sua idade e de suas características. Pensamos, às vezes, que o lidar com tais comportamentos, causados também pelas características dos alunos, pode ser apenas ignorá-las, não valorizar um comportamento inadequado, pois, a nosso ver, deixar de dar atenção, por si só, é um fazer adotado por PP, como percebemos na linha 23 (T: Vai G7, fala.), pois muitas vezes os alunos querem apenas chamar a atenção, como apontado por Perrenoud (2004 apud GAUTHIER et al., 2013), e ignorar esses

comportamentos foi a maneira pela qual PP optou para lidar com aquela situação, sendo um dos saberes que PP construiu durante sua ação pedagógica.

Podemos dizer que outra das características dos alunos de PP é a efusividade, a ansiedade em participar, como testemunhamos nas linhas 26, 27, 28 e 29, (T: Entendi, e quem que, alguém aqui já usou? B1: EU. B3: EEEU. VA: Eu.), pois os alunos gritam, se alteram, porque querem partilhar com a PP e seus colegas suas experiências; isso faz parte de suas características, o que reflete em seus comportamentos.

A seguir, trazemos o Excerto 5, com intuito de diferenciar ao nosso leitor o que propomos como sendo o saber **lidar com as características das crianças como alunos (13)** e o saber **lidar com os comportamentos inapropriados dos alunos (14)**. Julgamos que isso seja necessário pois, a nosso ver, primeiramente, o professor de LIC deve diferenciar as características (ansiosas, curiosas, enérgicas, com foco de atenção curto) e comportamentos (não ficar parado por muito tempo, falar alto) que são normais de seus alunos, por serem crianças e devido às suas individualidades, dos comportamentos que consideramos como inapropriados. É claro que algumas das características dos alunos – por exemplo, o foco de atenção curto – podem resultar em maus comportamentos, que são considerados inapropriados.

Como explicitado por Tardif e Lessard (2013), alguns comportamentos de determinados alunos podem influenciar ou perturbar os outros alunos. Assim, o professor tem o papel de lidar com os comportamentos inapropriados deles. Não há regras para definir o que é um comportamento inapropriado, pois depende dos próprios contextos de ensino e do professor, no sentido de que, numa sala de aula de adultos, por exemplo, utilizar o computador ou o celular durante a aula pode ser considerado um comportamento aceitável, enquanto em uma sala de aula de adolescentes, muitas vezes, esses comportamentos são considerados inadequados, inapropriados. Assim, são por nós considerados comportamentos inapropriados dos alunos de LIC, em nosso contexto de ensino, aqueles comportamentos que perturbam a ordem da sala de aula.

Retomamos a descrição da atividade desenvolvida da qual este excerto foi extraído:

A turma é separada em dois grupos; cada aluno escreve num papel um número e o outro time tem que falar corretamente o número em inglês, para que possam pontuar.

Excerto 5

1. B1: Banana, banana, banana!
 2. T: *Ten.*
 3. VA: *Ten.*
 4. T: Number?
 5. B1: Banana, banana.
 6. T: B1. Nossa, que chato que está o seu comportamento. <caminha até o
 7. aluno>B1, faz um favor, senta ali fora da roda um pouquinho, que você está
 8. atrapalhando as atividades dos outros.
 9. B1: Ele também falou banana.
 10. T: Então senta aqui, <mostra uma carteira fora da roda> porque estou
 11. pedindo pra você. <volta pra frente da sala>
 12. <o aluno B1 senta fora da roda>
 -
 13. <B2 começa a imitar um macaco>
 14. T: Senta lá, B2 <aponta para uma carteira fora da roda>... vem cá... você
 15. vai sentar aqui <vai até uma carteira fora da roda>...
 16. <o aluno B1 dá risadas>
- (Aula 7 – 20 de outubro de 2014)

Podemos especular que o aluno B1 adotou aquele comportamento (linhas 1 e 5) porque estava entediado, ou porque queria chamar a atenção, ou porque não achava a atividade proposta interessante; da mesma forma, a nosso ver, o comportamento adotado por aquele aluno se configura como inapropriado. O comportamento de B1, de ficar repetindo a palavra banana (linhas 1 e 5), é um comportamento inadequado, pois a atividade já havia sido proposta, já havia sido explicitado qual era o objetivo da atividade e o que os alunos deveriam fazer. Dessa forma, a PP teve de lidar com o comportamento inapropriado manifestado por aquele aluno, pois ele estava atrapalhando seus colegas, não contribuindo para a aprendizagem do grupo. PP aplica uma punição ao aluno B1, pede que se sente fora da roda, exclui o aluno do grupo (linhas 7, 8, 10 e 11), mas, para fazê-lo, ela também usa de sua **Afetividade**, como podemos inferir a partir das linhas 6, 7 e 8 (T: B1. Nossa, que chato que está o seu comportamento. <caminha até o aluno> B1, faz um favor, senta ali fora da roda um pouquinho, que você está atrapalhando as atividades dos outros.), pois apesar de atribuir uma punição ao aluno B1, ela expõe o que a incomoda (o comportamento do aluno). Desse modo, ela não dá a entender

que o aluno a incomoda, mas sim o comportamento que ele adota. PP se aproxima do aluno, justifica seu ato (pois o comportamento do aluno B1 está atrapalhando os colegas), o que, em nossa opinião, manifesta sua afetividade.

No Excerto 5, podemos identificar a ilustração dos comportamentos inapropriados de certos alunos “contaminando” outros alunos, como proposto por Tardif e Lessard (2013). Provavelmente, caso o aluno B1 não tivesse adotado aquele comportamento (de repetir a palavra banana várias vezes), o aluno B2 não imitaria um macaco (linha 13), outro exemplo de comportamento inapropriado, pois o aluno B2 já havia testemunhado a PP punindo o aluno B1 por seu comportamento. Especulamos, pois, que B2 sabia que não deveria adotar um comportamento similar, e mesmo assim o faz. E, mais uma vez, a PP teve de usar seu saber **lidar com os comportamentos inapropriados dos alunos (14)**, neste caso, com o aluno B2, aplicando uma punição similar à do aluno B1, excluindo-o do grupo (linhas 14 e 15). Dessa vez, a PP não justifica seu fazer, talvez porque o episódio similar anterior, com o aluno B1, tenha acabado de ocorrer, e, por isso, ela infere que o aluno está ciente que não deveria agir daquela maneira. Poderíamos problematizar aqui se existiriam outras maneiras de lidar com os comportamentos inapropriados dos alunos, pois PP aplica punições (a exclusão do grupo) aos alunos que manifestam tais comportamentos (B1 e B2). Talvez, caso PP tivesse mais experiência na atuação com o ensino de LIC, ela conheceria e utilizaria outras maneiras de lidar com aqueles comportamentos, ou se tivesse formação específica para atuar naquele contexto de ensino, talvez estivesse mais preparada, conhecesse técnicas, estratégias para lidar com o comportamento daqueles alunos.

Tendo em vista que as aulas analisadas são aulas de LIC, buscamos identificar falas em LI utilizadas por PP. Percebemos que a quantidade de falas em LI nas aulas analisadas é extremamente baixa. O uso de LI restringe-se a alguns momentos de interação com os alunos, por exemplo: quando dá comandos aos alunos, fornece feedback ou questiona os alunos, como nos excertos de 6 a 11 apresentados a seguir

Quando PP dá comandos aos alunos:

Excerto 6

1. T: É um *rabbit!* Repeat: *rabbit.*
(Aula 1 – 1º de setembro de 2014)

Excerto 7

2. T: Olha: *join me* <aponta para o convite do livro>. *Look...*

 3. T: *Hey, look here*, B1.

 4. T: *Calm down* <faz sinal com as mãos para os alunos se acalmarem>.
 (Aula 2 – 8 de setembro de 2014)

Quando PP fornece feedbacks:**Excerto 8**

5. T: *Very good!* <faz sinal de positivo>.
 (Aula 1 – 1º de setembro de 2014)

Excerto 9

6. T: *Very good.* <faz sinal de positivo para o aluno B6>
 (Aula 2 – 8 de setembro de 2014)

Quando PP questiona os alunos:**Excerto 10**

7. T: *Is he happy?*
 (Aula 1 – 1º de setembro de 2014)

Excerto 11

8. T: *Cold, coitados. Very cold, né? How is the weather here?* <mostra a
 9. *página do livro*>

 10. T: *Are they happy?* <gira a cadeira para mostrar as imagens aos alunos>

 11. T: *So, what's this?* <aponta para toda a página do livro>
 (Aula 2 – 8 de setembro de 2014)

Acreditamos que a oferta de um insumo linguístico insuficiente não favorece positivamente a aprendizagem dos alunos, pois é através do insumo oferecido pelo professor que os alunos de LIC desenvolvem a proficiência oral na língua estudada, como apontado por Cameron (2001). Dessa forma, consideramos esta como sendo uma falha por parte de PP nos dados de pesquisa explorados nesta seção.

Como já explicitado em nossa metodologia de pesquisa, gravamos e transcrevemos apenas as partes da aula referentes à implementação da SD desenvolvida para este contexto de ensino. Portanto, podemos especular que,

talvez, essa falta de insumo linguístico oferecido pela PP seja justificada pela pouca experiência que ela tem com turmas de idades similares e/ou pela inexperiência com tal dispositivo didático.

Identificamos que PP utiliza a LI não apenas para a gestão da matéria, como no Excerto 6, linha 1, na qual pede que os alunos repitam a palavra para que aprendam sua pronúncia, mas também para a gestão da classe, como no Excerto 7, linha 4, na qual pede que os alunos se acalmem.

Em aulas de LIC, é necessário que os professores tenham um bom nível de proficiência da língua (PIRES, 2001; CAMERON, 2003; SANTOS, 2005, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; HAYES, 2014; entre outros), porém, isto não é suficiente. Não basta que o professor ofereça apenas insumo linguístico, é necessário também que o professor utilize outras ferramentas para auxiliar os alunos a compreenderem a língua que estão aprendendo (CONSOLO, 1996; SANTOS, 2009; CAMERON, 2013).

Portanto, consideramos que **oferecer insumo linguístico aliado a outras ferramentas⁵⁸ para auxiliar a compreensão e aprendizagem dos alunos (23)** seja um dos saberes da ação pedagógica construídos e utilizados por PP em suas aulas de LIC, pertencente a categoria de saberes comuns a gestão da matéria e da classe. Esse saber foi proposto a partir de Santos (2009), que sugere a utilização de ferramentas (naquele caso, propõe a utilização de imagens) aliadas ao insumo linguístico para o favorecimento da aprendizagem de LIC.

Junto ao insumo linguístico oferecido por PP, pudemos perceber que ela utiliza gestos como ferramentas para auxiliar a compreensão e aprendizado de seus alunos, como nos Excertos 7, linha 4; Excerto 8, linha 5; e Excerto 9, linha 6.

Outros gestos identificados nas aulas analisadas e utilizados por PP, juntamente com o insumo em LI, são:

- 1) Sinal de silêncio (dedo na frente da boca);
- 2) Sinal de positivo (dedo polegar para cima);
- 3) Sinal de negativo (balança o dedo indicador de um lado para o outro);
- 4) Sinal de pare (estica o braço e deixa a mão aberta na frente);
- 5) Sinal de calor (se abana);
- 6) Sinal de frio (treme);

⁵⁸ Ferramentas como propostas em Santos (2009).

- 7) Sinal de muito (abre a mão e fecha de maneira que as pontas dos dedos se encontram);
- 8) Sinal de sair (abana a mão para longe do corpo);
- 9) Sinal de passado (aponta com o dedão para suas costas, passando o braço por cima do ombro);
- 10) Sinal de dúvida (faz cara de confusa, levanta os ombros e abre os braços);
- 11) Sinal de vir (chama o/a aluno/a com a mão);
- 12) Sinal de lembrar (encosta na lateral da testa com o dedo indicador);
- 13) Sinal de escrever (escreve no ar);
- 14) Sinal de olhar (aponta com o indicador para o olho);
- 15) Sinal de recortar (imita uma tesoura no ar);
- 16) Sinal de circular (faz um círculo);
- 17) Sinal de sentar (levanta as mãos com as palmas viradas para baixo, depois as abaixa);
- 18) Sinal de levantar (abaixa as mãos com as palmas viradas para cima, depois as levanta);
- 19) Números com os dedos.

Observamos que a utilização de gestos faz parte do perfil de PP; ela utiliza muitos dos gestos apresentados acima mesmo quando utiliza a LM. Esclarecemos que não são todas as vezes que a utilização de gestos acompanha o insumo de LI de PP, porém, ao utilizar tais gestos, junto ao insumo na língua-alvo, PP parece auxiliar os alunos a compreenderem o que diz, como podemos observar no Excerto 12, a seguir:

Excerto 12

1. T: *Hello, hello. We are going to do an activity now.* <mostra os *handouts*
 2. de atividades para os alunos> *Do you remember* <faz sinal de lembrar>...
 3. B4: Não tô entendendo nada.
 4. T: *Wait* <faz sinal de pare>, *do you remember* <faz sinal de
 5. lembrar> *what we were doing last class? What?* <faz sinal de dúvida>
 6. *We were doing last class?*
 7. G3: Ah, da aula anterior.
 8. T: Yes, <faz sinal de positivo>
- (Aula 5 – 29 de setembro de 2014)

Inferimos que, ao perguntar “*do you remember*”, junto ao sinal de lembrar (linhas 4, 5 e 6), PP busca levar a aluna G3 a compreender que o questionamento se refere a uma lembrança da aula anterior (linha 7). Identificamos, também, que a PP utiliza ainda outro saber nesse Excerto: o de **revisar conteúdos, atividades e conhecimentos trabalhados (3)**. Este saber foi por nós proposto com base em uma subcategoria de saberes da gestão da matéria de Gauthier et al. (2013, p. 211): a revisão dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos. PP utiliza este saber pois, a atividade que propõe, se relaciona a uma outra trabalhada na aula anterior, e precisava que os alunos acionassem aquele conhecimento já trabalhado. Dessa forma, compreendemos que PP também tenta tornar a aprendizagem dos alunos significativa (AUSUBEL, 1963), no sentido de que mostra aos alunos que necessitam dos conhecimentos já explorados em aulas anteriores, que aqueles são importantes para eles.

Ou seja, podemos perceber como funcionam os saberes da ação pedagógica de PP, posto que eles não são compartimentados, estanques, mas, são colocados em prática ao mesmo tempo, eles se integram; ela revisa os conteúdos, atividades e conhecimentos trabalhados **(3)**, ao mesmo tempo que oferece insumo linguístico aliado a outras ferramentas para auxiliar a compreensão e aprendizagem dos alunos **(23)**.

Observamos ainda que, em determinados momentos, além de utilizar gestos, PP também utiliza a LM como ferramenta auxiliadora na aprendizagem dos seus alunos. PP utiliza a LI e, às vezes, repete o que disse em LM, utilizando a tradução como recurso auxiliador; assim, não deixa de oferecer insumo em LI, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 13

T: *So, what's this? Quem que sabe o que que é isso aqui será? <mostra uma imagem do livro>.*

(Aula 2 – 8 de setembro de 2014)

Acreditamos que a utilização da LM pode auxiliar a aprendizagem dos alunos, especialmente porque, assim, a PP não deixa de utilizar a LI. Conforme Colombo (2014), reiteramos aqui que a LM faz parte desse contexto de ensino e pode ser utilizada como ferramenta auxiliadora do ensino de LIC.

Outro saber que pudemos identificar na ação pedagógica de PP foi **utilizar linguagem que os alunos conhecem e entendem (24)**, tanto em LI quanto em LM. Apesar de serem aulas de LIC, na qual o insumo em LI deva ser adequado a esse público (SANTOS, 2009; HAYES, 2014), a LM de PP também teve de ser adaptada quando em interação com seus alunos. No Excerto 14, no qual PP propõe uma atividade a seus alunos, podemos observar a utilização daquele saber **(24)** por PP, além de alguns outros:

Excerto 14

1. T: Olha, aqui <mostra a atividade> a gente tem várias e várias imagens,
2. vocês... vocês vão fazer o seguinte. Sh. Vocês vão recortar <faz sinal de
3. tesoura> as imagens que representam *when* <aponta para a palavra
4. *WHEN* no quadro>. O que que, o que que é *when* mesmo?
5. G2: Quando.
6. T: Quando, *very good*. E o que que é *where*?
7. VA: Onde.
8. T: *Very good*. Então, dessas imagens <mostra a atividade> vocês vão
9. recortar aquelas que... B1, <o aluno B1 faz gracinhas em seu lugar> senta
10. ali, fora da roda <aponta para uma carteira fora da roda>.
11. <o aluno B1 se levanta, pega seu material e vai para uma carteira
12. fora da roda>
13. T: Vocês vão recortar as imagens que representam *when* e vocês
14. vão colar aqui nesse quadrinho de cima <mostra esta parte da
15. atividade> onde tá escrito *when*. Depois vocês vão recortar as
16. imagens <mostra esta parte da atividade> que representam *where*
17. e daí vocês vão colar no quadrinho de baixo <mostra esta parte da
18. atividade> onde tá escrito *where*. Vocês entenderam, ou não?
19. VA: Sim.
-
20. B2: *When* é o dia da festa?
-
21. B2: Será que é isso?
-
22. B2: Aí tem que circular isso, o que que tem que...
23. T: <vai até a mesa do aluno B2> Vocês vão recortar as imagens que
24. representam (...)
25. <o aluno B1 bate repetidamente em sua carteira>
26. T: O que que é *when*? O que que pode ser “quando” aqui dessas imagens
27. <mostra as imagens da atividade>
28. G1: Uma casa.
29. T: Uma casa é quando?
30. G8: Não, é onde.
31. T: Um relógio é quando? Por que?
-

32. B2: O tia, o que que é representa?

33. T: Eu já vou explicar de novo. Senta <falando com o aluno B4>. Não vai

34. falar enquanto estiver em pé. Senta que eu já falo com você.

35. B2: Eu vou fazer qualquer coisa...

(Aula 4 – 22 de setembro de 2014)

Nas linhas 4, 5 e 6 do Excerto 14 (T: O que que, o que que é *when* mesmo? G2: Quando. T: Quando, *very good*) percebemos a utilização de um saber específico da gestão da matéria: **oferecer feedback aos alunos (8)**. Tal saber foi por nós proposto com base em Moon (2005a) e Cameron (2013). Moon (2005a) especifica que é papel do professor de LIC dar feedback a seus alunos, e Cameron (2013) acredita que as avaliações feitas pelos professores devem gerar feedback a ser ofertado aos alunos e, nessas ofertas, os alunos percebem o que é valorizado pelos professores de LIC. Nesse caso, inferimos que PP valoriza a participação da aluna, sua resposta correta, oferecendo um feedback de incentivo para que G2 continue participando.

Nas linhas 9 a 12 (T: B1, <o aluno B1 faz gracinhas em seu lugar> senta ali, fora da roda <aponta para uma carteira fora da roda>. <o aluno B1 se levanta, pega seu material e vai para uma carteira fora da roda>) identificamos que PP lida com o comportamento inapropriado do aluno B1 atribuindo a ele a penalidade de ser excluído do grupo, ficar fora da roda na qual todos os alunos se encontram; consideramos que ela utiliza, novamente, seu saber **lidar com os comportamentos inapropriados dos alunos (14)**. Retomamos que, Vale e Feunteun (2013) apontam que, como parte de seu trabalho, os professores de LIC têm de lidar com o tédio e o mau comportamento de seus alunos; neste caso, mais uma vez a PP optou por utilizar a coerção, apontada por Tardif (2012) como uma das tecnologias dos professores para lidar com seus alunos. Aplicou uma penalidade, uma punição pelo comportamento do aluno B1. Talvez porque este aluno esteja entediado ou não se interesse pelos assuntos abordados em aula, percebemos que são recorrentes seus comportamentos, que são julgados inapropriados por PP e que atribui a ele punições.

Acreditamos que existam outras maneiras de lidar com os comportamentos inapropriados dos alunos, além da aplicação de punições, porém percebemos que essa é a maneira adotada por PP para agir em situações similares,

talvez pela falta de experiência, talvez porque não conheça outras maneiras, ou talvez porque não tenha uma formação específica nessa área.

Nas linhas 13 a 18 do Excerto 14, inferimos que, durante a primeira explicação da atividade, a escolha da palavra REPRESENTA por PP, pode ter ocorrido pois esta é uma palavra cognata da LI (*represent*), porém, não favoreceu a compreensão do aluno B6, o que causou sua frustração.

Ainda nas linhas de 13 à 18, a PP propõe uma atividade aos alunos e, especificamente na linha 18 (Vocês entenderam, ou não?), percebe-se que PP faz uso de outro saber: com essa pergunta, ela busca **identificar os alunos que não compreenderam o que tem de ser feito e ajudá-los (5)**, em relação a gestão da matéria. Apesar de vários alunos terem respondido que entenderam o que deveria ser feito nas linhas 18 e 19 (T: Vocês entenderam, ou não? VA: Sim.), a PP percebe que o aluno B2 questiona seus colegas a respeito da atividade nas linhas 20, 21 e 22 (B2: When é o dia da festa? B2: Será que é isso? B2: Aí tem que circular isso, o que que tem que...) e vai até a carteira deste aluno, nas linhas 23 e 24 (T: <vai até a mesa do aluno B2> Vocês vão recortar as imagens que representam (...)) para tentar explicar novamente a atividade a ele.

Com base em Tardif (2012), propomos que o professor de LIC precisa saber **identificar os alunos que não compreenderam o que tem de ser feito e ajudá-los (5)** pois, apesar de os professores ensinarem um grupo, quem aprende são os alunos, individualmente, por isso a importância desse saber para as aulas de LIC analisadas. Obviamente, não basta identificar aqueles que não compreenderam o que tem de ser feito, pois é papel do professor mediar a aprendizagem dos alunos (VYGOTSKY apud RINALDI, 2011). A PP, então, busca também ajudar aqueles que têm dúvidas, B2, neste caso.

Depois de explicar mais uma vez a atividade individualmente para B2, com o auxílio de seus colegas de classe, (linhas 23 a 31)⁵⁹ a PP passa por um importante momento de construção de saberes. O aluno B2, na linha 32 (B2: O tia, o que que é representa?) explicita qual a sua dificuldade, ou seja, o que é que ele não está entendendo sobre a proposta de atividade.

Dessa forma, PP pode **identificar as dificuldades dos alunos (6)**, no exemplo que trazemos do Excerto 14, caso PP não tivesse utilizado esse saber, ela

⁵⁹ Esclarecemos que a explicação continua, porém, para a análise de dados, optamos por omitir a explicação.

poderia não ter encontrado meios para ajudá-lo e, assim, não contribuiria para a sua motivação com a atividade proposta e nem com a sua aprendizagem. PP, então, percebe que foi a sua escolha de palavras que dificultou a compreensão do aluno B2. Mais uma vez, a ideia de que os alunos aprendem individualmente, apesar de serem ensinados dentro de um grupo (TARDIF, 2012) nos deu base para a constatação da utilização desse saber por PP a partir dos dados analisados, que, para nós, neste caso, é um saber da gestão da matéria, pois tem relação direta com o ensino de conteúdos. Quando o aluno B2 não entende a palavra utilizada por ela (linha 32), ele declara que vai fazer qualquer coisa (linha 35). Isso nos mostra a importância da escolha das palavras que PP utiliza em sala de aula, pois os resultados causados pela escolha de palavras desconhecidas pelos alunos em LM podem ser similares a esse, não oportunizando a aprendizagem, e os alunos podem “fazer qualquer coisa”. Por isso, propomos a subcategoria de saberes comuns à gestão da classe e à gestão da matéria, tanto em LI quanto em LM, que intitulamos **utilizar linguagem que os alunos conhecem e entendem (24)**.

Após perceber a dificuldade do aluno, PP se propõe a explicar novamente a atividade para toda a sala, provavelmente porque considera que a dúvida em relação à palavra REPRESENTA, escolhida por ela, pode ser uma dúvida não apenas do aluno B2, mas comum a outros alunos. Assim, PP escolhe outras palavras para auxiliá-los, adaptando suas escolhas lexicais ao seu contexto de ensino, a seus alunos, como observamos no Excerto 15:

Excerto 15

1. T: Senta. Pera um pouquinho G3. Olha só, a *teacher* vai explicar mais
2. uma vez. <mostra aos alunos a primeira parte da atividade, o *handout*
3. com as imagens> Tá vendo, por exemplo, esse sorvete? <aponta para
4. a imagem do sorvete> Se você tivesse que fazer um desenho pra onde.
5. Você faria um sorvete?
6. VA: Não.
7. T: Não. Um tigre, você faria um tigre?
8. VA: Não.
9. T: Sh. Pra quando ou onde?
10. VA: Não.
11. T: Um relógio, pode ser pra quando?
12. VA: Sim.
13. X: Não.
14. T: Sim ou não?
15. G3: Não.

16. T: Por que não?
 17. B2: Pode.
 18. G3: Porque ele...
 19. B1: Marca só as horas, da hora da festa.
 20. T: Então pode ser pra quando? <aponta para a palavra *when* no
 21. quadro>
 22. B2: Pode.
 23. X: Não.
 24. T: Pode ser pra quando, por exemplo, porque você não precisa saber
 25. a hora <mostra o relógio de pulso> da festa? De quando que é a festa?
 26. Então...
 27. B2: Ô TIA, tipo assim...
- (Aula 4 – 22 de setembro de 2014)

Em uma segunda tentativa de explicar a atividade aos alunos, a PP descarta a palavra REPRESENTA, e explica mais uma vez a atividade, usando uma linguagem mais adequada aos seus alunos, como percebemos nas linhas 1, 2, 3, 4 e 5 (T: Olha só, a *teacher* vai explicar mais uma vez. <mostra aos alunos a primeira parte da atividade, o handout com as imagens> Tá vendo, por exemplo, esse sorvete? <aponta para a imagem do sorvete> Se você tivesse que fazer um desenho pra onde. Você faria um sorvete?). Intitulamos este saber de **oferecer explicações simples e claras (7)** baseadas em Gauthier et al. (2013), que propõe a clareza da apresentação, no que concerne a gestão da matéria.

Acreditamos que esses momentos de coconstrução e edificação de saberes de PP, mostrados nos Excertos 14 e 15 (certificar-se de que os alunos entenderam a atividade proposta; compreender os motivos do não entendimento dos alunos; perceber que as palavras que ela mesma escolhe podem levar à falta de entendimento dos alunos, não colaborando com sua aprendizagem, sua motivação para fazer a atividade e, porque não, até baixando sua autoestima) foram cruciais para a construção dos saberes de PP.

Dessa forma, defendemos que é necessário que os professores de LIC atentem às suas escolhas, à linguagem empregada em sala de aula, tanto em LI quanto em LM, para não correrem o risco de não serem claros, de não oportunizarem a compreensão dos alunos, o que pode levar à sua frustração e à falta de motivação em realizar a atividade proposta (como testemunhamos no Excerto 14, linha 34), o que reflete diretamente em seu comportamento e em sua aprendizagem.

Através de nossos dados de pesquisa relativos à mesma aula da qual os Excertos 14 e 15 foram extraídos (aula 5), identificamos que existe a necessidade de que os alunos justifiquem suas escolhas em relação às atividades que realizam. Percebemos que foi essencial que PP deixasse que os alunos falassem, deixasse que explicassem sobre as escolhas que realizaram durante suas atividades.

Para tratar desse assunto, retomaremos uma outra atividade também desenvolvida na aula 5, como apresentado em nosso percurso metodológico:

[...] diz que farão uma atividade. Para isso, distribui dois *handouts* para cada aluno e pede para que eles coloquem seus nomes e a data da aula. Pede para que recortem as imagens do primeiro *handout*, que representam partes de um convite, e cole no segundo *handout*, baseados naquilo que aprenderam. PP passa cola nas atividades dos alunos e auxilia aqueles que precisam de ajuda, depois todos corrigem juntos. A PP pergunta aos alunos quais imagens foram coladas na atividade e a justificativa para as escolhas.

Esclarecemos que, durante esta atividade, as partes do convite que esperávamos serem utilizadas pelos alunos, representadas pelas figuras por nós propostas, eram: remetente, destinatário, data, horário e local. Apresentamos as imagens presentes na atividade supramencionada na Figura 3:



Fonte: atividade desenvolvida pelos integrantes do projeto integrado

Figura 3 – Imagens presentes na Atividade 1 da aula do dia 29 de setembro de 2014

Para nós (participantes do projeto integrado), que desenvolvemos esta atividade, nos parecia clara a ideia de que: a imagem da escola seria escolhida para representar o local do evento de classe, uma vez que já havíamos estipulado que nosso evento de classe seria na UEL, em nossa sala de aula no CECA; que o calendário seria escolhido para representar a data; que o relógio seria escolhido para representar o horário; que as mãos que trocam um envelope e/ou a imagem das duas mulheres, onde uma delas segura um convite, seriam escolhidas para remetente e/ou destinatário. Após feita a atividade, PP realiza a correção em voz alta com todos os alunos. Segue o Excerto 16 com uma parte da correção da atividade:

Excerto 16

1. T: --- Senta lá pra gente corrigir primeiro. <toca o ombro do aluno> So,
 2. *students* <segura o *handout* da atividade> Hey. Digam pra *teacher* <faz
 3. sinal de pare para algum aluno que tenta falar>. É minha vez agora.
 -
 4. T: Ó, quais imagens vocês colaram na *invitation*?
 5. B5: Calendário (...)
 6. T: Calendário? Todo mundo concorda com calendário?
 7. G3: Tia, pra saber que dia da semana que é...
 -
 8. T: Sh. Silêncio. <faz sinal de silêncio>. SH! Sh! Olha o que que a G3 quer
 9. falar.G2! <olha para a aluna G2> a G3 tá falando. Sh! <faz sinal de silêncio>
 10. Fica quietinha. Fala G3!
 11. G3: Pra saber que dia que é.
 12. T: Que dia que é. *Very good*.
 13. B3: A porta, pra saber onde que é.
 14. T: A porta <aponta para o desenho da porta na atividade> pra saber aonde
 15. que é. *Very good*. <faz sinal de positivo> O que mais?
- (Aula 5 – 29 de setembro de 2014)

Primeiramente, podemos diagnosticar que a PP teve de **gerenciar os turnos de fala dos alunos (17)** (linhas 2, 3, 8, 9 e 10), para que tivesse espaço para falar e para que a aluna G3 pudesse responder, assim como teve de usar este mesmo saber no Excerto 4, pois é papel da PP criar um ambiente no qual os alunos percebam que são valorizados, que sua participação importa, mas, ao mesmo tempo, que eles devem respeitar o turno de fala dos colegas e da própria PP, favorecendo, assim, sua aprendizagem e valorizando sua participação. Quando G3 oferece uma resposta correta, o mesmo acontece com o aluno B3, a PP também

usa seu saber de **oferecer feedback aos alunos (8)**, nas linhas 11, 12, 13, 14 e 15; esse saber já foi discutido no Excerto 14, além de **oferecer insumo linguístico aliado a outras ferramentas para auxiliar a compreensão e aprendizagem dos alunos (23)** na linha 15 (Very good. <faz sinal de positivo>), como apresentado nos Excertos de 6 a 11.

Percebemos que o aluno B3 fez uma escolha em relação a imagem que, para ele, foi escolhida para representar o local do evento de classe, diferente daquela que imaginávamos, daqui percebemos a importância de outro saber coconstruído pela PP **ouvir o que os alunos têm a dizer sobre suas atividades (9)**. Caso optasse por corrigir essa atividade sem ouvir a justificativa de B3, a PP poderia não entender sua escolha e, talvez, considerá-la equivocada. Oferecemos outro exemplo: a continuação da correção da atividade, o Excerto 17, que ilustra de maneira mais esclarecedora a importância desse saber:

Excerto 17

1. T: Fala G2!
 2. G2: A caneta, pra escrever o *name* das pessoas.
 3. T: Pra escrever <faz sinal de escrever> o *name* das pessoas? De que
 4. pessoas <faz sinal de dúvida> que tem que escrever o *name*?
 -
 5. T: B3! Sh! <olha para o aluno B3 e faz que não com o dedo> a G2 está
 6. falando.
 -
 7. T: Nossa, não tô ouvindo nada <faz sinal de escutar> fala bem mais alto pra
 8. *teacher*.
 9. B1: Grita!
 10. T: B1!
 11. (...)
 12. T: Você dá o convite pra ela...
 13. G2: (...)
 14. T: O seu *name* <aponta para a aluna G2>
 15. G2: (...)
 16. G3: E o *name* dela!
 17. T: E o *name* dela <aponta para outra aluna> Isso, então a caneta pra
 18. escrever os *names*.
- (Aula 5 – 29 de setembro de 2014)

Nas transcrições deste trecho de aula, o barulho está muito alto. Por isso, explicamos que PP estava olhando para G2 e repete o que ela diz (linhas 12 e 14). Interpretamos que, neste caso, a aluna G2 afirma que escolheu a imagem da caneta

para representar remetente e destinatário do convite. Os *names* aos quais a aluna se refere, explica ela que seria o dela como remetente, pela fala da PP, que repete o que ela diz (linha 12: T: Você dá o convite pra ela... e linha 14: T: O seu *name* <aponta para a aluna G2>). Sua colega G3 repete o que G2 disse (linha 16), o de outra pessoa, o dela, o da destinatária). Caso a PP optasse por não corrigir esta atividade na presença de G2, provavelmente ela teria interpretado a escolha da aluna de maneira errônea, provavelmente teria compreendido que a aluna escolheu a caneta pois esta serve como ferramenta para a escrita do convite e não teria imaginado a hipótese apresentada por G2. Consideramos que este foi outro momento crucial de coconstrução de saberes de PP, **ouvir o que os alunos têm a dizer sobre suas atividades (9)** durante sua ação pedagógica, no que concerne à gestão da matéria, que emergiu especificamente dos nossos próprios dados de pesquisa.

Momentos como esse, de correção de atividades com a sala toda, foram importantes para a coconstrução dos saberes de PP. Pode-se perceber que, apesar de terem escolhido imagens diferentes daquelas que as professoras que desenvolveram a atividade acreditavam que seriam escolhidos, os alunos conseguiram justificar suas escolhas, provando que tinham aprendido o que lhes foi ensinado. O aluno B5 afirma que escolheu a imagem do calendário (Excerto 16, linha 5) quando a PP questiona os alunos sobre as imagens que escolheram (Excerto 16, linha 4), e a aluna G3 justifica a escolha de B5 (Excerto 16, linha 7: G3: Tia, pra saber que dia da semana que é...), esta já era uma escolha prevista. Porém, a escolha de B3, a imagem da porta para representar o local (Excerto 16, linha 13: B3: a porta, pra saber onde que é.); e a escolha de G2, a caneta para representar remetente e destinatário (Excerto 17, linha 2: G2: A caneta, pra escrever o *name* das pessoas.), caso a PP optasse por corrigir as atividades sem as explicações dos alunos sobre as escolhas que eles fizeram, ela poderia inferir que não tinham aprendido o que lhes ensinou, que não sabiam as respostas corretas.

Durante a análise de dados, constatamos também que PP teve de **zelar pela integridade física dos alunos (19)**, como podemos observar no Excerto 18

Excerto 18

1. <a professora termina de distribuir os *handouts* e volta para a frente da
2. sala> T: B5, você tá sem tesoura também? <vai até o aluno B5 e entrega
3. uma tesoura> Cuidado com a ponta, essa ponta pode ser perigosa.

4. T: B4, <aponta para o aluno B4 e faz cara de brava> TIRA A TESOURA DA
 5. BOCA! Não pode! Senta lá no seu lugar <falando com o aluno B3>. Vem
 6. B4.
 7. <o aluno B4 se levanta e vai até a frente da sala>
- (Aula 5 – 29 de setembro de 2014)

Por se tratar de uma classe com crianças pequenas, percebemos que a PP, durante a gestão da classe, quando propõe atividades com tesouras, por exemplo, pede para que o aluno B5 tenha cuidado, pois ele poderia se machucar (linha 3). Este é um fato que não pode ser desconsiderado; as crianças, pelo que observamos em nossas aulas, ainda não têm total consciência do que pode ser perigoso ou não para elas. Como testemunhamos nas linhas 4 e 5, a PP se exalta, ela faz cara de brava, ela levanta seu tom de voz, pois parece ter sido surpreendida pelo aluno B4, que, segundo ela, está com uma tesoura na boca. O saber **(19)**, discutido com base no Excerto 18, emergiu de nossos próprios dados de pesquisa. A PP não poderia ter proposto uma atividade com tesouras, que podem ser perigosas para crianças, e não cuidar para que seus alunos não se machucassem. Em uma sala de adolescentes ou adultos, por exemplo, essa situação provavelmente não aconteceria, mas, por se tratar de uma sala de aula de crianças, foi essencial que a PP zelasse pela integridade física de seus alunos. Caso não tivesse percebido que o aluno B4 estava com a tesoura na boca, por exemplo, e caso não pedisse para que a retirasse, ele poderia ter se machucado. Consideramos que, em aulas de LIC, é preciso que o professor esteja sempre atento aos seus alunos, ao que eles estão fazendo, pois eles mesmos podem se colocar em risco.

Ainda outros saberes que emergiram de nossos dados de pesquisa, foram **cantar as músicas propostas (10)** e **dançar as músicas propostas (11)**. Estes saberes, a nosso ver, pertencem à categoria de gestão da matéria, pois surgiram graças a escolhas relacionadas diretamente com a matéria (os conteúdos). Como parte do projeto de classe, PP propõe que os alunos realizem a apresentação de uma música em inglês a seus convidados, e para ensinar a música proposta para seus alunos, PP teve de cantá-la e dançá-la

Excerto 19

1. T: Não dá né? Então, fiquem de pé, sem mochila, sem nada. A *teacher*,
2. vai mostrar pra vocês, como é a música. B1, fica de pé paradinho, volta

3. lá.

 4. T: Olha só a música. B1? B3! B4. Chega. Olhem pra *teacher*, a música é
 5. assim, ó. Tá todo mundo olhando?

 6. T: Olha, olha só, a música é assim ó: <começa a cantar e dançar> *I'm a*
 7. *little snow man, look at me. These are my buttons, one, two, three. These*
 8. *are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf and brrrr it's cold.*

 9. T: Ó, a *teacher* vai fazer de novo, tentem acompanhar pelo menos os
 10. movimentos da *teacher*, ok?

 11. T: Volta lá, B3, ó, prestem atenção: *I'm a little snow man, look at me.*
 12. *These are my buttons, one, two, three. These are my eyes and this is my*
 13. *nose. I wear a hat and scarf, and brrr it's cold.*
 14. <alunos murmuram a música, risos>
 (Aula 3 – 15 de setembro de 2014)

No Excerto 19, a PP apresenta a música a seus alunos, canta e dança a música para eles (linhas 6, 7 e 8; 11, 12, 13). Especulamos que, caso a PP não tivesse o perfil que tem, que se propõe a cantar e dançar, poderia ser mais difícil de seus alunos se engajarem naquela atividade, por exemplo, se propusesse aos alunos ensaiarem a música a partir de um vídeo, os alunos talvez pudessem ficar com vergonha de seus colegas, de se arriscarem a cantar e dançar, pois ainda estão construindo seu caráter e sua confiança. Dessa forma, concluímos que **cantar as músicas propostas (10)** e **dançar as músicas propostas (11)** foram saberes que PP utilizou em suas aulas, que dependeram completamente de sua escolha de propor um evento de classe com apresentação de música feita por seus alunos e, também, de seu perfil.

Em uma sala numerosa, às vezes pode ser difícil para o professor dar oportunidade para que todos os alunos participem das atividades que propõe. A esse respeito, podemos observar, no Excerto 20, que PP utiliza uma estratégia para que todos os alunos consigam participar da atividade e, ao mesmo tempo, observar a pronúncia dos alunos:

Excerto 20

1. T: *No! What number is this, girls?*
2. <começa a andar entre os alunos mostrando com o dedo o último dia de
3. *aula no calendário que segura>*
4. *G2: Ten. Ten. Ten*

5. T: Ten. This! What number is this?
 6. G4: Ten.
 7. T: Ten. What number is this?
 8. G1: Ten.
 9. T: Ten. Very good. What number is this?
 10. G3: Ten.
 11. T: Ten! What number is this?
 12. B5: Ten.
 13. T: Ten.
 14. B6: Ten.
 15. T: What number is this, B1?
 16. B1: Teeeeen.
- (Aula 7 – 20 de outubro de 2014)

Dessa maneira, caminhando entre os alunos e pedindo que um a um repitam o número 10 (linhas 1 à 16), a PP busca oferecer oportunidade para todos os alunos participarem e, ao mesmo tempo, pode identificar se aqueles alunos cometem erros de pronúncia. Essa foi a forma como PP conseguiu propiciar isso aos alunos. Para fazê-lo, PP utilizou um saber que intitulamos **dar oportunidade para que todos os alunos participem das atividades propostas (4)**. É claro que é difícil que isso ocorra durante todo o tempo, pois isso poderia atrasar o ritmo das aulas de LIC, porém, é necessário que, em alguns momentos, o professor possa verificar a pronúncia de cada aluno individualmente, em detrimento de pedir respostas coletivas, por exemplo. Por se tratar de uma aula de LIC, é parte desse contexto que os alunos aprendam a língua ensinada e, para isso, o professor que ali atua deve se certificar de que seus alunos não estejam cometendo erros de pronúncia na nova língua e que a pratiquem durante as aulas, para não correrem o risco de aprender de maneira errada, retomando mais uma vez, Tardif (2012), quem aprendem são os alunos, individualmente, e não os grupos. Esse saber **(4)** emergiu de nossos próprios dados de pesquisa.

Outro saber que identificamos e julgamos que PP utiliza em sua ação pedagógica é **incentivar a boa convivência entre os alunos (21)**, da gestão da classe, que emergiu de nossos próprios dados de pesquisa. Utilizamos o Excerto 21 para ilustrar a utilização deste saber:

Excerto 21

1. T: Quem consegue encher vai ajudando os amigos!
2. <enchem as bexigas>

-
3. T: Não é pra estourar... ah, não não... Aqui <entrega bexiga para aluna>
 4. Senta lá, B1. Já vamos encher as duas. G6, enche a da G5. Quem mais
 5. consegue encher bexiga?
 6. X: Eu!
 7. T: Enche a do B1 então.
 8. (...)
 9. X: Enche a do B5.
 10. B5: Eu não consigo
-
11. T: Quem... quem... Quem consegue encher ajuda o amigo que não
 12. consegue.
 13. G7: Eu vou te ajudar, G3.
-
14. T: *What?* B1. Ixi... mas pede pra... por que que você não enche a do B1?
 15. <falando com o aluno B5> Ajuda ele.
 16. G7: Eu ajudo... dá aqui...
- (Aula 6 – 06 de outubro de 2014)

O fato de os alunos se ajudarem entre si contribuiu para o andamento da aula, pois, se PP tivesse de encher todas as bexigas dos alunos que não conseguiam, isto influenciaria o ritmo da aula, que poderia ser atrasado; mas, quando os alunos se ajudam, usam suas capacidades para ajudar os colegas, isso acelera o processo antes da atividade e, além disso, pode contribuir para criar um vínculo entre os alunos, o que pode levar ao desenvolvimento de um espaço favorável à aprendizagem. Ancoradas em Vale e Feunteun (2012), acreditamos que as relações que são estabelecidas durante o trabalho interativo são importantes para o desenvolvimento de ambientes que propiciem à aprendizagem. Ademais, para nós, é interessante que os alunos, crianças em processo de formação e desenvolvimento, sejam incentivados a se ajudarem, para que criem esse hábito e, no futuro, ajudem seus colegas, sem que o professor tenha de pedir.

Outra subcategoria de saberes – pertencente à categoria de saberes da gestão da classe – identificada em nossos dados foi **incentivar/pedir que os alunos organizem seu espaço de aprendizagem (22)**, conforme procuramos evidenciar no excerto 22:

Excerto 22

1. T: Todo mundo já abriu? B1, presta atenção. Pessoal... quem já abriu o
2. caderno... He-ey! Quem já abriu o caderno na página certa vai catando os
3. restos de bexiga do chão. Cadê G5? Você tem que abrir o caderno na

4. página certa. Ok? Pode ir?
 5. <os alunos recolhem os restos de bexiga no chão, enquanto professora cola
 6. bilhete nos cadernos>
 -
 7. T: Vamos cantar nossa *bye bye song*, então?
 8. X: *Bye bye song!* <comemorando>
 9. VA: Sim!
 10. T: Vai rolar uma *bye bye song* aqui... Ó, escutem o que a *teacher* vai falar. A
 11. hora que acabar a *bye bye song*, cada um coloca a sua carteira no lugar e
 12. depois a gente sai, ok?
 13. VA: Sim!
 -
 14. T: Vamos colocando as carteiras no lugar.
 15. <crianças colocam as carteiras no lugar>
- (Aula 6 – 06 de outubro de 2014)

Aqui, mais uma vez, observa-se que, por se tratarem de crianças, consideramos que seja importante que aprendam a zelar pelo seu espaço de aprendizagem. Desse modo, ao incentivar a organização e a limpeza da sala de aula (linhas 2, 3, 5, 10, 11, 12, 14 e 15), PP utiliza saberes gestão de sua classe numa tentativa de, além de ensinar a língua, ensinar também sobre a importância da organização da sala de aula, por ser este um espaço comum e que precisa ser preservado, em sinal de respeito ao próximo e como forma de valorizar o espaço de aprendizagem.

Com isso, objetivamos marcar, em nossas análises, o fato de que a sala de aula de LIC não se limita ao ensino de LI uma vez que acreditamos que os professores que atuam com crianças devem explorar ao máximo, em sala de aula, atitudes que possam contribuir para o futuro de seus alunos, podendo trazer consequências positivas para os alunos não somente para a convivência na escola, mas, também, para sua convivência na sociedade. Assim, ao propormos as duas últimas subcategorias de saberes da gestão da classe – **incentivar a boa convivência entre os alunos (21)** e **incentivar/pedir que os alunos organizem seu espaço de aprendizagem (22)** –, buscamos reforçar a complexidade de ações que envolvem uma aula de LIC, estes saberes emergiram de nossos próprios dados de pesquisa.

Por fim, apresentamos, no Excerto 23, uma última subcategoria ainda relacionada aos saberes da gestão da classe: **gerenciar idas ao banheiro e ao bebedouro (20)**.

Excerto 23

1. <o aluno B4 vai até a professora>
 2. T: B4, senta no seu lugar, fazendo favor.
 3. B4: Posso ir no banheiro?
 4. T: <olha o seu relógio de pulso> Agora não. Senta lá pra gente
 5. corrigir primeiro. <toça o ombro do aluno>
 -
 6. B4: Tia, pode ir lá no banheiro?
 7. T: Pode B4.
 8. B1: Ô tia, pode tomar água?
 9. T: Não.
 10. B1: Ah, eu não tomei desde que eu cheguei.
 11. <a professora vai até a porta com o aluno B4>
 12. T: A tua mãe tá ali? <abre a porta e o aluno vai ao banheiro>
 13. <quatro alunos se aglomeram ao redor da professora na porta>
 14. VA: Tia, posso ir no banheiro?
 15. VA: Tia, posso beber água?
 16. T: Não. Pode guardar a atividade.
 17. B1: Tia, depois do B4, eu posso ir beber água?
 18. T: Não, agora não. <fecha a porta e vai até a frente da sala>
- (Aula 5 – 29 de setembro de 2014)

Percebemos, aqui, que a primeira vez que o aluno B4 pede para ir ao banheiro (linha 3), a PP não permite (linhas 4 e 5), e justifica sua decisão dizendo que tem de corrigir uma atividade. Na segunda vez que o aluno pede para ir ao banheiro (linha 6), a PP muda sua atitude e, dessa vez, consente (linha 7). Provavelmente, tal atitude seja em decorrência de aquela ter sido a segunda vez que o aluno fazia tal solicitação em um curto espaço de tempo, indicando que realmente precisava ir ao toalete. Fica evidenciado, assim, que um professor de LIC precisa conhecer seus alunos para poder tomar decisões como esta, que envolvem não apenas o gerenciamento de sala de aula, mas, neste caso, irá atingir, de certa forma, o físico do aluno.

Com isso, identificamos a importância daqueles que ensinam LIC conhecerem as fases do desenvolvimento físico da criança para poder saber, por exemplo, até que ponto ela é capaz de controlar suas necessidades físicas. Afirmamos, assim, que PP também teve de usar a subcategoria do saber **gerenciar idas ao banheiro e ao bebedouro (20)** em função da especificidade de seu contexto de ensino: uma aula de LIC com uma hora de duração, em uma sala de aula relativamente longe dos toaletes da Universidade e, por isso, não podia deixar

os alunos andando sozinhos, sem supervisão, pois naquele espaço de tempo eles estavam sob sua responsabilidade.

Em momentos como este, sempre que os alunos saíam da sala de aula, PP pedia à sua colega de projeto, que filmava as aulas, para acompanhá-los, ou pedia que as mães, ou responsáveis, que ficavam ao lado de fora da sala de aula, levassem seus filhos. Por isso, na linha 12 (T: A tua mãe tá ali? <abre a porta e o aluno vai ao banheiro>), PP pergunta a B4 se sua mãe estava ali, para que ela pudesse, se possível, acompanhá-lo, e nem PP nem sua parceira de projeto precisassem se ausentar da sala de aula. Ou seja, a decisão de deixar ou não os alunos saírem da sala de aula não era, naquele contexto, algo simples, pois eles sempre precisavam de supervisão.

Outro fato evidenciado no Excerto 23 foi o de que, uma vez que B4 ganha a permissão de PP para ir ao banheiro, outros alunos também manifestam o mesmo interesse, de sair da sala de aula – ir ao banheiro e de beber água (linhas 8, 14, 15 e 17); contudo, naquele momento, PP não permite que mais nenhum outro aluno saia da sala de aula (linhas 9, 16 e 18).

Provavelmente ela tenha adotado essa atitude porque seria difícil para as mães dos alunos, que ficavam do lado de fora da sala de aula, acompanharem seus filhos cada vez que eles quisessem sair da sala de aula. Outro ponto que precisa ser ressaltado é que, na concepção de PP, ela não podia deixar que todos fossem ao banheiro ou beber água ao mesmo tempo, mesmo que acompanhados de um adulto, pois, provavelmente, entrariam em conversas paralelas, atrasariam o andamento da aula e, além disso, os alunos, por serem crianças, algumas vezes, pediam para sair da sala de aula porque estavam entediados, desinteressados ou simplesmente pela “diversão” de saírem da sala. Por isso, acreditamos que um dos saberes da PP é gerenciar essas saídas, considerando que, por se tratar de crianças, elas podem não ter ainda total controle sobre seu físico, fazendo com que a PP usasse sua sensatez e bom senso para decidir quando permitir ou não. Importa salientar que, em salas de aula com adultos, situações similares provavelmente não acontecem, pois presumimos que eles saem da sala de aula quando julgam necessário, sem necessidade de supervisão e outros cuidados que uma criança, muitas vezes, ainda necessita.

Por fim, retomando nosso referencial teórico, o aspecto lúdico e as avaliações (trazidas na seção 2.2 do capítulo 2) são temas que integram os saberes

dos professores de LIC; porém não estariam situados na categoria que nos propomos a analisar, os saberes da ação pedagógica de PP na interação com seus alunos. Percebemos que, apesar de estarem fortemente presentes em pesquisas de nossa área, o aspecto lúdico (RIGOLON, 1998; KISHIMOTO, 2001; SILVA, 2003; CHAGURI, 2009; RINALDI, 2011; TONELLI; CHAGURI, 2014; entre outros) se fez presente nas aulas analisadas; porém, se relaciona mais a estágios anteriores da aula, como a preparação das atividades, do que com a própria aplicação da atividade. Além disso, não utilizamos instrumentos de avaliação em nossas aulas de LIC, pois não era nosso objetivo fazê-lo e, por isso, não estão presentes na ação pedagógica de PP.

Desse modo, retomando nossa segunda pergunta de pesquisa (quais saberes foram utilizados pela PP durante as aulas de LIC analisadas), concluímos que as análises das aulas revelaram que os saberes de PP, mais especificamente um tipo de saber – no caso, os saberes de sua ação pedagógica –, podem ser agrupados em quatro categorias, sendo elas: a) Gestão da matéria; b) Gestão da classe; c) Saberes comuns a gestão da matéria e gestão da classe; e d) Afetividade. Acreditamos que estas quatro categorias de saberes não são estáticas ou rígidas, pois estão o tempo todo em coconstrução e transformação, além de serem “utilizadas” por PP o tempo todo e, às vezes, até ao mesmo tempo. Assim, não consideramos que as categorias de saberes da ação pedagógica são como caixas nas quais a PP guarda seus saberes, que ficam em repouso e que são acionados a partir das intenções de PP. Durante sua ação pedagógica, seus saberes estão sendo testados, reconstruídos, adaptados na interação com seus alunos, sendo este espaço privilegiado para a coconstrução de saberes de PP; porém, fora da sala de aula, seus saberes também são alterados durante a troca de experiência com colegas, ou com leituras de pesquisas sobre a área, ou com a própria experiência pessoal de PP, sua relação com outros sujeitos fora do espaço escolar, e, inclusive, durante o desenvolvimento desta pesquisa de dissertação. Por isso defendemos a ideia da coconstrução dos saberes da ação pedagógica, pois, de forma alguma, dependem apenas de PP.

Muitas vezes, os saberes dos professores são contextuais e dependem das interações com e das características de seus alunos, bem como de sua experiência de trabalho, como apontado por Borges (2004), Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013).

Por exemplo, as subcategorias de saberes da gestão da matéria que propomos, tal como **ouvir o que os alunos têm a dizer sobre suas atividades (9)**, apontado a partir da análise dos Excertos 16 e 17, talvez seja um saber mais relevante em nosso contexto de ensino, pois se trata do ensino de LIC, e estes sujeitos (as crianças) têm um modo diferente do da PP (uma adulta) de pensar e compreender o mundo. Dessa forma, suas escolhas refletem sua maneira de compreender o mundo, que, como pudemos constatar, é diferente daquela esperada por PP (no caso, a escolha da imagem de uma caneta para representar remetente e destinatário em um convite).

Da mesma forma, as subcategorias de saberes **cantar as músicas propostas (10)** e **dançar as músicas propostas (11)**, identificados a partir do Excerto 19, também surgem em decorrência do contexto de ensino em que trabalhamos, pois o uso de músicas em LE aparece de maneira recorrente em contextos de ensino similares ao nosso, e no ensino de LIC/LEC talvez mais do que em turmas com adultos, por exemplo. Porém, foi escolha da PP cantar e dançar a música proposta para o evento de classe. Ela poderia ter escolhido apresentar a música e sua coreografia a partir de um vídeo, mas o fato de participar dos ensaios, a nosso ver, pode ter colaborado com a criação de um ambiente em que os alunos se sentissem mais à vontade, menos intimidados, mais descontraídos, colaborando com sua aprendizagem. É normal que as crianças se sintam envergonhadas ou tímidas em se expor na frente dos outros colegas, mas, talvez devido ao fato de que a PP também se expôs e participou dos ensaios, isso não ficou evidente.

Acreditamos que as demais subcategorias propostas por nós e pertencentes à gestão da matéria – **apropriar-se de e utilizar o dispositivo didático de maneira adequada (1)**; **relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos (2)**; **revisar conteúdos, atividades e conhecimentos trabalhados (3)**; **dar oportunidade para que todos os alunos participem das atividades propostas (4)**; **identificar os alunos que não compreenderam o que tem de ser feito e ajudá-los (5)**; **identificar as dificuldades dos alunos (6)**; **oferecer explicações simples e claras (7)**; **oferecer feedback aos alunos (8)** – não são tão específicas ao ensino de LIC e, por isso, podem pertencer à ação pedagógica de outros professores, que tratem de outras matérias, com alunos de outras faixas etárias.

Com relação às subcategorias de saberes da gestão da classe propostas por nós, estas são mais dependentes da interação que existe entre a PP e seus

alunos; dessa forma, esses saberes estão mais relacionados com os alunos, as crianças.

Por exemplo: **organizar os alunos e o espaço de aprendizagem (12)**, é bastante influenciado pelo grupo com o qual a PP lida, por serem crianças; por exemplo, por ter escolhido contar uma história, PP opta por sentar seus alunos no chão, em círculo. Ela tem de se responsabilizar para que todos enxerguem. Em turmas de adolescentes e adultos, por exemplo, os próprios alunos têm o poder de se regularem, não dependem do professor; quando não enxergam, pedem que os colegas se aproximem, que se afastem, por exemplo. Outros exemplos de subcategorias de saberes que têm relação direta com o fato de os alunos ainda não saberem regular a si mesmos são: **gerenciar turnos de falas dos alunos (17)** e **gerenciar idas ao banheiro e ao bebedouro (21)**. Os turnos de falas e saídas da sala de aula costumam ser regulados pelos próprios alunos, quando se encontram em sua fase adulta; entretanto, por serem crianças, precisam de ajuda com a gerência de turnos de fala, pois ainda não aprenderam a respeitar a vez do outro, ainda não sabem esperar a sua vez; o mesmo acontece com as idas ao banheiro e ao bebedouro, que algumas vezes são solicitadas devido ao tédio dos alunos, e não por uma necessidade real. Porém, muitas vezes, as crianças não dominam completamente suas necessidades fisiológicas e, por isso, gerenciar as saídas da sala de aula é por nós considerado um saber da PP naquele contexto de ensino.

Lidar com as características das crianças como alunos (13) emergiu da interação com os alunos, que apresentam características específicas, que dependem da individualidade de cada um deles, mas também de seu desenvolvimento (físico, intelectual, social, afetivo) e, para lidar com tais características, a PP desenvolve saberes para lidar com a frustração dos alunos, com seu descontentamento, com a falta de noção do coletivo, com a sua ansiedade, com a vontade de chamar a atenção o tempo todo, através de (re)ações como: ignorar seu comportamento, reorganizar os alunos, acalmar os alunos, entre outros.

A PP também usa seus saberes para **lidar com os comportamentos inapropriados dos alunos (14)**, mas percebemos que ela tem poucos recursos para fazê-lo: costuma utilizar a coerção e a aplicação de medidas punitivas aos alunos, quando considera que estes adotam um comportamento que não condiz com o esperado deles. Acreditamos que PP, com o passar do tempo, com o desenvolvimento de pesquisas, com a realização de leituras, com a troca de experiências com colegas, pode aprender novas formas, desenvolver novos saberes

para lidar com tais comportamentos dos alunos, talvez PP esteja em uma fase ainda primária de construção de seus saberes da lida com os comportamentos inapropriados dos alunos.

Da mesma forma, em relação à utilização de seu saber **utilizar estratégias para que os alunos se comportem ou participem (18)**, percebemos que costuma usar ameaças para controlar seus alunos, ameaça que quem não ficar em silêncio, quem não prestar atenção, quem não fizer o que propõe, não participará de atividades atrativas, será punido. Talvez pela sua pouca experiência ou pela falta de formação específica para atuar com esse contexto de ensino, seus **lidar com os comportamentos inapropriados dos alunos (14)** e **utilizar estratégias para que os alunos se comportem ou participem (18)** nos parecem limitados, e até mesmo truculentos.

Deixar os alunos falarem sobre eles mesmos, sobre suas próprias experiências (15), outro saber coconstruído por PP na interação com seus alunos, talvez não seja tão significativo em aulas com outras faixas etárias, mas crianças, ainda em fase de construção de personalidade, tomam o seu professor como referência, e sua relação com o próprio professor é bastante importante para alunos crianças. Quando o professor leva em consideração, presta atenção, questiona os alunos em relação a eles mesmos, sobre sua vida social, eles podem se sentir valorizados, respeitados, importantes para o professor, o que pode contribuir de maneira positiva para sua relação com o professor, com a disciplina ensinada (no caso, LI), e assim, colaborar para sua aprendizagem.

O saber **zelar pela integridade física dos alunos (19)** tem relação direta com a idade dos alunos, pois, em outros contextos de ensino, com alunos mais velhos, provavelmente o professor responsável pela classe não teria de cuidar se os alunos colocam tesouras na boca, se vão se machucar, pois eles já conhecem os perigos das tesouras e não costumam se arriscar, colocando-as na boca.

Incentivar a boa convivência entre os alunos (21) e **incentivar/pedir que os alunos organizem seu espaço de aprendizagem (22)** deveriam, a nosso ver, estar presentes em todos os contextos de ensino, mas especialmente no convívio com as crianças, em fase de formação de princípios e caráter, valorizar a limpeza e zelar pelo espaço físico é, de certa forma, valorizar a aprendizagem, o estudo.

Acreditamos que **estipular regras e cumpri-las (16)** é um saber presente em todos os contextos de ensino, uma vez que todos dependem da interação entre

professor e alunos e entre os próprios alunos. Para que essas interações aconteçam de modo que a aprendizagem seja favorecida é preciso que estipulem-se e cumpram-se regras.

Com relação às subcategorias de saberes comuns à gestão da matéria e à gestão da classe, consideramos que dependem tanto da matéria ensinada, em nosso caso a LI, quanto ao público com o qual trabalhamos, as crianças.

Oferecer insumo linguístico aliado a outras ferramentas para auxiliar a compreensão e aprendizagem dos alunos (23) deve ser um saber empregado por todos os professores de LE nos mais variados contextos de ensino; porém, a escolha do insumo linguístico e das ferramentas apropriadas devem estar adaptados ao contexto de ensino específico de cada professor; por exemplo, em nosso caso, o ensino de LI para crianças, o insumo linguístico deve considerar as capacidades e o desenvolvimento desse público. Não seria adequado utilizar uma linguagem que não condiz com eles, bem como as ferramentas (em nosso caso, a LM e os gestos) devem respeitar esse público específico.

Para **utilizar linguagem que os alunos conhecem e entendem (24)**, a PP teve de conhecer seus alunos, conhecer aquilo que eles são capazes de compreender, para então adaptar sua linguagem a seu contexto de ensino.

E, por fim, em relação à última categoria de saberes da ação pedagógica que propomos, a **Afetividade**, permeia e engloba as categorias de saberes anteriores (da gestão da matéria; da gestão da classe; e comuns a gestão da matéria e gestão da classe), se materializa nos modos de fazer, na escolha das palavras, nos gestos, nos olhares. A afetividade é um saber que se faz presente durante todo o trabalho de PP em interação com seus alunos, mostrando-se essencial naquele contexto de ensino.

Compreendemos que os saberes da ação pedagógica de PP são específicos de seu contexto de atuação e das interações que acontecem em sua sala de aula. Contudo, acreditamos que os saberes que exploramos em nossas análises também podem pertencer a outros contextos de ensino e que, da maneira que tais saberes foram por nós propostos, eles podem contribuir para uma compreensão aprofundada do trabalho de PP e servir como base para futuras análises de contextos similares ao nosso (de ensino de LIC e/ou LEC).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais de uma dissertação me leva a assumir, mais do que nunca, a agentividade do texto que aqui se apresenta. O caminho de uma pesquisa raramente, ou quase nunca, é percorrido sozinho. A solidão não combina com o percurso que se coloca para qualquer pesquisador. Nessa pesquisa, não foi diferente. Esse caminho, embora às vezes solitário, não foi percorrido sozinho. Contudo, é chegado o momento em que o pesquisador se afasta, se recolhe, quase isolando-se para poder, quem sabe, concluir seu percurso.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, foram inúmeras as interlocuções com os autores, com os dados, com os colaboradores, mas, como dito, pesquisar não é um ato solitário. É preciso compartilhar com alguém as incertezas, os avanços, as descobertas. E foi nesse comungar com minha maior interlocutora que a redação assumiu a terceira pessoa do plural. Por isso, diferentemente da maior parte desse texto, as considerações (quase) finais foram redigidas na primeira pessoa do singular.

Dei início à minha trajetória de pesquisa com a angústia de conhecer/descobrir o que devem saber os professores para poder ensinar LIC, pois esta dúvida faz parte de mim, professora de LIC, desde que comecei a trabalhar com este ensino, e daqui surgiram minhas primeiras ideias para essa dissertação de mestrado.

Iniciei esse texto de dissertação de mestrado apresentando a dura realidade do ensino de LIC em nosso país. Apresentei um panorama geral do ensino de LI, constatei que este se encontra em constante expansão, no Brasil e no mundo e que, por isso, não é estranho que venha sendo implementado cada vez mais cedo nas escolas, desde a EI, ou seja, o ensino de LIC é uma realidade do contexto de ensino brasileiro.

Contudo, apesar de ser uma realidade, o ensino de LIC se torna obrigatório apenas a partir do 6º ano do EF, fato este que faz com que nem todas as crianças tenham acesso a ele antes daquele ano, especialmente aquelas da escola pública, pois as escolas do contexto privado incorporaram aulas de inglês desde a mais tenra idade já há algum tempo.

Além da não obrigatoriedade do ensino de LIC antes do 6º ano do EF, nos deparamos, ainda, com a inexistência de parâmetros oficiais que embasem esse ensino, ou seja, quando implementado, não adota objetivos e nem diretrizes teórico-práticas que sejam comuns a todas as escolas, o que pode ser um problema para alunos que decidem ou que precisam mudar de escola, por exemplo, pois se deparam com metodologias e objetivos diferentes daqueles de sua escola anterior, ou mesmo com a não existência do ensino de LIC em seu novo contexto de aprendizado, ou até ainda migram de uma escola que não contemplava esse ensino para uma que o contempla já desde os anos iniciais, o que faz com que o aluno esteja “atrasado” na matéria.

Ademais, apesar de podermos identificar iniciativas importantes, como a oferta de algumas disciplinas eletivas/optativas que tratam do ensino de LIC, a formação acadêmica de professores de LI, que se dá em cursos de LLEM-I e DLP-I não privilegia, de maneira geral, a formação de professores para atuar naqueles contextos de ensino.

Ou seja, busquei, já no início dessa dissertação, mostrar que nós, que atuamos com o ensino de LIC, não temos diretrizes para fazê-lo. Em nossas salas de aula recebemos alunos que já tiveram aulas de inglês e alunos que nunca tiveram contato com a disciplina antes, o que pode dificultar, e muito, nosso trabalho; além de não recebermos uma formação voltada para a atuação com esse público. Essa é a realidade na qual os professores de LIC atuam. Essa é a realidade da qual eu fazia parte quando me ofereceram a oportunidade de dar aulas de inglês para crianças de 10 a 11 anos de idade, no ano de 2013, em uma escola particular de ensino regular da cidade de Londrina.

Naquele contexto, a falta de diretrizes não me influenciou tanto, porque eu deveria seguir um material específico. O nível de inglês de meus alunos era bastante parecido entre eles, pois todos já vinham estudando a língua, tanto na escola quanto em cursos de idioma. Porém, a falta de formação específica para ensinar LI a crianças me pareceu fazer toda a diferença no meu trabalho; sentia como se não soubesse exatamente o que estava fazendo, apesar de ser graduada em LLEM-I pela UEL e saber ensinar LI. Sentia-me frustrada, parecia não conseguir cativar meus alunos, fazer com que eles se interessassem pela aprendizagem de LI; era difícil fazer com que eles entendessem as atividades que eu propunha, definitivamente, o fato de não ter experiência alguma com esse público também

mantinha relação direta com meus sentimentos. Porém, sempre acreditei que se tivesse estudado a respeito, se tivesse aprendido sobre o ensino de LIC, meu trabalho não seria tão frustrante, como de fato foi, ao menos no início.

Por isso, no ano de 2013, procurei, novamente na UEL, instituição na qual me formei professora de LI, uma especialização, em busca de conhecimentos que pudessem me ajudar em meu trabalho, em minha prática com o ensino de LIC. Quando ingressei naquele curso de especialização, percebi que ali também não me ofertariam disciplinas relacionadas ao meu contexto de ensino, mas tive a sorte de conhecer Juliana Tonelli, a qual me orientou no artigo final daquele curso e que me apresentou o projeto “O Trabalho do Professor no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa para Crianças: Uma Proposta de Formação Docente”, do qual fiz parte por três anos, que contemplava exatamente aquilo que eu considerava que mais me faltava: uma formação para o ensino de LIC.

Como parte da minha participação no projeto, tive a oportunidade de ministrar aulas para crianças ainda menores do que aquelas com as quais já atuava, do 1º ano do EF, com média de seis anos de idade; um contexto de ensino ainda mais difícil, porque lidar com crianças tão pequenas assim requeria de mim ainda mais: mais energia, mais paciência, mais animação. Aqui minha angústia inicial (de conhecer/descobrir o que devem saber os professores para poder ensinar LIC) cresceu ainda mais. No ano de 2014, quando ingressei no mestrado do PPGEL, também pela UEL, ainda participando do projeto e das suas variadas atividades (reuniões semanais, leituras, discussões de textos, preparação de materiais, preparação e ministração de aulas, desenvolvimento de pesquisas), optei por manter meu trabalho com os pequenos alunos do 1º ano do EF, e, dessa vez, com um pouco mais experiência e com um “pouco” de formação específica nessa área, decidi que, em minha dissertação de mestrado, gostaria de especificar o que eu sabia, o que eu fazia para que aquelas crianças aprendessem LI, o que acontecia naquela sala de aula, na qual as aulas de 1 hora pareciam voar, e na qual eu tinha de me desdobrar para que meus alunos prestassem atenção no que eu dizia, para propor atividades que chamassem e prendessem sua atenção, na qual as brincadeiras, as “gracinhas”, as broncas, as idas ao banheiro, consumiam energia e tempo, mas que, ao mesmo tempo, me fazia feliz ao perceber que as crianças aprendiam, que se interessavam, que contavam a seus pais sobre nossas aulas,

que diziam ter sentido saudade de mim, que me levavam flores e desenhos como sinal de seu afeto por mim.

Nesse período da minha trajetória nasceram os objetivos específicos de minha pesquisa, que, apesar de terem sido reformulados e readequados diversas vezes no decorrer dessa pesquisa, me seguem desde o início da minha participação no projeto. Como participante de um projeto que se propôs a oferecer uma formação específica voltada para o ensino de LIC, gostaria primeiramente de: 1) Identificar as possíveis contribuições de um projeto integrado de formação de professores de LIC para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes, no que diz respeito à construção de saberes para aquele trabalho.

Acredito na coconstrução de saberes para o ensino de LIC dos participantes, pois, para mim, os professores coconstruem e usam saberes para a realização de seu trabalho. Para isso, apliquei um questionário aos colegas participantes de projeto, do qual analisei as respostas ofertadas por seis deles (aqueles que responderam) à seguinte pergunta: você poderia apontar contribuições deste projeto para a sua formação inicial e/ou continuada? Justifique.

Além disso, eu, como professora de LIC, acredito que foram as minhas ações, falas, gestos que fizeram com que os alunos aprendessem LI em minhas aulas; porém, minhas aulas não se trataram apenas do ensino de LI. Eu também lidei com maus comportamentos, eu dei broncas, eu elogiei, eu brinquei, eu dei atenção, eu neguei atenção, e por isso, como segundo objetivo específico, eu gostaria de: 2) Reconhecer e classificar os saberes docentes postos em prática pela PP (eu) nas aulas de LIC analisadas. Para isso, foram gravadas 8 aulas de LIC ministradas por mim no ano de 2014 a crianças de 6 a 8 anos de idade, aulas estas posteriormente transcritas. É na prática que a “mágica” acontece e foi a partir da prática que eu busquei entender o que eu fazia, como eu fazia, porque eu fazia.

Para melhor compreender a formação no projeto, busquei apresentar de maneira geral a formação dos professores de LIC em nosso país. Para isso, inicialmente, recuperei pesquisas sobre essa área e constatei que ainda não há muitos trabalhos publicados que se ocupem dela. Percebi que, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras afirmarem que suas estruturas devem ser flexíveis, para poderem oferecer aos profissionais em formação opções de conhecimentos que lhes possibilitem atuar no mercado de

trabalho, o ensino de LIC ainda não é contemplado por meio de disciplinas regulares em muitos deles.

Por minha experiência pessoal, é fato que o mercado de trabalho necessita de profissionais que atuem com o ensino de LIC. Ofereço como exemplo minha turma do curso de LLEM-I da UEL, de 2009. Dos 15 formandos daquela turma (graduados em 2012), incluindo a mim mesma, pelo menos 11 já atuaram com o ensino de LIC, mesmo sem ter formação específica nessa área, pois, durante nossa graduação, não existiam disciplinas regulares, nem mesmo optativas, a esse respeito. Dessa forma, temos que pelo menos 11 profissionais sem formação específica na área já atuaram com ensino de LIC. Isso pode ser perigoso, na medida em que a falta de preparo dos professores pode levar a escolhas (metodológicas, lexicais, de conduta, etc.) que afetam as crianças de maneira negativa, e que podem marcá-las com a aversão a esse ensino, por exemplo.

Dessa forma, considero que as universidades têm de assumir a responsabilidade para si e formar profissionais preparados (ainda que minimamente) para atuarem com o ensino de LIC, para que as crianças não sofram consequências negativas do despreparo daqueles que tomam para si a responsabilidade de formá-las, seus professores.

Devido à falta de formação específica para atuar com o ensino de LIC durante os cursos de LLEM-I e DLP-I, cursos estes que deveriam formar profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho, há indivíduos que procuram essa formação em projetos voltados para essa área, a exemplo de mim mesma. Considero o engajamento em projetos uma alternativa válida para lidar com essa situação. Não desconsiderando, é claro, que alguns indivíduos buscam a participação em tais projetos, mesmo já com experiência e formação específica nessa área, o que enriquece, e muito, as trocas que ocorrem naqueles contextos.

No caso específico de nosso projeto, este se baseava nos três pilares de sustentação das universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, em uma primeira leitura das respostas ofertadas por seis dos participantes do projeto, percebemos que poderíamos agrupá-las de acordo com tais pilares universitários, mas para isso precisávamos compreender o que era cada um deles, qual seu propósito. Conheci o princípio de indissociabilidade que deveria haver entre eles; constatei, através do referencial teórico adotado, que a formação inicial costuma ter foco no ensino enquanto a pós-graduação (*stricto sensu*) costuma ter foco na

pesquisa e, muitas vezes, a extensão é negligenciada nos dois níveis de formação, e era desse cenário que eu buscava fugir. Queria desenvolver uma pesquisa a partir da prática, da minha prática, que se realizou como parte da extensão de um projeto e, assim, buscar estreitar os laços entre a pesquisa e a extensão.

Ao final da análise das respostas dos participantes do projeto, constatamos que os principais aspectos que contribuem para sua formação como professores de LIC são a extensão e o ensino.

Acredito que os colegas de projeto ofereceram respostas que iam ao encontro de minhas próprias opiniões sobre esse assunto. O aspecto de ensino foi evidenciado nas respostas que citavam: abordar a educação infantil; realizar leituras sobre a área de LIC; aprofundar diálogos sobre a área; adquirir conhecimentos sobre o ensino de LIC; construir conhecimentos sobre o ensino de LIC; aprender com pares mais experientes; ter contato com materiais específicos; realizar discussões sobre a área; levantar questionamentos sobre a área. Ou seja, o aspecto de ensino, o aprender sobre, ler sobre, adquirir conhecimentos, ter contato com materiais, discutir sobre aspectos relacionados ao ensino de LIC, foram elucidados pelos participantes de pesquisa como fatores que contribuíram para sua formação como professores de LIC. Eu, particularmente, não tenho dúvida de que todos os aspectos citados contribuíram para minha formação como professora de LIC. Os dados de pesquisa apontam, também, para a coconstrução do conhecimento, a partir da relação com os colegas de projeto, como sendo fator contribuinte de sua formação, outro aspecto que, sem sombra de dúvida, fez a todos nós, participantes do projeto, crescermos, evoluirmos, nos reconstruirmos.

A extensão foi outro aspecto valorizado pelos participantes da pesquisa, revelado nas respostas, que tratavam de: estar em sala de aula; estar em sala de aula com pares; pôr em prática conhecimentos construídos no projeto; planejar aulas; aplicar aulas planejadas no projeto; adquirir experiência em sala de aula; aprender a se portar em sala de aula, ou seja, para os participantes do projeto, com os quais novamente concordo plenamente, o estar em sala de aula, ter a vivência da prática foi considerado contribuição do projeto para sua formação como professores de LIC. Acredito que muitos de nós nos enxergamos professores, realmente percebemos o que sabemos e o que nos falta, na prática real de sala de aula, na vivência do trabalho; nesse sentido, a prática de sala de aula foi um relevante espaço para a formação dentro desse projeto integrado. Inclusive, a maior parte das

trocas que aconteciam durante as reuniões do projeto se tratava da prática de sala de aula dos participantes. Lembro-me de reuniões do projeto nas quais deveríamos discutir algum texto, mas não conseguíamos fazê-lo, pois todos queriam partilhar com os colegas aspectos de sua prática, seus feitos, suas dúvidas, suas surpresas. Como éramos 13 (claro que nem sempre todos estávamos lá), isso podia levar bastante tempo, e nossa 1 hora e meia de reunião acabava voando.

Em contrapartida, o aspecto da pesquisa foi pouco evidenciado nas respostas dos participantes do projeto. A nosso ver, foi desvalorizada, talvez porque os participantes não se reconheçam ainda como pesquisadores, ou porque o número de pesquisas nessa área seja crescente, porém ainda pouco expressivo, ou as pesquisas que existem não tratem da dimensão prática, que, para os respondentes, parece ser bastante importante, enfim, não temos dados de pesquisa para afirmar nada disso, mas podemos especular. Para mim, o caminho da pesquisa é ainda muito novo, e, pessoalmente, considero que, enquanto estava na graduação, não me via como pesquisadora, nem quando estava na especialização. É agora, no mestrado, que começo a me enxergar como pesquisadora, pois construir-se pesquisadora é tarefa muito difícil. Durante nossa vida acadêmica, lemos inúmeros textos, que muitas vezes não refletem nossa realidade, não tratam de nossos problemas, apresentam linguagem quase que indecifrável, isso também nos afasta desse mundo, ao menos sei que me afastou. O medo de errar, o medo de teorizar sobre um assunto que não me pertence, mas faz parte da minha realidade, o medo de ser superficial demais, são medos que estão comigo durante toda a minha trajetória do mestrado, e talvez também estivessem com meus colegas de projeto e, por isso, talvez, não se enxergavam pesquisadores. Assim, consideramos que atingimos nosso primeiro objetivo específico de pesquisa: identificamos as contribuições do projeto integrado para a formação de seus participantes como professores de LIC e, com isso, a construção de seus saberes como professores de tal contexto de ensino.

Retomamos, na sequência, nosso segundo objetivo de pesquisa, no qual intencionamos reconhecer e classificar os saberes docentes postos em prática pela PP (eu) nas aulas de LIC analisadas.

Para atingir esse segundo objetivo de pesquisa, inicialmente apresentei o que são os saberes profissionais dos professores, como eles se dividem, quais as suas características, de acordo com três teóricos escolhidos (BORGES, 2004;

TARDIF, 2012; GAUTHIER et al, 2013), para podermos expor sua complexidade e fazer escolhas a partir deles. Constatei, que para analisar o meu fazer, os meus saberes postos em prática nas aulas de LIC, uma categoria de saberes intitulada ação pedagógica, proposta por Gauthier et al. (2013), seria a categoria ideal a ser adotada para atingir nosso objetivo de pesquisa. Porém, por não concordar inteiramente com os autores, explorei também Borges (2004) e Tardif (2012), aos quais minha visão do que são os saberes docentes, bem como suas características, se aliam.

A essa altura percebi que a prática é apontada pela literatura pesquisada, pelos participantes do projeto, e considerada por mim mesma e por minha orientadora, como um rico espaço de construção de saberes, e que poderia reconhecer, e porque não classificar, os saberes que eu (PP) utilizo em minha prática docente através das análises das transcrições das aulas gravadas.

Ainda em relação aos saberes dos professores, busquei então, na literatura da nossa área de ensino de LIC e de LEC, os saberes que os professores desses contextos específicos de ensino lançavam mão para esse trabalho. Mas precisei também abordar outros assuntos, como o trabalho interativo, e utilizar o dispositivo sequência didática, adotado nas aulas que seriam analisadas, para uma compreensão aprofundada do trabalho que desenvolvi e que, por isso, foram incorporados àquela seção (2.2 do capítulo 2).

Naquela seção abordei sete temas que considero recorrentes e relevantes na literatura de nossa área, que incluem a proficiência linguística, o uso de língua materna em aulas de LIC, o lúdico, as avaliações, os papéis dos professores de LIC, entre outros. Parece-me que estes são alguns dos assuntos apontados pela literatura como primordiais para que um professor possa estar preparado para o ensino de LIC e LEC. Sei que eu já havia lido alguns muitos trabalhos que tratavam daqueles assuntos. Para mim, tratavam de saberes que os professores tinham de deter para atuar com o ensino de LIC, me aproximando de minha angústia inicial de pesquisa.

Assim, com uma base sólida sobre os saberes profissionais dos professores e sobre os saberes específicos para o ensino de LIC, me propus a analisar a minha prática, a minha própria ação pedagógica. E olhar para a própria prática, a princípio, não é nada fácil.

Nessa dissertação, a concepção de saberes docentes adotada está ancorada principalmente em Borges (2004) e Tardif (2012). Portanto, consideramos que os saberes docentes são: os conhecimentos, os fazeres, os princípios, os gestos, as estratégias, os papéis coconstruídos, transformados e utilizados pela PP para seu trabalho nas aulas de LIC.

Durante a análise de dados, percebi que os saberes da minha ação pedagógica (de PP) que identifiquei poderiam ser classificados em quatro categorias: a) Gestão da matéria: que se refere aos saberes que PP coconstruiu e utilizou para ensinar sua matéria (LI); b) Gestão da classe: que se refere aos saberes que PP coconstruiu e se utilizou para gerenciar seus alunos no espaço de sala de aula; c) Saberes comuns a gestão da matéria e gestão da classe: saberes que se fazem presentes nas duas categorias anteriores e que estão relacionados diretamente à linguagem que PP utiliza com seus alunos; e d) Afetividade: saberes que se traduzem nos gestos, falas, entonações, olhares de PP e que estão imbricados em suas características pessoais, e que se fazem presentes, que permeiam as três categorias anteriores.

Eu, pessoalmente, já considerava que a afetividade fazia parte do meu fazer pedagógico, e, a partir de Borges (2004), foi possível sustentar essa ideia, que antes era uma opinião, e transformá-la em categoria para análise de dados.

Desse modo, compreendo que atingimos nosso segundo objetivo de pesquisa, pois reconhecemos os saberes de PP que estão presentes em sua ação pedagógica e os classificamos em quatro categorias, das quais propusemos ainda 24 subcategorias, apresentadas em nossa análise de dados, na seção 2.4.

Às vezes, compreendo que algumas subcategorias dos saberes propostas podem parecer ingênuas, como: gerenciar idas ao banheiro e ao bebedouro; zelar pela integridade física dos alunos; cantar as músicas propostas; dançar as músicas propostas; deixar que os alunos falem sobre eles mesmos, sobre suas próprias experiências; porém, com uma hora de aula, uma vez por semana, com 15 crianças de 6 a 8 anos de idade, em fase de construção de caráter, em suas primeiras experiências com o ensino de LI, cada um desses saberes se mostrou presente e relevante para o contexto de ensino pesquisado. Inclusive, uma das categorias que propusemos, a Afetividade, “empregada” no lidar com as emoções, com as características das crianças como alunos, se mostrou um dos aspectos mais importantes do meu trabalho. Dessa forma, percebo a necessidade de um perfil, por

parte dos professores, para saber “usar” sua afetividade como primordial em contextos de ensino de LIC.

Corroborando Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013), não acredito que os saberes dos professores possam ser definidos e aplicados, pois eles são construídos pelos profissionais, em seus contextos de ensino e para seus contextos de ensino, o que significa que os saberes que alguns professores constroem e utilizam não se mostrarão úteis para outros professores, de contextos diferentes; além de dependerem de suas experiências pessoais, dos contatos que mantêm com seus pares, das leituras, das pesquisas que desenvolvem ou das quais se apropriam.

Nas aulas analisadas, eu, como professora de LIC, senti e passei por muitas dificuldades, de ensinar, de gerir a classe, de colocar a sala em ordem, de perder a paciência, talvez pela minha falta de experiência com crianças, talvez pelo fato de que é a primeira vez que atuo com o dispositivo didático que adotamos no projeto, talvez porque seja sempre assim com essa idade. Porém, considero que construí, coconstruí e reconstruí meus saberes da ação pedagógica durante minhas aulas de LIC e durante minha participação no projeto, através de leituras, de discussões, de trocas de experiências, na produção de materiais e dos planos de aula e, na vivência com meus alunos. Dessa forma, retomando o segundo objetivo de pesquisa, não só reconheci os saberes que utilizei durante a análise de dados, eu também os reconstruí, refleti sobre eles e sobre seu papel em minha prática. Desenvolver essa pesquisa de mestrado me permitiu isso, me permitiu enxergar o que eu fazia de fato, o que sabia fazer e as falhas da minha própria prática, o que foi extremamente importante para mim, tanto no quesito pessoal quanto no profissional e, talvez, essa dissertação possa ajudar colegas de profissão que atuam em contextos similares aos meus, que sofrem das mesmas angústias que eu.

Ao longo do texto, correndo o risco de ser repetitiva, reforço a necessidade de formação específica para professores de LIC nos cursos de graduação que se ocupam de sua formação, LLEM-I e DLP-I, pois minha experiência como tal e sem formação foi extremamente frustrante tanto para mim, como para meus alunos. Eu vivia temerosa em relação às consequências dos meus sentimentos de despreparo, nos sentimentos de meus alunos (de desmotivação, de desinteresse) e as consequências disso para o futuro deles. Especulamos a possibilidade de que a oferta de uma formação naqueles cursos, que englobe a

prática do professor de LIC, possa ser adequada para ajudá-los a estar mais bem preparados para atuar com tais contextos, pois é principalmente na prática que percebemos a necessidade de saberes específicos. Ademais, os próprios participantes do projeto apontaram a prática como importante para a sua formação. Compreendemos isso, no sentido de que é naquele espaço, o da sala de aula, que fazemos aquilo que estudamos, que aprendemos, e quando uma formação não nos oferece um lado prático, talvez ela seja incompleta.

Percebo, ao final dessa trajetória, uma grande diferença entre a professora que eu era quando entrei no projeto, e a professora que sou hoje, depois de desenvolver essa pesquisa. Hoje me sinto mais preparada, conheço minha prática, meus saberes, aqueles que considero primordiais, aqueles que necessitam ser reconstruídos.

Apesar disso, reconheço as limitações deste trabalho, nossa amostragem, por se tratar de um estudo de caso, foi pequena, singular e particular, tanto em relação ao projeto integrado quanto as classes de LIC, o que pode ter limitado os resultados de pesquisa apresentados. E é claro, o tempo no qual desenvolvemos uma pesquisa de mestrado é curto e em algum momento é preciso por um ponto final no texto, isso sempre me dá a sensação de que se houvesse mais tempo, a pesquisa poderia ser expandida e melhorada. Porém, para esta pesquisa, o final já está definido.

Por isso, para futuras pesquisas, sugerimos que busquem a expansão dos saberes e das subcategorias de saberes da ação pedagógica propostos neste texto. E talvez a análise de outros espaços de formação de professores de LIC/LEC e a busca pela contribuição destes outros espaços para a formação de seus participantes. Espero que este trabalho possa, de alguma maneira, incitar novos trabalhos nesta área tão rica de LIC.

Também espero que este trabalho possa servir de base para propostas curriculares de oferta de disciplinas para a formação específica de professores de LIC em cursos de LLEM-I e DLP-I, talvez, os saberes aqui propostos possam oferecer pistas de possíveis conteúdos para uma disciplina que se proponha a formar professores aptos e minimamente preparados para atuar com o ensino de LIC.

Iniciei essa pesquisa com a angústia de conhecer/descobrir o que devem saber os professores para poder ensinar LIC, mas, no decorrer de minha trajetória

de pesquisa, aprendi que não se pode oferecer essa resposta, pois cada contexto é único, cada turma é única, cada aluno tem sua especificidade, e cada professor enxerga e realiza seu trabalho da maneira como pode, com o tempo que tem, baseado em suas experiências, suas leituras, suas discussões, com as suas próprias características, pessoais e profissionais, seus ideais. Não posso oferecer uma única resposta à minha pergunta inicial, mas posso oferecer essa pesquisa a todos os bravos que estejam dispostos a conhecer minha prática, meus saberes e meus fazeres, na esperança de que, a partir dela, sejam coconstruídas novas pesquisas, novos fazeres, novos saberes.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, R. M. de; BONIFÁCIO, N. A. Formação docente na universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 1, n. 3, p. 36- 50, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1515/pdf_97>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas**, n. 5, p. 11-26, 2001.
- AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. Nova York: Grune and Stratton, 1963.
- BACARIN, M. C. **Formação de professores de inglês para crianças**: caminhos a percorrer. 2013. 54 fls. Monografia (Especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa) – Universidade Norte do Paraná, Londrina. 2013.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 415 p.
- BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 307 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **RBLA**, Belo Horizonte, v.11, n.4, p.853-870, 2011.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004. 320 p.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. p. 1 (Anexo). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 57, n. 2, p. 105-112, Apr. 2003.

CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. 18. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 258 p.

CHAGURI, J. P. O ensino do espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros. **Revista X**, Curitiba, v. 2, n. 8, p. 73-89, 2009.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. **Prática de ensino**: formação profissional e emancipação. Maceió: EDVIFAL, 2000. 230 p.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. p. 17- 43.

- COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco.** 2014. 226 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122197/000812902.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- CONSOLO, D. A. A. **Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil.** 1996. 660 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – University of Reading, Reading. 1996.
- COPLAND, F.; GARTON, S. Key themes and future directions in teaching English to Young learners: introduction to the special issue. **ELT Journal**, v. 68, n. 3, p. 223-230, jul. 2014.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**, v. 41, 1990.
- COSTA, J. S. da S.; SANTOS, L. I. S. Reflexões acerca das crenças dos alunos de um curso de especialização lato sensu sobre a oferta de ensino de língua inglesa para crianças. In: SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D.; JUSTINA, T. D. (Orgs.). **Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino.** Campinas: Pontes; Editora UNEMAT, 2014. p. 43-64.
- COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. ; PETRECHE, C. R. C. ; FERRARINI, M. ; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras (UFSM)**, v. 20, p. 191-215, 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelo didático de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: Eduel, 2007. 300 p.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY P. T. C.; ARAÚJO J. C.; NICOLAIDES C. S.; SILVA K. A. DA. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.** Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009.
- CRYSTAL, D. **English as a Global Language.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.
- CUNHA, M. I. da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

ENEVER, J. **ELLIE** – Early Language Learning in Europe. London: The British Council, 2011. 166 p.

FERNANDEZ, G. E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p 353-365, jul./dez. 2009.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas didatizados para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. 2009. 178 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

FORPROEX. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC; SESU, 2006.

FREITAS, C. C. de. *Artist * a formação lúdica do professor de língua inglesa. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010. p. 203-220.

GARCIA, R. L. O papel social da Universidade e sua repercussão na formação de professores. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 2, p. 67 – 79, set. 2000.

GARTON, S.; COPLAND, F.; BURNS, A. Investigating global practices in teaching English to young learners. **ELT Research Papers**. London: The British Council, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. 480 p.

GIMENEZ, T. ETS and ELT: teaching a world language. **ELT Journal**, v. 55, n. 1, p. 296-297, jul. 2001.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes; ALAB, 2013. p. 199-218 .

GIMENEZ, T. et al. The introduction of English language learning at early stages of schooling: the experience of Londrina Global. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 16, p. 343-362, 2013.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006. 128 p.

HAYES, D. **Factors influencing success in teaching English in state primary school**. London, UK: British Council, 2014.

JOHNSTONE, R. An early start: What are the key conditions for generalized success? In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (Orgs.). **Young learner English language policy and implementation: international perspectives**. Reading: Garnet Education, 2009. p. 31-41.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

KRASHEN, S. D. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon, 1981. **The Input Hypothesis issues and implications**. New York: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. A. Língua Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Língua Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LEMES, F. M. M. **Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês de educação infantil e a 1ª fase do ensino fundamental**. 2014. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2014.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio de música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 149 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford: OUP, 2010. 233 p.

LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p.137-154.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-99.

MACHADO, R. O. A. **A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor**. 1992. 496 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1992.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI J. de P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 239-260.

- MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P. S. Extensão universitária: uma nova relação com a administração pública. **Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras**, São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.
- MOON, J. **Children learning English**. Oxford: Macmillan, 2005a.
- MOON, J. Teaching English to young learners: the challenges and the benefits. **British Council**, p. 30-34, 2005b.
- MURPHY, V. A. **Second language learning in the early school years: trends and contexts**. Oxford: OUP, 2014. 208 p.
- NASCIMENTO, E. L. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Trama**, Cascavel, v. 8, n. 16, p. 74-97, jul./dez. 2012.
- NUNES, A. L. de P. F.; SILVA, M. B. da C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-estar e sociedade**, Barbacena, a. 4, n. 7, p. 119-133, jul./dez. 2011.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- PÁDUA, L. de S. **O dispositivo sequência didática como uma proposta de avaliação no ensino e aprendizagem de inglês para crianças**. 2014. 54 fls. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- PHILIPS, S. **Young learners**. Oxford: OUP, 2003. 184 p.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Hong Kong: OUP, 1992. 321 p.
- PICANÇO, D. C. L. Para que queremos ensinar LE às nossas crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI J. de P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2012. p. 203-217.
- PINTER, A. **Teaching young language learners**. Oxford: OUP, 2006. 180 p.
- PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. 131 fls. Dissertação (Mestrado em

Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

PIVETTA, H. M. F. et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010.

PONTARA, C. L. **Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa**. 2015. 438 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Questionando os questionários: uma autoanálise. In: CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: Eduel, 2014. p. 209-234.

RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument? Appropriation, conceptualisation, mises em situation. **CNDP-DIE**, Le Mathématicien, le physicien et le psychologue, p. 61-65, Mars 1995.

RAJAGOPALAN, K. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: a close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. **Journal of Language and Politics**, Vol. 1, No. 1, 2002. p. 115-147

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 39-46.

RAMPIM, M.F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças**. 2010. 117 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010.

RIGOLON, P. S. T. **O jogo como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês oral**. 1998. 180 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1998.

RIGONATTO, M. Sequência de Fibonacci. **Brasil Escola**. [s.d.]. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/matematica/sequencia-fibonacci.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260 fls. Tese (Doutorado em Educação – Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar e aprender LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. 328 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. L. O. (Orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 71-107.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I.; BENTES, A. C. et al. (Orgs). **[Re]discutir o texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** 2005. 215 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2005.

SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 274 fls. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2009.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.

SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Duas décadas do curso de letras na UNEMAT/SINOP: reflexões acerca da formação de docentes de língua inglesa. **Contexturas**, n. 24, p. 154-170, 2015.

SANTOS, L. M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. Ensino de língua inglesa, gêneros textuais e inclusão social: algumas contribuições para a educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PREVENÇÃO DAS DST E AIDS, 6., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2006. p. 1-17.

SCHEIDEMANTEL, S. A.; KLEIN, R.; TEIXEIRA, L. I. A importância da extensão universitária: o Projeto Construir. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS-UFMG, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos5.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação; Departamento Pedagógico, 2009. p.127-172.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Org). **Les interactions lecture écriture**. Berna: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: OUP, 1989.

SHIMOURA, A. da S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças**: o trabalho do formador. 2005. 206 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2005.

SIÉCOLA, M. Apropriação do conhecimento na universidade. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 7, n. 2, p. 69-74, jul./dez. 2009.

SILVA, S. L. B. da. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender. 2003. 119 fl. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. p. 25-52.

STUTZ, L.; BIAZI, T. M. D. A construção de seqüências didáticas com o gênero tiras em quadrinhos no ensino de LI. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 4., 2007, Tubarão. **Anais**. Tubarão, SC: UNISUL, 2007. p. 1229-1242.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma seqüência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 14, p. 569-589, 2011.

STUTZ, L. **Seqüências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 458 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 317 p.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 312 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2005.

TONELLI, J. R. A. **A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2012. 574 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

TONELLI, J. R. A. Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S.; SILVA, K. (Orgs.). **Profissionalização docente**: história, políticas e ética. Campinas: Pontes, [no prelo].

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista Moara**. Belém, nº42, p. 45-63, jul.-dez. 2014.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: Eduem, 2014. p. 223-246.

TUTIDA, A. F. **Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master**. 2014. 34 fls. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE nº 070/2012**. Estabelece normas e procedimentos específicos para projetos de Pesquisa em Ensino de Graduação, Pesquisa, Extensão e Integrados. 28 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/proppg/portal/pages/arquivos/pesquisa/ResolucaoCEPE70-2012.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VALE D.; FEUNTEUN, A. **Teaching children English**. 18. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 280 p.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VERIDIANO, P.; TONELLI, J. R. A. A influência das crenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças: o envolvimento da comunidade escolar. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos & linguagem**. v. 2. Campinas: Pontes, 2011. p. 65-94.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Docente)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Docente,

Eu, Alessandra Ferraz Tutida, pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) (*Stricto sensu*), residente na cidade de Londrina, com o contato de ale.tutida@gmail.com, desenvolverei um estudo intitulado: "Um projeto de pesquisa e extensão como parte da (trans)formação do professor de língua inglesa para crianças num contexto de ensino público".

O principal objetivo deste estudo é identificar quais são os conhecimentos desejáveis ao professor para atuar no ensino de língua inglesa para crianças. Para tanto, necessito que o (a) senhor (a) responda a um questionário, o qual conterá questões sobre os saberes desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças.

É importante lembrá-lo (a) que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e não determinará nenhum risco ou desconforto e que lhe é também assegurada a liberdade da retirada desse consentimento a qualquer tempo. Garanto que as informações, obtidas por meio desta pesquisa, serão analisadas somente por mim e minha orientadora de trabalho, prof.^a Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, não sendo divulgada, portanto, a identificação de nenhum dos participantes. Os respondentes serão identificados por meio de letras e números e, posteriormente, receberão os dados analisados para que os conheçam e possam refletir sobre eles.

Comprometo-me a fazer uso dos dados obtidos somente para esta pesquisa, e os resultados poderão ser também veiculados por meio de artigos científicos, em congressos ou revistas especializadas, sem nunca tornar possível a identificação

dos participantes desta investigação científica. Tais dados serão arquivados em local seguro, mantendo-se o sigilo.

Por fim, não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase desta investigação.

Consentimento Pós-Informação

Julgo ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações que li detalhando o estudo.

Desse modo, afirmo que ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa e concordo, voluntariamente, em participar da mesma e permitir a utilização de minhas respostas ao questionário que me foi entregue.

Estou ciente também de que poderei retirar o meu consentimento de participação a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidade ou prejuízo, ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do docente participante

_____ Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora: Alessandra Ferraz Tutida

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsável)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Responsável,

Eu, Alessandra Ferraz Tutida, pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) (*Stricto sensu*), residente na cidade de Londrina, com o contato de ale.tutida@gmail.com, desenvolverei um estudo intitulado: "Um projeto de pesquisa e extensão como parte da (trans)formação do professor de língua inglesa para crianças num contexto de ensino público".

O principal objetivo deste estudo é identificar quais são os conhecimentos desejáveis ao professor para atuar no ensino de língua inglesa para crianças. Para tanto, gravei aulas com a turma do primeiro ano matutino e agora vou transcrevê-las, para que depois possa analisá-las.

É importante lembrá-lo (a) que a participação do (a) aluno (a) sob sua responsabilidade nesta pesquisa é voluntária e não determinará nenhum risco ou desconforto e que lhe é também assegurada a liberdade da retirada desse consentimento a qualquer tempo. Garanto que as informações, obtidas por meio desta pesquisa, serão analisadas somente por mim e minha orientadora de trabalho, prof.^a Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, não sendo divulgada, portanto, a identificação de nenhum dos participantes. Os participantes serão identificados por meio de letras e números.

Comprometo-me a fazer uso dos dados obtidos somente para esta pesquisa, e os resultados poderão ser também veiculados por meio de artigos científicos, em congressos ou revistas especializadas, sem nunca tornar possível a identificação

dos participantes desta investigação científica. Tais dados serão arquivados em local seguro, mantendo-se o sigilo.

Por fim, não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase desta investigação.

Consentimento Pós-Informação

Julgo ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações que li detalhando o estudo.

Desse modo, afirmo que ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa e concordo, voluntariamente, em autorizar que o aluno (a) sob minha responsabilidade participe da mesma.

Estou ciente também de que poderei retirar o meu consentimento de participação a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidade ou prejuízo, ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Nome do (a) aluno (a)

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do responsável

_____ Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora: Alessandra Ferraz Tutida

APÊNDICE C – Transcrição das Aulas

Aula 1

1 de setembro de 2014

15'32''

<crianças conversam entre elas>

T: Ó, gente. <batendo palmas>. É o seguinte. Dá licença agora. Hey, gente. Olha, prestem atenção em mim. B4, espera. Senta fazendo um favor. SENTA, fazendo um favor. Gente, prestem atenção aqui na *teacher*. Eu fiz uma pergunta. Quem aqui gosta de história?

VA: Eu!

X: Eu!

T: Vocês lêem livros na casa de vocês?

G8: Eu mais ou menos. <com a mão levantada>.

T: Alguém da casa de vocês, lê pra vocês?

VA: Sim!

VA: Não!

G8: A minha mãe lê pra mim! <erguendo o dedo>

T: É?

G2: Eu leio sozinha.

T: Você lê sozinha? E na escola? Vocês lêem na escola? Vocês lêem?

(...)

T: Olha aqui. Esse aqui é um livro que a *teacher* adora. <mostra o livro> Ele se chama...

B4: Eu já sei. <levanta e tenta pegar o livro da mão da professora>

T: B4... Não é sua vez de falar. <faz sinal de silêncio>. Ó! Não é a vez de vocês falarem. Quem que tá, quem que não entendeu isso? <faz sinal de silêncio>

(...)

T: Agora não. G6. Ó! <faz sinal de silêncio> Gente, agora é a vez da *teacher* falar, vocês prestem atenção. Ok? Quando a *teacher* perguntar pra vocês, vocês falem. Mas cada um tem que ter uma vez de falar. Combinado?

VA: Combinado.

T: Yes?

VA: Yes.

T: Yes? Ok. Ó. Esse livro se chama *The Rabbit Problem*. <mostra o título do livro> Vocês sabem o que que é um *rabbit*?

<alguns alunos fazem que não com a cabeça>

X: Coelho.

X: Coelho!

T: *Very good!* <faz sinal de positivo>. Esse aqui é um *rabbit*, ó <aponta para capa do livro>.

X: O coelho e a cenoura.

T: E o que que será que é "*problem*"?

B3: A cenoura.

T: O que que significa "*problem*"? <aponta para a palavra *problem* na capa do livro>

X: Cenoura.

T: *Problem*, ó <aponta para a palavra *problem* na capa do livro>.

G2: Problema.

T: Problema! Quem aqui que já teve algum problema?

VA: Eu! <levantam a mão>.

T: O problema do coelho <apontando para o livro>. Quem aqui que já teve um problema? Qual que foi o seu problema? <falando com a aluna G7>

G7: É que, eu já fazia natação. E agora eu não sei o que aconteceu. E eu gosto da natação, eu quero fazer. Só que daí... E daí não sei o que tá me dando em mim. E depois agora eu não gosto.

B3: Eu também <levanta e vai em direção à professora>

T: Hey! Não é a sua vez de falar <faz sinal de silêncio>. Espera que ela tá falando.

G7: E agora eu não estou gostando e eu não sei por quê.

T: Entendi. É um problema. B3! Não é sua vez <faz sinal de silêncio>. Pode falar, B4.

B4: Eu... eu... eu... Sabe o que que aconteceu? Sempre que eu vou na natação eu se afogo lá.

T: Entendi. Mas é porque você está aprendendo, né?

G6: Só que, sabe, sempre que eu vou na natação. Só que eu não aprendi a nadar de cabeça pra trás.

T: Entendi.

<a aluna G7 levanta o dedo e começa a falar>

T: Mas... Ó, <faz sinal de pare> não é a sua vez <dirigindo-se a G7>. Pode falar <dirigindo-se a B6>.

B6: Ô *teacher*, pode beber água no corredor?

T: Cê consegue esperar um pouquinho? Pra *teacher* contar essa história? Não vai demorar muito. Depois a gente vai. Depois. Olha só! <abre o livro> Agora não, agora é outro momento. Olha só, quem que tá enxergando?

VA: Eu <levantam a mão>.

T: Yes? Olha aqui então. *The Rabbit Problem*.

<o aluno B4 senta-se no meio da roda em frente a professora>

G6: O B4!

T: Pera aí, B4. A *teacher* vai mais pra trás <se afasta para que os alunos enxerguem melhor o livro>. Volta ali no seu lugar. Senão você fica na frente dos outros.

<a aluna G7 levanta a mão>

T: Yes.

G7: (...) a minha barriga. (...)

T: Senta direito <cutuca a aluna G8 que está agachada>.

G7: (...) e daí fica doendo.

T: Fica doendo? É um problema, né. Então olha só. Essa é a história do problema do coelho. Vamos ver, ó <vira a página e mostra pros alunos>. Olha só! O que que é isso aqui, será? <aponta para imagem do livro>. O que que parece?

VA: Um calendário.

T: É um calendário, muito bem. E o que que é isso aqui?

VA: Um coelho.

X: É um rato.

T: É um *rabbit!* Repeat:*rabbit*.

VA: *Rabbit!*

T: *Very good!* E olha a cara dele. *How is he?*

X: Triste.

T: *Is he happy?*

VA: Não.

G3: *Sad*.

T: *Sad!* Olha a cara dele, tadinho... Olha só.

X: Ó, coitado.

T: Pera só um pouquinho, B4. <faz gesto, pedindo pra esperar>. *January* <mostra esta palavra escrita no livro> Todo mundo sabe...

G6: Janeiro.

T: *Very good!* É o mês de janeiro. Ó. *The lonely rabbit problem* <mostra a frase escrita no livro> Vocês sabem o que que é *lonely*?

X: Largado!

T: Como será que ele tá se sentindo?

X: *Lonely!*

X: Péssimo?

T: *Lonely*. Ele tá sozinho, ó. Olha a cara dele. Olha o tamanho do campo <mostra o desenho do campo>, e ele tá... ó.... sozinho. Vocês estão vendo?

B3: Aqui ó! <levanta, vai até a professora e aponta para o livro na mão da professora>

T: B3, volta pro seu lugar, que tem mais gente.

G8: (...) tem mascote.

T: É? Olha só. E o que que é isso aqui, gente?

X: Calendário.

T: Isso aqui ó <aponta para uma imagem do livro>.

B5: Eu não consigo ver...<enfiaando a cara no livro>

T: B4, senta mais pra trás. B3, senta mais pra trás. E o que que isso aqui parece, ó?

VA: Aniversário!

VA: Feliz aniversário!

T: Olha só, vamos olhar dentro. Ó! <faz expressão de espanto>. *Join me. Where? In the field. Why? To be my friend*. Quem que lembra o que que é um “friend”?

X: Não tô entendendo nada.

T: Calma! Que que é “friend”? Cês lembram? Que a gente canta na música “*bye bye, my friend*” <cantando>. Vocês lembram ou não?

X: É triste.

X: Feliz!

T: *Friends* são os amigos! Olha, ele está dizendo que... “*where?*”. Aonde que é? “*In the field*”, ó. Onde é que ele tá? No campo, “*in the field*”. “*Why?*” Por que? <faz sinal de dúvida> “*To be my friend*”. Porque ele quer amigos, tadinho. Olha. Ele tá *alone*. Aqui ó. Daí ele fala, “*when?*” Quando. “*Right now*”. Agora. “*From the lonely rabbit*”. Do coelho sozinho. E esse era o problema dele no mês de... <aponta para a palavra *January* no livro>.

X: Julho...

VA: Janeiro.

T: De janeiro... vamos ver o que acontece depois com ele?

X: Dia do amigo.

T: Dia do amigo? Ó! <vira a página do livro> Tchanan!

<VA com expressão de espanto>

T: Que que tá acontecendo aqui nessa imagem?

X: Tá doente.

X: Problema.

<a professora olha para os alunos, esperando resposta>

X: Tá doente.

X: Não. Tá com frio.

T: Ele tá com frio?

X: Tá.

T: *Is he hot?*

G2: *Cold*.

T: *Cold! Very good!* E ele tá *lonely* ainda?

VA: Não...

T: Igual ele tava em janeiro? *In January?*

VA: Não.

B4: Tem outro com ele.

T: Yes! Olha só. Que que aconteceu. Quantos *rabbits* que tem?

VA: Dois.

T: *In English?*

X: *One, two*.

VA: *Two*.

T: *Two!* <faz o número dois com os dedos> *Very good.* Cês tão vendo? *Yes. Very good.* Olha. Esse é o mês de *February* <mostra essa palavra no livro>. Qual que é o mês de *February*?

VA: Fevereiro.

T: *Very good. Yes.* Olha aqui então. Em fevereiro ele teve outro problema, ó. *The Cold Rabbit Problem* <mostra a frase no livro> Que que é *cold*? Faz um brrrrruuuuuuu <som de quem treme de frio>.

VA. Brrrrrruuuuuuuuuu.

T: Esse que é o problema dele, olha só. E o que que é isso aqui, será? <mostra uma imagem do livro>

X: CASACO!

T: É um *coat*. É um *coat*. Muito bem. Porque ele estava *very cold*. E o que que é isso aqui, ó? <mostra uma imagem do livro>

G3: É um termômetro.

T: É um termômetro! Olha como tá marcando que tá ó brrrrruuuuuuu, de tão frio! E o que que é isso aqui, será?

VA: Lã.

T: É lã!

B3: Dá pra abrir? <tentando pegar o livro>

T: Calma que a *teacher* vai abrir. <abre o livrinho colado no livro> Olha! O que que é isso aqui será?

X: Um brilhante.

T: Alguém já viu algum desse? Isso aqui é um manual. Pra você tricotar. Pra você fazer a sua própria blusa de frio.

B5: Ah! Eu já vi um manual.

T: É? Olha só, que é o que eles estão fazendo. Por que que eles estão fazendo uma blusa de frio?

G6: Por causa do frio.

T: Por causa do frio. Exatamente. *Very good!* Alguém aqui já passou muito frio?

G7: <levanta a mão>

T: Yes?

A: Quando eu saio daqui eu fico morrendo de frio.

B5: (...)

T: Na natação... E o que que você faz pra sarar o seu frio?

B5: Fico na natação.

<o aluno B4 se senta na frente da professora>

T: Volta ali no seu lugar, porque você tá (...)

B4: Eu vou na natação. Eu vou na piscina, sabe por que? Porque a piscina é de água quente.

T: Entendi!

G6: *Teacher*, algumas vezes que a piscina é quente.

T: Ô B4! B4! B4! Você está na frente do seu amigo, vai mais pra trás.

G7: Ô professora <ergue a mão>. A minha mãe (...) depois eu (...)

T: *Very good.* E esse foi o problema de quando mesmo?

G6: Do frio.

T: Do frio, em? Em que mês?

B3: Julho.

X: Dezembro.

G2: Fevereiro.

T: *February*, muito bem! Aí a gente muda. <vira a página do livro> Olha! O que que aconteceu agora?

<o aluno B3 levanta e mexe no livro>

T: Não, B3, eu estou contando a história. Vai mais pra trás fazendo um favor.

X: Filhotinhos!

T: E tem filhotinhos! Olha só. E os filhotinhos tão *happy*?

B5: Ai, eu não consigo ler.

<a professora aproxima o livro dos alunos>

X: Não.

T: *No*?

G2: Eles estão chorando.

T: *They're crying*. Ixi, G2! Olha em *March. The baby rabbit problem*. <mostra esta frase no livro> Quem que lembra que que é um *baby*?

VA: *Baby* é bebê.

T: Bebê! *Very good*. Então eles tiveram bebês *in March*. Ixi Maria! Vamos ver. O que que é isso aqui ó? Olha só, deixa a *teacher* mostrar. Prestem atenção aqui. *Bunnies first month*. <mostra o livrinho colado no livro> Que é um livro dos bebês coelhos. Olha só! O que que é isso aqui? Alguém já viu um parecido?

G5: Deixa eu ver, tia.

<crianças se juntam em volta do livro, pra enxergar melhor>

X: Coelhinho dentro da barriga!

T: Exatamente. É um ultrassom de um coelhinho dentro da barriga, ó. *Our babies*. São os *babies*. Olha aqui as fotos da coelhinha e do coelhinho.

B6: Ô *teacher*! A mãe do meu primo tá grávida.

T: É? E ela já fez um desse, um ultrassom?

B6: Já.

T: E você viu?

B6: Aham.

T: É legal? É, né?

B6: Ela tava grávida. Já nasceu o meu primo.

T: Já nasceu! Entendi! Olha só. Gente. G6, sai do meio da roda, por favor. *Thank you*! Olha, e aqui tem o certificado de nascimento deles.

<B3 aponta para o livro>

T: B3, não encosta no livro. A *teacher* está mostrando. Volta mais pra trás, por favor. Olha só. <folheia o livrinho colado no livro> Aqui tem o certificado deles, registro de nascimento. Aqui tem os pezinhos deles. Ô. (...) *foot*. Olha só. E o nome deles é Angora e Alfafa. É? Olha só eles comendo a primeira cenoura deles.

X: Uau! Que grande!

T: Cê viu? É porque eles eram bem pequenininhos. Olha só. Eles com duas semanas. *Two weeks* <faz o número dois com os dedos>.

(...)

T: *Yes*. E eles aqui um ano antes, é. Um mês. Olha aqui. Ó certificado da família. Tem o *lonely rabbit*, que era aquele que estava *lonely*. Lembra? Em janeiro, sozinho. E daí tem a *chalk rabbit*, aquela coelhinha que foi ficar com ele no campo. Depois a gente tem... depois a gente tem o Alfafa.

G6: Eles casaram... casaram... e aí, e aí... e aí ficaram... ficaram com filho.

T: Muito bem. Olha só. Próximo! <vira a página do livro> Ixi. Qual que é o problema agora?

B3, vai mais pra trás. <levanta o livro para todos enxergarem>

(...)

G6: Tia, vai ter um montão de coelhinhos (...)

T: Olha, já tem mais coelhinhos gente.

X: Ahhhh, que sujeira.

T: *April*.

(...)

T: *April*. Qual mês que é o *April*?

VA: Chuva.

T: Qual mês que é o *April*? A gente teve *January*...

VA: Abril!

T: *Very good!* <faz sinal de positivo> Ó. A gente tem outro *problem*. *The soggy rabbit problem* <mostra essa frase no livro>. Como é que os coelhos estão?

G6: O problema foi que eles não tem guarda-chuva.

(...)

T: Isso. Vai mais pra trás, só um pouquinho. (...) Não, pode ficar aí.

(...)

T: É. É uma pintura olha <mostra o desenho no livro>

G4: Mas olha (...)

T: Ixi. Entendi. E esse... Ó gente, prestem atenção aqui. E *April*...

VA: Abril!

G3: (...) Tia! Abril!

(...)

T: Porque está escorrendo, ó. Por causa da *rain*. *How is the weather? How is the weather here? Sunny? Cloudy?*

VA: *Cloudy*.

T: *Rainy?*

VA: *Rainy*.

T: Quem que lembra qual que é esse *weather*?

VA: *Weather*.

T: Não? Quando tá chovendo assim. Como é que a gente fala in *English*?

X: Chuvoso.

T: *It's rainy*.

B3: Ensolarado.

T: *Rainy*. Olha só! <mostra o livro>

VA: Chuva!

T: Isso! Muito bem. E como é que os coelhos estão nessa chuva toda?

X: Bonzinho...

X: Tristinho...

X: Estão morrendo de vontade de fazer xixi na calça...

X: Triste....

T: Eles estão tristes?

G7: Não.

B4: Por que eles não fazem uma toca?

T: Não sei né. Às vezes eles não conseguem. Olha, coitados <mostra a imagem do livro>

G7: (...) a toca também (...)

T: Oi?

X: (...) a toca também não tem (...)

T: É verdade, né? Porque eles talvez morem no campo, né. Gente, olha só. Então a gente já viu o mês de *January*. <volta para o começo do livro> Que que aconteceu no mês de *January* mesmo? Quem que lembra?

VA: Triste...

T: Tá triste... por que?

X: Mais um problema...

G6: Porque não tinha ninguém pra brincar com ele...

T: Não tinha ninguém pra brincar com ele. Então o que que ele fez?

VA: Ficou triste.

T: Que que ele fez aqui, ó?

B4: Chamou alguém....

T: Ele mandou um convite pra (...) e ficar com ele, né. E daí no mês de *February*? <vira a página do livro> Que que aconteceu?

G6: Eles estavam fazendo roupa por causa do frio.

T: Por causa do frio! Muito bem. Eles aprenderam a tricotar... eles aprenderam a tricotar por causa do frio. *Very good*.

X: *Teacher*, eu tô aqui (...)

T: Só um pouquinho. <vira a página do livro> E depois no mês de março. O que que aconteceu?

G6: Eles tiveram filhotinhos.

T: Tiveram filhotinhos. E que que eles tiveram que fazer pros filhotinhos? Quem que lembra? (...)

Teve que fazer ultrassom...

VA: (...) ultrassom (...)

T: ... teve que fazer o registro do nascimento, né?

G6: Teve que (...) os pezinhos.

T: E nesse mês aqui? *In April*?

VA: Chuva!

T: Chuva, muita chuva! Olha, eles tiveram que se esconder debaixo da placa. Tiveram que pegar guarda-chuva, não é? Ó, a aula que vem a gente continua essa história, tá bom. Vamos guardar o nosso material então?

- fim da gravação -

Aula 2

8 de setembro de 2014

49'24"

T: De novo? De novo?

B2: Ela pegou meu estojo...

T: Ei, chega os dois. Ok? *So, guys, this is the rabbit problem, look. This is the rabbit* <aponta para o desenho de um coelho na capa do livro>.

G3: O problema do coelho.

T: *Very good G3. Look, let's see the story here* <abre o livro e começa a passar as páginas>. So, tararam, tararam...

G4: Tararam tararam.

T: *So, what's this?* <aponta para toda a página do livro>

G3: Ele tá triste.

T: Quem que lembra o que que é isso aqui que a gente conversou na aula passada? Essa página assim? <mostra o livro>

G4: Ele fez um cartão de amizade...

T: Não, não. A *teacher* tá perguntando o que que é essa página assim. <mostra a página do livro>

B2: Um coelho triste.

G3: Ele tá triste...

(...)

T: Calma, calma. A *teacher* está fazendo uma pergunta.

G4: Ele tá *sad*.

T: Yes...

B2: Eu falei isso primeiro.

T: A *teacher* está fazendo uma pergunta. O que que é esse formato aqui? <mostra a página do livro>. Vocês conhecem alguma coisa (...)

B5: Calendário!

B1: O coelho está *sad*.

T: Não? *January*. Quem que lembra o que que é *January*?

B5: Janeiro.

T: Janeiro, então o que que é isso aqui? Será? <mostra a página do livro, mais uma vez>. O que que é isso aqui será? Essa parte aqui...

B4: Janela...

T: que tem os números, os dias da semana...

VA: Um calendário.

T: É um calendário. *Very good*. Então ó, *in January*. *What's the problem? Look, the lonely rabbit problem*. Quem que lembra que que é um *lonely rabbit*?

B1: Coelho.

T: O *rabbit*, olha o *rabbit*. <mostra o desenho do coelho no livro> Olha aqui o *rabbit*. Mas o que que era *lonely*?

(...)

G4: Sozinho.

T: Sozinho, *very good*. Ó, *is he happy or sad?*

G4: *Sad*.

T: *Sad*, olha a cara dele. <aponta para a imagem do coelho no livro> Ai que dó...

G3: Tia.

T: Yes, G3.

G3: Como é que ele vivia no campo?

T: Ele é um coelho. Os coelhos vivem no campo.

B1: Ele constrói uma toca com suas próprias patinhas.

(...)

T: *Guys*. <faz sinal de silêncio> Calma. Ei. B2, B2, chega.

G4: Você nem sabe o que eu ia falar.

T: Chega!

G3: Ele morava no campo. Como é que apareceu dois coelhinhos...

T: Calma, calma. Olha a história gente. B2, a próxima vez que a *teacher* tiver que falar com você, você vai sentar sozinho lá no fundo. Você tem que ajudar. Vamos lá. Olha só, então olha, o coelho estava *very very sad*. <mostra a imagem do livro> *The rabbit, was very, very sad*. E o que que ele fez então? <faz sinal de dúvida>

G3: Fez um cartão de amizade.

T: Olha: *join me* <aponta para o convite do livro>. *Look...*

B1: Um cartão.

T: *In the field to be my friend*. O que que era *friend* mesmo?

B1: Cartão.

T: *Friend, my friend*.

G1: Amigo.

T: Pra ser meu amigo, *very good*. *From the lonely rabbit*. *What's the name of this rabbit?* <aponta para o desenho do *lonely rabbit* no livro>.

G2: Coelho.

T: O *rabbit, the Lonely rabbit* é o nome dele. *The Lonely rabbit*, look. Todo mundo consegue ver?

B2: Sim.

X: Não.

G3: Não, eu não consigo ver as letras.

T: <a professora que está sentada na roda com os alunos, gira sua cadeira e mostra os livros para os alunos> Não precisa ver as letras agora, ó.

B2: Só tem que ver o desenho.

T: Ok? E daí o que que acontece? Depois de *January*, vem?

G3: Vem um amigo.

<a professora vira a página do livro>

B1: Não. Frio. O frio.

T: Look, *February*. Vem *February*.

B3: *Cold*.

T: *Cold*, coitados. *Very cold*, né? *How is the weather here?* <mostra a página do livro>

G3: Neve.

T: *Snow, very good*. *Snow, look*.

B1: Hoje está, é, está *sunny* e *hot*...

X: Fevereiro.

T: Yes, *very good*. *In February*, então ó. Este aqui era um *month* <volta uma página do livro>. Era de *January*. Este aqui já é o próximo <passa para a próxima página>. Depois de *January*, vem?

B5: Fevereiro.

T: *February, very good*. Então ó. *The rabbits, they have another problem*. Qual que é o *problem* aqui? <mostra o livro>

B5: Tá frio.

G3: Ele tá frio.

T: *Very, very, very cold*. <faz cara de quem está passando frio> O que que eles vão fazer então, será?

B6: Casaco.

T: *Very good*. <faz sinal de positivo para o aluno B6>

G4: Eles vão fazer um casaco, porque ele tá muito, tá muito...

X: Com frio.

T: Com muito frio, *look*, ó <mostra a imagem do livro>.

(...)

B6: Eles estão aprendendo a tricotar.

T: Yes, olha aqui.

B4: Casaco, casaco.

G4: Tia, o que que significa esse negocinho aí?

T: Esse aqui? <aponta para um termômetro desenhado no livro>.

B2: Termômetro.

T: É um *thermometer*.

B1: É um termômetro.

T: Olha aqui, tá...

B1: Pra marcar o tempo que tá.

T: *Very good*.

(...)

T: Yes, também né. Olha só, olha o tamanho das agulhas gente <aponta para as agulhas de tricô desenhadas no livro>. Uau.

B2: Uau.

T: E o que que é esse livrinho aqui ó? <aponta para o livro de crochê desenhado no livro>

G4: Um manual pra tricotar...

G3: ...é um negócio que, que, que faz roupinha...

T: *Very good*.

(...)

B2: Agulha! Agulha!

T: É um manual de tricô, lembra?

B1: Um manual de construir jaquetas.

T: De costurar, *very good*. E depois de *February*, vem o que? <muda de página>

B4: Ele namorou e teve filhotinhos.

VA: Março! Março!

T: *March, very good*, olha só...

B1: Ele namorou e teve filhotinhos.

T: *In March, they have another problem. Very good*.

B4: Ele achou uma namorada. Daí ele (...) <faz sons de beijo>

T: O *problem* deles agora ó, *the baby rabbit problem*. Agora eles, *they have two babies* <faz o número dois com os dedos>. Ó <aponta para cada coelho desenhado nesta página do livro> *One, two, three, four bunnies. Four* <faz o número quatro com os dedos> *bunnies. Four rabbits*.

B1: Quatro filhotinhos.

T: *No. No, ó. Two babies...* <mostra os filhotes de coelho do livro> *One, two, babies*.

B1: Eles são em quatro coelhos...

(...)

T: *Four ó, two babies* <mostra os filhotes> ...

<o aluno B1 faz barulho de pum com a boca>

T: *And two grown ups* <mostra os coelhos adultos>. *Very good, four, very good.*

B1: Todo mundo adora (...)

T: *Look, and this, this is the baby rabbit problem.* Lembra que a gente viu na aula passada o livrinho?

G3: Isso daí, é, isso daí é o...

T: G1, é pra prestar atenção aqui, ok?

G3: É um livrinho de como cuidar de bebês.

T: Olha. Aqui tem um ultrassom <mostra o desenho do ultrassom no livro>. Lembra que a gente falou, quem aqui já viu um ultrassom?

VA: Eu! Eu!

B5: É quando o neném...

<os alunos B3 e B2 se levantam de seus lugares e vem em direção a professora>

T: Não, não, não, não, não. Não, não, não, não, não < faz que não com o dedo e vira o rosto para o outro lado, contrário ao do aluno B2>. Você não levantou a mão e você saiu do seu lugar.

T: Fala <direcionada a aluna G6>

G6: Eu já vi, porque minha mãe ficou grávida da minha irmã...

T: Aham...

G6: Daí eu fui, fui junto lá no médico ver a ultrassom...

T: *Very nice.*

(...)

B1: Eu vi pela internet. Eu gravei uns vídeos (...)

G2: Minha mãe ficou grávida daí...

B2: Não dá. Porque (...)

(...)

T: B2, sh!

G2: (...) Quando o nenê...

T: (virada para o aluno B2) Sh sh sh.

G2: Quando o nenê vai nascer (...)

B4: É, eles tiram uma foto na máquina...

G2: (...) e quando ele tá (...) ele fica (...)

B1: (...) na barriguinha...

T: *Very good.* Olha só, gente <faz sinal de silêncio>.

B1: Tira uma foto dentro da barriga.

T: Ei, sh.

B1: Com aquelas câmeras especiais.

T: *Very good.* Olha só, *certificate of birth* <mostra a certidão de nascimento do livro>. Este aqui é o registro de nascimento deles, ó. Tem a data do aniversário, do *birthday*, tem o *name* deles. Sabe qual que é os *names* dos *babies*?

B1: Não.

T: Olha só, tem a, olha só. <aponta os desenhos no livro> Tem a Angora e o Alfafa.

B2: O Alfafa?

B1: o Rafa? O Rafael e a Leonarda...

T: B1 <faz sinal de silêncio>.

(...)

T: B2, senta lá no fundo <aponta para o fundo da sala>. Lá naquela carteira, sozinho, lá no fundo. Lá. Lá longe. *Look. This is, this is Chalk, her name is Chalk* <aponta para a coelho Chalk do livro>. *And this is the Lonely rabbit*, <aponta para o coelho Lonely do livro> Olha

só. Que mais que tem? Ó, tem *pictures*, dos babies. Vocês têm *pictures* de quando vocês eram *babies*?

VA: Eu tenho.

T: Yes?

(...)

B1: Eu tenho aquele negocinho que fica preso no umbiguinho...

G2: (...) de quando eu era desse tamanhinho...

(...)

T: *Very nice. Look, guys... guys*, olha a *teacher* aqui <chama a atenção dos alunos com as mãos>. So, depois de *March*, que teve o *baby problem*, qual que...

VA: Maio!

X: Abril!

T: <vira a página do livro> *April, very good*.

(...)

<a professora gira sua cadeira para que os alunos possam ver as imagens do livro>

T: *Look here*.

B1: Chuva.

T: *Rain, Rain* <faz sinal de chuva com as mãos>.

(...)

B1: (...) guarda-chuva.

T: *Look, the soggy rabbit problem*. Coelho molhado. *Look* <mostra o livro> *this is an umbrella. Can you see the umbrella?*

B3: Guarda-chuva.

T: *Very good* <faz sinal de positivo>. *This the umbrella, and there is the sign look* <aponta para a placa no livro>...

B3: A placa.

T: *Yes, look* <imita as personagens do livro que se escondem embaixo da placa>. Eles estão cobrindo, olha. Tá dizendo aqui que na *Wednesday* eles vão procurar *shelter* <mostra o livro>.

(...)

G3: (...) é casa?

T: *Shelter*, é abrigo, porque olha só gente a situação...

B1: Uma toca (...) de primeira...

T: Tudo escorrendo, tá tudo inundado.

G6: Ô tia, e os coelhinhos estão com guarda-chuva, e eles de capa.

T: *Umbrella, very good, very good*.

X: *Umbrella*.

G3: (...) guarda-chuva de coelho.

T: *So, what's the problem here?*

B1: Futebol é mais legal...

(...)

T: *The rain, repeat* <faz sinal de repetição, leva a mão até a boca e para frente>, *the rain*.

VA: *The rain*.

T: *Very good guys, let's go to the next?* <vira a página do livro>

X: Maio.

T: *Very good*.

B1: Ô B2, o futebol é mais legal que (...)

T: B1. Olha aqui pra *teacher* <chama o aluno com a mão>. *After April, there is May*.

G3: Aí os filhotes cresceram.

T: *May. Look. Are they happy?*

G2: Cadê os filhotes?

B5: Cresceu.

T: *Are they happy?* <gira a cadeira para mostrar as imagens aos alunos>

VA: *No.*

T: *Happy?* <faz uma cara feliz>

G3: Não, eles tão *sad*.

T: Eles tão *sad*. *Why?* <faz sinal de dúvida>.

B3: Porque não tem cenoura.

(...)

T: *Why?* <olha para o aluno que acaba de responder a pergunta>.

B3: Porque não tem cenoura?

T: Não tem cenoura, olha o prato deles que vazio. <mostra os desenhos dos pratos no livro>

G3: Comeram tudo.

T: Tem um comendo orelha aqui olha <mostra a imagem do livro>.

B1: <faz barulho de monstro> Roaaar

T: E esse aqui, o que que ele tá fazendo? <aponta para um os personagens do livro>.

B4: Ele tá comendo uma cenoura.

<a professora faz que não com a cabeça>

<a aluna G7 levanta do seu lugar e vai até a professora, ela quer ver a imagem do livro de perto>

<a professora se levanta da cadeira e tira o livro de perto da aluna>

<vários alunos também se levantam e vão até a professora para ver o livro de perto>

(...)

B1: Tá comendo um antílope, um antílope.

T: Senta no lugar, a *teacher* vai passar. <anda pela sala mostrando o livro aos alunos>. <o aluno B4 se levanta e vai até a professora> Senta no lugar <coloca o livro atrás de suas costas, pois vários alunos se aglomeraram em pé em sua frente>. Senta no lugar.

<os alunos B4 e B1 conversam entre si sobre assuntos não relacionados a história>

B4: (...) um chicletes.

B1: (...) um coco de camaleão. B2, duvido que você vai ali e fala: eu sou o professor!

T: Olha o que que ele tá fazendo <anda pela sala mostrando o livro para os alunos>.

B4: Cama, camaleão?

B1: Um tatu. Um tatu.

B1: Um coco de uma barata, um coco de uma vaca. Um coco de um cavalo.

T: E eles estão *happy* ou eles estão *sad*? <mostra o livro para o aluno B3>

B1: Um xixi de um boi.

B6: *Sad*.

T: Ai ai ai. <continua andando pela sala e mostrando o livro para os alunos que estão em seus lugares sentados>

(...)

T: (...) muito rápido né?

B1: B2, duvido que você vai ali e fale: eu sou o professor.

T: Olha o tanto já que tem de *bunnies*...

M: Ele tá comendo papel.

T: Yes. Porque acabou a comida. Como é que eles estão então? <faz gesto de fome>

<o aluno B1 brinca com seu caderno e faz barulho de monstro>

G2: Com fome.

T: Como fala quando a gente tá com fome?

G3: *Hungry!*

T: *Hungry, very good.*

B1: *I am hungry! Hungry! Hungry!*

B6: *Hungry!*

B1: Bateria! <começa a batucar>

T: *Look. Look.* <continua passando pelas carteiras dos alunos mostrando o livro.

(...)

G3: Para B1!

T: So guys, B1 a, a *teacher* vai ter que colocar você lá fora? <aponta para fora da roda de carteiras> Não né? <aponta para o nome do problema descrito nesta página> Look. *The hungry rabbit problem*. Look. *This is the, look*.

G3: Maio!

G2: Maio!

T: *May. What's the problem?* <faz sinal de dúvida>

X: Tá queimado.

B3: Que tá com fome?

T: Yes. <aponta para o aluno B3> *The problem is, ó, The hungry rabbit problem*.

B1: Eles tão com *hungry*. Fome.

T: Yes, *they are hungry*.

(...)

T: Olha aqui, acabou tudo no estoque deles. <mostra o documento do estoque de comida dos coelhos nesta página do livro>. Tá vendo um monte de xizinho?

B1: Só tinha uma migalhinha.

<a aluna G6 se levanta e vai até a professora porque quer ver as imagens de perto>

T: É pra sentar no lugar <fecha o livro>. Não é pra vir até aqui <abre o livro quando a aluna volta para o seu lugar>.

X: (...) como você é burra.

T: *Look*. <mostra o documento do estoque de comida dos coelhos aos alunos>

X: (...) só tem 3.

T: Yes. Olha só.

<o aluno B1 começa a assoviar>

X: Só 3 migalhas.

T: Yes, *very very good*.

B1: Quatro migalhas.

T: *So, what's this?* Quem que sabe o que que é isso aqui será? <mostra uma imagem do livro>.

<o aluno B3 se levanta e vai até a professora, olha o livro e volta para o seu lugar>

T: O que será que eles precisam se acabou a comida?

VA: Cenoura!

T: De cenoura? Vamos ver?

G3: Cenoura, tomate, verdura.

B1: Cenoura.

(...)

T: *So, after, after, May, what's this?* <vira a página do livro e aponta para o nome do mês de junho>

B3: Uma horta!

X: Cenoura!

T: Depois de maio?

VA: Julho.

VA: Junho.

T: *June, very good*. <olha para um dos alunos que deu a resposta correta e sorri>

(...)

T: *What's this?* <recomeça a andar pela sala mostrando o livro aos alunos>

B1: Junho! Junho!

B5: Meu Deus.

VA: Cenoura! Cenoura!

T: *No*.

(...)

B1: (...) tudo.

X: Junho.

T: *What's this?* <aponta para o pacote de sementes desenhado no livro>

R: Julho.

G4: O gavião tá levando (...)

B3: Cenoura.

T: Olha só.

<o aluno B4 começa a andar pela sala com a cabeça levantada e o estojo cobrindo os olhos>

X: Cenoura.

B1: Maio! Maio de fevereiro.

B3: Cenoura gigante.

T: B4, B4. Senta no seu lugar. <olha para o aluno e faz sinal de confirmação com a cabeça>

L: Cenoura gigante.

B1: (...) de 2 de abril (...)

T: <senta de novo em sua cadeira> Ok. *Look at this*. O que que parece que eles estão fazendo aqui?

X: (...) sua bateria.

G3: Uma horta.

VA: Uma horta.

B1: Uma horta de cenoura. Uma horta de cenoura.

T: De cenoura? Então que será que é isso aqui?

VA: Cenoura.

(...)

B1: Eles tão plantando a horta de cenoura pra eles comerem.

<o aluno B4 se levanta e vai até a professora>

X: Tia (...)

T: B4... O que que a *teacher* falou? <anda entre os alunos mostrando o livro>

B1: (...) pra não passar fome, pra não passar fome.

G3: Tia, eles tão vendo como é que se planta a cenoura.

T: Será que é isso? Como é que se planta cenoura? Quem sabe?

B1: Pega a semente, cava um buraco e joga a semente.

T: <faz sinal de positivo para o aluno B1> O que será que é isso aqui?

(...)

B2: Ô tia, (...) laranja.

B1: (...) as cenouras nascendo.

B2: Laranja, pega um negócio, e você pega, cava um buraco, põe ela lá, fecha o buraco e depois nasce.

T: São sementes, este é um pacotinho de semente. Olha. *Look*.

G7: O B4 tá com fome, tá mordendo até o estojo.

(...)

G7: Posso ver? Posso ver?

(...)

T: Mas o que que aconteceu aqui quando eles começaram a plantar?

B1: Cê vai hoje pra natação?

T: Aqui ó.

X: Começou a vir (...)

G3: Deixa eu ver tia?

B2: Veio porque (...)

(...)

B1: Ow, a G7 já tem um namorado, B2. Ela não precisa de você. Ela tem um namorado na natação.

B2: Quem disse que eu quero namorar (...)

T: (...)

B1: O nome dela, o nome dele é João.

T: O que que aconteceu quando eles plantaram?

(...)

B2: (...) o namorado (...)

B1: Você disse, mas você disse pra mim que você (...)

T: *Look B1.* (...)

B6: Uma águia veio e puxou.

(...)

T: Não é uma águia.

X: Sh.

B1: Um pássaro.

<o aluno B4 tenta pegar o livro>

T: Não é pra encostar.

B2: É um corvo, um corvo tia.

T: É um corvo. *Very good.*

B1: (...) bicudo.

(...)

T: *Hey, look here,* B1.

(...)

B1: Uma águia veio e puxou assim...

T: Não é uma águia.

B2: É um corvo!

T: <faz que sim com a cabeça> É um corvo, *very good.* *Hey, look here.* <faz um movimento com as mãos para chamar a atenção dos alunos> B1. B1. *Guys, ó, be quiet* <faz sinal de silêncio, com o dedo sobre os lábios>. *So, in June, the problem is: the crow problem* <aponta para o livro>. *These are crows.* <aponta para os corvos do livro>

G3: Um pássaro veio e catou tudo as cenouras...

B2: Que se chama corvo.

T: Yes, *crow.* E depois de *June,* que mês que vem?

VA: Julho!

T: *July. Yes, July.* <vira a página do livro>

VA: Julho! Julho!

T: *Calm down* <faz sinal com as mãos para os alunos se acalmarem>. *Very good. Yes, July,* e qual que é o problema aqui?

X: Filhotes.

T: Mais filhotes <começa a andar entre os alunos mostrando o livro>. E qual que é a cara deles? Ó.

X: Eles estão *sad.*

T: *Sad?*

X: Com fome.

(...)

T: Gente, olha só, ainda tem passarinho aqui comendo, atacando? <mostra o livro>

VA: Não.

T: *No* <faz sinal negativo com a cabeça>. *No birds.* Sabe qual que foi o *problem?* B1, chega.

B1, chega. <olha diretamente para o aluno> *Please.* Ok? <faz sinal de positivo com a mão>.

B1, ok? <faz sinal de positivo com a mão>.

B2: *Teacher!*

T: Espera aí, tô falando com o B1. <faz sinal de espera para o aluno B2> Você entendeu, não entendeu? <olhando para aluno B1>. *Thank you.* Ó, o que que aconteceu? Qual que é o *problem* aqui? *The bored rabbit problem* <mostra no livro>. Quem que lembra o que que era *bored?*

(...)

X: Ele morreu!

B1: Boy é menino em inglês.

T: *Bored* é quando eles estão entediados <faz cara de entediada>. Porque ó <mostra o livro>, a cenoura não tá grande nem pequena, eles não têm mais nada pra fazer. Todo mundo ficou o que? <faz sinal de dúvida> *Bored. Look.*

B1: (...)

T: B1, a *teacher* está falando. Ok? Aqui <mostra e olha para o livro> tem ó, o *newspaper*, *boredom strikes*, tá falando que ó, o tédio, ai meu Deus, olha, um monte de matéria <folheia o jornal que está no livro>

X: Que isso, tédio?

T: Tédio? Sabe assim quando você não tem nada pra fazer que fica chato? Ou quando você tá fazendo uma coisa que é muito chata e você fica assim <faz cara de entediada>. Esse é o tédio.

X: Tipo, meu primo tá jogando sozinho, daí ele não deixa eu jogar...

T: Aí você tem que ficar esperando, fica assim <faz cara de entediada>, ai que saco...

G7: (...)

B2: Tia, tia, tia...

T: <tentando entender a aluna G7, olha para o aluno B2 e faz sinal para que ele pare> Espera, não é a sua vez.

G7: (...)

T: É, aí você fica assim ó <faz cara de entediada> aaai... Fala B2.

B1: Fica que nem o B2 (...)

T: Calma! <faz sinal de pare para o aluno B1>

B2: Quando eu fico jogando videogame com o meu pai, quando tá meu tio lá...

T: Mais rápido <faz sinal de pressa com as mãos>. Conta a história rápido.

B2: Daí assim, a gente tá jogando futebol e demora, tem o primeiro demorado, e o segundo demorado, daí eu fico assim: ai que saco...

T: Isso, é. Isso, *very good*. <o aluno B1 está com o dedo levantado, pois quer falar alguma coisa>. B1, espera só um pouquinho, deixa a *teacher* explicar aqui ó, <mostra e olha para o livro> aqui tem um jornal falando das notícias dos coelhos, da Angora, tem um horóscopo, tem várias informações <folheando o jornal> (...)

B1: Ah, eu quero falar.

T: *Very good*. Fala B1.

B1: Quando eu fui na casa do B2, <a professora olha as horas em seu relógio de pulso> o pai dele pôs um jogo de futebol pra gente jogar, mas o pai dele, ele insistiu de jogar sozinho, e ele deixou a gente esperar até a noite.

T: Ai que, ish. Olha só, <vira a página do livro>, e depois de *July*, vem o que?

B1: A gente teve que montar um quebra-crabe, um quebra-cabeça de 5.000 peças.

G3: Agosto!

B2: (...)

T: Agosto, ó, *August, guys, pay attention*. <chama a atenção dos alunos com as mãos> *Look at the images* <mostra o livro>, *guys, guys* <chama a atenção dos alunos com as mãos>. *Look here* <mostra o livro>, *what's the problem?* <começa a andar pela sala mostrando o livro aos alunos>.

G3: Deixa eu ver tia...

T: Senta. *Look*.

VA: Muito sol! Muito sol!

X: Você tá filmando? <se dirigindo a pessoa que segurava a câmera>.

(...)

T: Olha, <mostra o livro> *sunglasses*, (...) *Yes, very good...*

(...)

G3: E eles estão *happy*?

T: (...) Agora não é pra ver a hora.

(...)

T: Tá vendo B2? <levanta o livro para o aluno B2 que está fora da roda>
<o aluno B2 pede para voltar para a roda>

T: Você vai ficar quietinho? <faz sinal de silêncio> Pode.
 <o aluno B2 volta para o seu lugar>
 T: *Look, August* <mostra o livro> *the hot rabb...* B1, você vai sentar lá atrás <aponta para o fundo da sala>. Da próxima vez <faz sinal de positivo>, tá bom?
 VA: Agosto!
 T: *Yes, look, the hot* <faz sinal de calor> *rabbit problem*. Eles tão usando *sunglasses* <mostra no livro>, eles tão usando *hat...*
 G3: Toca!
 T: *Yes*, e *sunscreen*. Quem sabe o que que é *sunscreen*?
 VA: Calor.
 B1: Triste.
 T: Olha aqui <mostra o livro para alguns alunos que estão perto>
 B5: Protetor solar.
 T: *Yes*. Protetor solar. *Look*, ó <mostra o livro>...
 B1: Repelente.
 T: <faz que não com a cabeça> Protetor solar. Fala B2 <o aluno B2 estava com a mão levantada>.
 B2: Eu sei o que é toca que um dia eu vi num desenho.
 T: *Very good...*
 B2: Daí, toca é um lugar que eles se esconde.
 T: É mas agora a gente não tá falando disso, espera aí, olha só <mostra o livro>, no comecinho do mês ele fala assim, *buy sunscreen*, que é comprar protetor solar, aí não passou nem uma semana, *buy MORE sunscreen*, vai precisar de MAIS protetor solar, olha o tanto de gente. Né? <mostra o livro aos alunos>
 X: De coelho.
 T: De coelho, de *rabbits*, e depois (...). Hey.
 (...)
 T: *I don't know*. Gente, depois de *August*, que que vem?
 VA: Setembro.
 T: *September*. *Very good* <faz sinal de positivo>. *Look*. Olha o que que aconteceu, olha o tanto <mostra o livro aos alunos>.
 (...)
 T: Uau <faz cara de assustada>. Hey, sh <faz sinal de silêncio>. *Look here...*
 G6: 250.000
 T: B1! Senta ali atrás <aponta para o fundo da sala> naquela mesa pra *teacher*. Fazendo favor.
 (...)
 X: O problema é muita cenoura
 T: *Yes, very good* <faz sinal de positivo>.
 X: Muita cenoura.
 T: *Too many carrots* <mostra o livro>. *Carrots, carrots, carrots* <aponta para as cenouras no livro>.
 <o aluno B4 se levanta e vai até a professora>.
 B4: Posso ir no banheiro?
 T: *Yes*, mas agora não. Deixa a *teacher* terminar a história. *Look, what's this*, será?
 X: Muita cenoura.
 T: É um livro que você usa quando você tem (...) pra fazer comida. (...) ajuda.
 G6: Livro de receita.
 T: *Very good*, é um livro de receita...
 X: A minha mãe...
 B2: Tipo assim tia...
 B1: Tem várias receitas...
 T: *Very good* <faz sinal de afirmativo com a cabeça>.

B2: Tipo assim tia, um dia a minha mãe foi fazer um bolo, que a amiga dela, passou lá no trabalho dela...

T: *Very good.*

(...)

T: *Very good*, depois de *September*, que que vem gente?

G3: Tia, tia...

T: Sh <faz sinal de silêncio e muda a página do livro>. *October.*

VA: Outubro, outubro.

T: O que que aconteceu? Olha só <o aluno B3 se levanta e vai até a professora>.

B3: O problema é muito coelho.

T: Senta lá <aponta para a cadeira do aluno B3>. Olha só gente, lembra, primeiro de tudo. Vamos recapitular só um pouquinho? <retorna para a primeira página do livro>. Primeiro, *what's the problem?*

(...)

T: *Sad, alone*, sh. <muda a página do livro> e depois, *what's the problem?*

X: Tá frio.

T: *Cold. And then?* <vira a página do livro>.

VA: Filhinhos.

T: *Babies* <muda a página do livro>. *And then?*

VA: Chuva, chuva.

T: *Rain, rainy. Look.* Meninas <olha para um grupo de meninas>. *And then?* <muda a página do livro>

X: Tá sem comida.

T: *No food* <faz sinal positivo com a cabeça>. *And then?* <muda a página do livro>.

(...)

T: Eles foram plantar porque não tinha. E depois que eles plantaram? <muda a página do livro>. Não tinha nada pra fazer lembra? E depois? <muda a página do livro>.

VA: Calor, muito calor.

T: <faz sinal de muito calor> *Hot, very hot. And then?* <muda a página do livro>.

VA: Cenouras, muitas cenouras.

T: E depois de muitas cenouras? <muda a página do livro>. O que que aconteceu? Olha aqui <mostra o livro para os alunos>.

B3: Tá lotado de coelho.

T: Tá lotado né? Mas olha (...) <anda entre os alunos mostrando o livro>.

(...)

T: Comeu toda a cenoura, e aí?

X: Comeu tudo e ficaram sem comida de novo.

<a professora anda entre os alunos mostrando o livro>

(...)

T: <falando com o aluno B4 que queria ir ao banheiro>. Você pede pra sua mãe ir com você, fazendo favor? <a mãe do aluno B4 espera do lado de fora da sala de aula todas as aulas>. Você enxerga B1? <mostra o livro pro aluno B1 que está do lado de fora do semi-círculo>. Yes?

G3: Deixa eu ver tia?

T: <mostra o livro para a aluna G3>. Gente, *pay attention here* <chama a atenção dos alunos com as mãos>. *Guys. Boys. Look* <aponta para o livro>. *The overweight rabbit problem*, porque eles ficaram ó <imita uma pessoa que engordou muito>.

B2: Grandão, fortão.

T: Depois que eles comeram tanto, B2 <olha com cara de reprovação para o aluno G>. Você vai ficar fora da roda de novo. *Look.* Olha o que que eles fizeram aqui <aponta para o livro>.

X: Ginástica.

T: *Yes. Look. They did exercises. Very good* <anda entre os alunos mostrando livro>. *The exercises* deles, tá vendo os *exercises?* <anda entre os alunos e mostra o livro de exercícios dos coelhos>. *Yes, very nice.* E depois de *October* vem o que?

B5: Vem... Novembro!

T: *November* <faz sinal positivo com a cabeça>. *Look* <vira a página do livro>.

VA: Nossa. Lotou.

T: UAU! <faz cara de espanto>

B2: <se levanta e vai até a professora> Ô tia, tem tanto que tem até aqui.

T: Uau, é verdade. *November. The overcrowded...* Tá muito, <faz sinal de muito com as mãos> muito, muito coelho. *Look* <anda entre os alunos mostrando o livro>. *Look, very good. And now, look, what happened.* Depois de *November...*?

B3: Dezembro.

T: *Very good, December. Look* <faz cara de surpresa>.

X: Tá loco, não tem mais ninguém.

T: Por que? <faz cara de dúvida> Por que não tem mais ninguém?

G3: Afundaram na neve.

B6: Morreu na neve, morreu de frio.

B2: <se levanta e vai até a professora> Tá aqui ó <mostra o canto do livro>.

<vários alunos se levantam e vão até a professora para ver livro de perto>

T: *Look* <muda a página do livro>. Que que eles fizeram será?

VA: Foram embora!

T: Foram embora! <faz sinal de sair com as mãos>. Todo mundo sentado! <vários alunos estão de pé> Por que que tem gente de pé? <começa a andar entre os alunos mostrando o livro> A *teacher* vai passar pra vocês olharem, ó.

(...)

T: Olha o tanto...

(...)

T: Agora eles estão *happy*? Devagar se não estraga <fala para o aluno B3 que quer tocar o livro com as mãos>.

B6: Eles estão na neve.

B2: Legal, legal.

B6: Finalmente acabou a história.

T: <faz sinal de silêncio> Pessoal, a *teacher* vai falar. Sh <faz sinal de silêncio>. *Girls... Girls* <faz olhar de reprovação para as alunas>. G6, para de desenhar. <faz cara de reprovação> Gente, vocês gostaram da história?

VA: Sim.

VA: Não.

T: *Yes or no?* <faz sinal de mais ou menos com as mãos>.

VA: Yes.

VA: Sim.

VA: No.

B2: Pode ir embora agora?

T: Ó, a *teacher* vai explicar uma coisa agora <deixa o livro em cima da mesa>. A *teacher* vai fazer explicação de uma coisa muito importante agora. Quem não estiver prestando atenção não vai participar. *Look*. Sabe o que que a gente vai fazer? No final das nossas aulas? Todo mundo tem que prestar muita atenção.

B2: Muita, muita, muita, muita...

T: A gente vai fazer uma apresentação no final de ano.

VA: Uhul.

VA: Ahhh.

<B3 se levanta e vai em direção a professora>

B3: Ô tia...

T: Agora não vai falar <faz sinal de negativo com o dedo>. Agora é a vez da *teacher*. Pra essa apresentação a gente vai ensaiar duas músicas <faz o número dois com os dedos> em inglês. Pra gente cantar. B2, <se curva e olha diretamente para este aluno> a *teacher* pediu pra você ficar em silêncio. Você entendeu? Você entendeu? Te fiz um pergunta. <se aproxima mais do aluno> Ok. Então, a gente vai ensaiar duas músicas que são em inglês.

B1: Não.

B2: Sim.

T: Mas pra fazer essa apresentação... Hey, hey. Não é pra falar agora, é pra escutar a *teacher*. Mas para fazer esta apresentação, a gente vai ter que fazer igual o *lonely rabbit* fez...

B1: Não.

T: <abre o livro no mês de janeiro> Vamos ter que fazer um *invitation*.

G3: Que isso?

G6: Calendário?

G3: A gente vai ter que fazer uma história igual...

T: *No, no, no* <faz que não com o dedo>. Ó, um *invitation* <mostra o convite no livro>.

G3: Um cartão.

T: <faz que não com a cabeça>. É um cartão isso aqui? <mostra o convite do livro>

B1: Calendário.

T: Isso aqui? <mostra o convite do livro>

VA: Cartão.

T: Que que a gente faz quando a gente...

B6: Convite.

B2: Convite...

T: *Very good*.

B2: Tipo assim, quando a gente tem... <o aluno se levanta>.

T: *Sh* <faz sinal de silêncio>. B2, não, não, não <faz que não com o dedo>. *Sit down* <aponta para a cadeira do aluno> e espera.

X: Agora que você voltou B4? Agora que tá acabando a aula?

T: Hey, hey *look*. É pra ficar em silêncio e escutar o que que a *teacher* está falando. Quando a gente quer fazer uma festa, ou um evento, o que que a gente tem que fazer pra chamar as pessoas?

VA: Mandar convite.

T: Convite. Todo mundo aqui já viu um convite?

X: Ou telefone...

T: *Yes? Yes?*

B1: ... o B3 e eu também já...

T: *Sh, sh* <faz sinal de silêncio>. B1, *hold it*. So, quem aqui sabe fazer um convite em inglês?

X: Não.

B1: Meu pai sabe.

T: Não, em inglês não?

B1: Meu pai sabe! Meu pai sabe!

T: Vocês sabem fazer o convite todo em inglês? Ah, *no*. Então prestem atenção. Pra gente poder fazer a, B4, abaixa a mão. Presta atenção. Pra gente poder fazer a nossa festa e convidar as pessoas que a gente quer que venha, a gente tem que aprender a fazer um convite em inglês não é? Não é aula de inglês agora? *Yes?*

G3: Mas tia, como é que o pessoal vai entender?

T: Calma, calma. Vocês não vão saber o que que vai tá escrito? Porque a *teacher* vai ensinar vocês. Vocês entenderam? Então, nós... Ó, fica, B4, sentado. Então nas próximas aulas a gente vai aprender como que se faz um convite em inglês e a gente também vai ensaiar as nossas músicas. Vocês entenderam? <faz sinal de positivo>

(...)

T: Calma, por hoje, a *teacher* vai passar uma atividade pra vocês agora. Todo mundo pega um lápis.

X: Eu tô com um lápis.

X: Tô sem carteira.

X: Tô sem pasta.

X: Tô sem nada!

<a professora passa distribuindo a atividade para os alunos>

T: Não é pra fazer nada ainda, é só pra escrever o *name* de vocês e a *date*.

X: Não tenho estojo.

T: Empresta de algum colega.

X: Não tenho lápis.

T: Empresta de algum colega. B1, pode voltar pro seu lugar. Senta lá ó <aponta para um lugar longe do lugar que ele estava sentado antes>. Não senta do lado do B3 não. G1, senta ali <aponta pra carteira perto do aluno B3> que o B1 vai sentar bem aí <aponta pra carteira da aluna G1>.

B2: O B1, antes ele sentava aqui, agora...

T: B2, senta no seu lugar. B2.

<um aluno pede pra ir ao banheiro>

T: Só um minutinho, você aguenta esperar?

(...)

T: Ó, hey, hey. *Look*. B2, chega. *Look at me* <chama atenção dos alunos com as mãos>. *Look. Look at me*. G6, *look at me*. Boys. B4. *Look at me* <faz sinal de olhar>. Aqui ó <mostra a atividade> tá pedindo pra vocês *circle*, ó, *circle* <faz um círculo em volta da palavra *circle* com o dedo>. *Circle*.

VA: Circule.

T: *Yes, circle the images that...*

B5: As imagens...

T: Sh <faz sinal de silêncio>. Isso <faz sinal de positivo>, *the images that represent parts of an invitation*. Gente, eu quero saber assim, quero que vocês circulem as imagens que representam algumas partes de um convite. Vocês sabem o que que tem que escrever num convite?

B2: Não.

T: Então, olha as imagens e tenta ver, o que que dessas imagens tem que escrever...

(...)

T: NÃO É, não é, <faz sinal de negativo> não é pra falar em voz alta. Vocês olhem pras imagens e vocês mesmos circulem. O que que vocês acham, que dessas imagens, tem que tá dentro de um convite <anda entre os alunos>.

G6: Caneta.

T: Não sei. Todo mundo entendeu o que que é pra fazer? Olha as imagens e circula. <para em frente a carteira de um aluno> Cadê a tua atividade? Tá sem? Olha a sua <entrega a atividade para o aluno>.

X: Abajur.

X: Que abajur o que.

(...)

T: Oi, qual que é o seu *problem*, fala. Depois você conta, depois no final da atividade você fala.

B6: Tia, já acabei.

B5: Tia, ele já acabou.

T: Ok.

<um aluno fala com a professora>

T: Não, é pra você pensar assim ó, se tem um convite, o que que você tem que escrever dentro do convite? Que informação <faz sinal de dúvida com as mãos>

G3: É só uma?

T: Não <faz que não com o dedo>. IMAGES. As imagens.

B6: Qualquer uma?

B5: Não, aquelas que faz pra ir num aniversário...

T: O que que tem que ter dentro de um convite?

G3: Presente...

T: É? Não sei...

B6: Tia, tá certo? <se levanta e mostra a atividade para a professora>.

T: Não sei, senta lá, a gente já vai discutir.

(...)

<os alunos fazem a atividade>

G1: Tia, tem que pôr a hora.

T: Tem que escrever a hora? Então, ó não tem um relógio aqui? <aponta para o desenho de um relógio na atividade>

<a professora anda entre os alunos>

(...)

T: Tem que escrever o dia? <faz cara de dúvida>

X: Havaianas.

B6: Eu não sei falar direito...

B1: Havaianas...

X: Tia olha o B3 me incomodando...

<o aluno B2 e a aluna G6 vão até a professora que estava perto da lousa, a aluna G6 fala com a professora que vai até o quadro, o aluno B2 tenta falar com a professora>

T: Espera só um pouquinho <vira as costas para o aluno B2 e vai até o quadro, o aluno a segue e fala com ela>.

<a professora escreve a data no quadro>.

B5: Tia, olha ele copiando do meu.

T: Não é pra copiar.

(...)

T: Todo mundo escreveu o *name* e a *date*? Escreve a *date* aqui ó G2 <aponta para o espaço onde se escreve a data na atividade da aluna G2>. Tá ali no quadro <aponta para o quadro>.

<a professora anda entre os alunos para verificar se estão escrevendo seus nomes e a data em suas atividades>

T: Escreve a *date* aqui ó B6 <aponta para o espaço onde se escreve a data na atividade do aluno B6>.

B4: É pra escrever o que tia?

T: A *date*, a data.

B7: Tia, ele tá copiando do meu.

T: Não é pra copiar não, é só pra circular o que que você acha.

B6: Tia, é pra copiar ali?

T: É pra copiar a data.

B6: Ali, do quadro?

T: Yes.

B6: Que droga véi.

B2: Eu gosto de copiar a data.

T: Você gosta de copiar a data?

B2: Aham.

(...)

<a aluna G4 quer ir ao banheiro e a professora pede a colega que está filmando para que leve a criança ao banheiro>.

T: Teacher, você leva ela no banheiro pra mim fazendo favor? Pode deixar rolando, eu só quero o áudio.

(a partir daqui temos apenas o áudio desta gravação)

(...)

T: Gente, olha só, olha aqui pra *teacher*. Vamos ver junto agora? Vamos ver juntos a atividade?

VA: Sim!

T: Quem daqui circulou essa primeira imagem?

VA: Eu!

T: B2, senta no seu, mas eu preciso que você sente. B4! B4 NÃO É PRA SAIR! Senta no seu lugar. Ó. Gente, ó. Vocês não estão colaborando. B1, chega! Ó. Eu quero saber. Quem daqui circulou a primeira imagem?

VA: Eu! Eu! Eu!

T: Ó, silêncio! Não é pra falar, é pra levantar a mão! Por que você circulou a primeira imagem <imagem de um calendário>?

B5: Porque tem que ter a data.

T: Tem que ter a data.

G3: Porque se não a gente não ia saber...

T: Sh, não é pra falar G3, é pra levantar a mão. Quem daqui circulou a segunda imagem <de um carneiro>?

VA: Eu!

T: Por que?

(...)

T: Essa imagem aqui do carneirinho? Não. Não tem que ter carneirinho dentro do convite. Quem que circulou a terceira imagem <de uma bola de futebol>?

B1: Eu não!

B2: Eu!

T: Por que que você circulou?

B1: Pra ter futebol?

B2: Porque... Porque... Porque, é, tem que ter diversão na festa.

T: Na festa? Mas e no convite?

B2: Também tem.

T: Tem que ter diversão no convite?

(...)

B2: Tem que ser enfeitado.

T: Tem que ser enfeitado, hum, entendi. E quem que circulou essa daqui, essa imagem? <imagem de uma caneta>

VA: Eu!

T: Por que?

VA: Pra escrever.

B1: Pra escrever o convite.

T: Fala B2.

B2: Porque tem que escrever o convite, se não, não vai saber nada.

T: Entendi.

B2: Porque se não o convite vai ficar em branco e você não vai saber.

T: Entendi. E essa próxima imagem aqui dos chinelos, quem que circulou?

B2: Eu!

T: Por que que você circulou?

B2: Porque tem pé.

B1: Não pode ter havaianas na festa, porque se não vai pisar...

T: Não. Ó, mas não na festa a gente tá pensando...

X: No convite.

T: No CONVITE. Ok? <a colega que segurava a câmera voltou do banheiro com a aluna G4> Você pega de novo *teacher* por favor?

B2: Porque no chinelo, tem...

T: Ó e quem circulou a próxima imagem <de um presente>? <vários alunos levantam a mão> Por que?

G3: Porque...

VA: Porque...

T: Ó, espera o B1 primeiro.

B1: Tem que ter presente.

T: Será? Toda festa tem presente?

VA: SIM!

T: <faz que não com a cabeça> A gente vai fazer uma festa que não é festa de trazer presente.

G3: É uma festa de diversão, não é?

G7: E também tem gente que não traz presente que esqueceu.

T: Mas o que que é... Hey, olha a *tecaher* falando com vocês <olha para seu relógio de pulso>. Mas me fala, o que que tá acontecendo? A pessoa está entregando uma coisa <se referindo a próxima imagem de uma pessoa entregando um presente a outra>?

(...)

B2: Tipo assim, você vai numa festa (...)

T: Não, não fala agora B2, não é sua vez. B6. B6. MENOS. Senta direito que você vai cair da sua cadeira. Ô e a próxima imagem quem que circulou, que é uma porta?

VA: EU!

T: Por que que você circulou B3? fala pra *teacher*.

B3: Porque... pra... ter a casa.

T: A casa que vai acontecer a festa?

B3: É que daí vai ter a casa no convite.

T: Entendi, entendi... e quem circulou esse próximo?

B2: Eu!

T: Mais alguém ou não?

B6: Qual? A caneta?

(...)

T: Os talheres, os talheres <mostra o desenho na atividade>.

VA: Não, não.

T: E quem que circulou o próximo? <mostra com o dedo o desenho de uma escola ao qual está se referindo>.

VA: EU!

T: Por que G1 que você circulou?

B1: Porque...

T: Hey, <faz sinal para que o aluno pare de falar> calma que é a G2.

G2: Tipo, a gente convida uma pessoa, (...)

<o aluno B4 se levanta e começa a andar pela sala>.

T: B4, senta no seu lugar, por favor.

<o aluno fica parado em frente a professora>

T: Senta lá no seu lugar, fazendo favor <encosta no aluno e ele vai>.

(...)

T: Não é sua vez de falar <faz sinal de pare com a mão>, aguarda. E quem que circulou esse próximo <mostra na atividade o desenho de uma criança nadando ao qual está se referindo>?

B2: Eu!

B1: É o da piscina!

T: Só o B2? É o da piscina, alguém mais circulou?

B4: Eu!

VA: Eu!

T: Por que que você circulou B4?

R: (...) diversão.

T: Por cause da diversão.

(...)

T: Mas dentro do convite... <faz que não com o dedo> B2, não é a sua vez de falar. Por que G2?

G2: (...)

T: Toda festa tem uma piscina?

VA: Não!

B4: Sim!

T: <faz sinal de pare com a mão> Al Al Al, NÃO estou ouvindo. Não? Ok. Gente, e a próxima aqui ó, <circula com o dedo o desenho ao qual está se referindo> essa daqui ó, alguém circulou?

X: Qual?

T: Essa última imagem aqui embaixo.

X: É escola.

T: Você circulou?

B2: Não.

T: Por que B2?

B2: Porque tipo assim (...)

B6: A festa vai ser na escola?

(...)

T: Entendi. E esse próximo aqui <mostra com o dedo o desenho ao qual está se referindo> o abajur, alguém circulou?

VA: Eu.

T: <aponta pra um aluno> Por que que você circulou?

G4: Por que tem que ter luz.

T: Tem que ter luz na festa? Mas e no convite? Tem que ter luz no convite?

VA: Não.

(...)

T: E essa próxima aqui? <mostra com o dedo o desenho ao qual está se referindo> alguém circulou?

VA: EU!

T: Por que B3? O menininho chorando você circulou? Não? Quem que circulou o menininho chorando?

B2: Eu!

T: Por que B2?

B2: Porque... vai que alguém cai na festa...

T: Mas dentro do convite tem que ter um menininho chorando?

VA: <risos>

T: Quem que circulou o relógio? <mostra com o dedo o desenho ao qual está se referindo>

VA: Eu!

T: Por que?

VA: Pra marcar as horas.

X: A hora da festa.

<três alunos se levantam, B2, B3 e G1 e vão em direção a professora. A professora tampa os ouvidos e fecha os olhos. Os alunos B3 e G1 voltam para os seus lugares o aluno B2 continua tentando falar com a professora. A professora abre os olhos e faz um sinal negativo em direção ao aluno>

T: Não, não, não. Senta <vira o rosto na direção contrária do aluno e continua fazendo sinal negativo com o dedo>. Não, não, não. Fala G2.

B1: Pra marcar as horas tia. Tia, pra marcar as horas.

X: Sh! Não é sua vez!

G2: (...) pra saber que horas que é...

T: Pra saber que horas que é. *Very good*.

X: Eu circulei também.

T: Olha <olha para o relógio de pulso> prestem muita atenção. Agora, ó, <se levanta da cadeira> prestem muita atenção. Eu quero que vocês abram os cadernos, ou aquela cadernetinha que a gente combinou, lembra que vocês tinham que trazer pra gente anotar a tarefinha?

X: Ah sim.

T: Que a *teacher* vai colar, colar um bilhete de tarefa. Pode abrir, abre e deixa em cima da carteira.

(...)

<vários alunos se levantam e vão até a professora>

T: SENTA NO LUGAR <olha para longe dos alunos>, não é pra vim aqui <se vira de costas para os alunos>. Não é pra vir aqui <faz que não com o dedo>. Não, não deixo. Senta no lugar <aponta para as carteiras> e me chama. Não, não quero saber <faz sinal de não com o dedo>. Senta no lugar.

VA: Tia, tia.

T: Você tem cola <para a aluna G2>? Você tem cola <para o aluno B2>? Quem tem cola?

B5: Eu.

T: Você empresta pra *teacher*?

VA: Eu tenho.

T: empresta pra *teacher* então quem tem?

G3: Tia, eu só tenho caderno de recado.

T: Ok, é o caderno de recado mesmo. Ok, empresta pra *teacher* <pega a cola do aluno B5>.

Thank you.

B6: *Teacher, teacher.*

T: Não é pra falar nada agora, é pra abrir o caderno...

B6: *Teacher*, posso ir lá pegar meu caderno?

T: Você esqueceu lá fora?

B6: Não, lá no meu carro.

T: Não, no carro não dá.

(...)

B6: Tia, tá ali o carro.

T: Não.

(...)

<a professora começa a colar os bilhetes nos cadernos dos alunos>

T: Já tá acabando a aula. Ai ai ai, essa cola não tá funcionando. B4, fica dentro da sala. Ó, deixa a *teacher* colar.

(...)

<continua colando os bilhetes nos cadernos dos alunos>

T: Gente, quem tem outra cola? Que essa cola tá um pouco entupida. Alguém mais tem cola?

VA: Eu.

VA: Não.

B2: Que eu saiba eu não tenho.

(...)

T: Cadê B1, a tua? Ninguém mais tem cola?

B1: O B3 tem.

T: B3, você tem cola?

B5: Eu tenho! É minha!

T: empresta a sua cola pra *teacher*. empresta a sua cola pra *teacher*.

B5: Aqui ó, aqui ó.

<pega a cola do aluno B5 e volta a colar os recados>

(...)

T: Cadê o teu caderno? <falando com a aluna G2> Deixa a *teacher* colar se não, não vai dar tempo. Gente, prestem atenção que a *teacher* vai dar um recado. Vocês estão ouvindo?

B3: Sim!

T: Quem que tá me ouvindo? É o B3? Quem tá me ouvindo levanta a mão.

<os alunos levantam as mãos>

VA: Eu!

T: Tá todo mundo então. Olha só, dentro desse recadinho pros pais de vocês, está a tarefa de vocês. Sabe qual que é a tarefa de vocês?

B5: Não.

T: É trazer um convite, um ou mais convites da casa de vocês. Por exemplo (...)

T: Eu sei, você não vai levar sua tarefa? <falando com o aluno B4>.

B1: Mas pra que? A gente vai ter que levar vocês pra...

T: Não, não. É um convite, presta atenção que a *teacher* está explicando, é um convite, espera que a *teacher* está explicando. Fiquem em silêncio. Vocês têm que trazer um convite já usado, de algum lugar que vocês foram ou que os pais de vocês foram, ou que os avós de vocês foram, ou que os tios de vocês foram. Pode ser um convite de qualquer coisa. Pode ser um convite. NÃO É PRA <o aluno B2 se levanta e vai até a professora>, NÃO É PRA FALAR <faz que não com o dedo e vira o rosto para o outro lado>. Não é pra falar. Pode ser um convite... É PRA FICAR EM SILÊNCIO! <um aluno tenta falar com a professora, esta faz sinal de pausa com a mão na direção do aluno> Não agora! Pode ser um convite de casamento, pode ser um convite de festa e aniversário... Cadê o seu caderno <para o aluno B6> você tá sem? Leva pra casa esse (...)

VA: Tia, tia.

T: Ó, abre na página.

(...)

T: É pra pedir pra sua mãe, pra sua avó, pede pra eles...

B1: O único convite que eu tenho é o da, que os meus amigos também da escola, só tem um convite da minha amiga Eduarda.

T: <o aluno B5 se levanta e mostra seu bilhete colado no caderno> Tá colado ó.

(...)

T: Não, não. É pra trazer sem colar, é só pra trazer (...)

(...)

G3: Tia, é pra fazer um convite?

T: Não, é pra trazer um convite que alguém recebeu.

G3: Eu não tenho.

T: Pede pra alguém, que alguém vai ter sim. Pode ser de casamento, pode ser de festa, pode ser de *haloween*, não interessa.

<o aluno B4 se levanta e vai até a professora>

B4: Tia, pode levar pra casa o convite?

T: Como assim?

B4: Pode levar pra casa?

T: Esse <aponta para o bilhete> é pra levar pra casa.

(...)

B1: Tia, o tia, mas quando a gente trazer o convite que você pediu, a gente vai ter que deixar ele aqui, ou a gente vai ter que levar ele embora?

T: Não, vai ter que levar ele embora.

G3: Vai ter que ser tudo em inglês?

T: Não. Pode ser em português.

(...)

T: B3, B3, você já pegou (...)

(...)

B6: Deixa eu ir lá pegar meu caderno...

T: Gente, podem guardar o material <o aluno B3 levanta e vai até a professora que está segurando os bilhetes de tarefa>, você já pegou o teu? <pergunta ao aluno B3 que responde afirmativamente>.

(...)

T: Não, a gente vai levantar e cantar a nossa *bye bye song* <faz tchau com a mão>.

VA: Não. Ah.

T: B4, olha a tua cola.

<a professora se vira para o aluno B2 que está se jogando no chão>

T: Chega <com olhar de reprovação>

<vários alunos se levantam para mostrar a atividade para a professora>

T: Põe na pasta. Põe dentro da pasta.

B6: Eu não tenho pasta.

T: Então tem que guardar junto com o material. Vamos gente? Vamos lá? B1, menos. B1, deixa as suas coisas lá na mesa <aponta para a carteira do aluno>, fazendo favor.

B5: *Stand up!*

X: Tia.

(...)

T: Não, a gente vai cantar a música ainda, deixem as coisas na mesa, que a gente não está indo embora ainda.

(...)

T: Então, hora que acabar a música você pega. B1, eu pedi pra você colocar lá <olha diretamente para o aluno e aponta para a carteira dele>. Deixem os materiais nas carteiras...

(...)

<a professora conversa com o aluno B2>

T: Dá pra parar por favor? <aponta o dedo indicador para o aluno> Eu vou ter que ir lá falar com a sua mãe? Você pode parar por favor? Então tá bom. Pronto meninas? G2, deixa que a *teacher* faz pra você <a aluna G2 tenta colocar a atividade dentro de seu portfolio, mas não consegue>. Vai levantando, depois a gente guarda. Vai. Prontos? Deixa a *teacher* colocar a *song*.

B1: O B3 fica loco nessa música, ele faz (...)

T: Mas não é (...)

<a professora coloca a música e os alunos cantam e dançam enquanto ela guarda a atividade no portfolio de G2>

T: B1, B1, não. Hey, chega <falando com o aluno B2 que estava trombando nos outros alunos>.

<a música acaba>

B1: Vamo embora!

T: *Bye bye guys* <faz tchau para os alunos>. Ó, tem tarefa hoje eim, por favor não se esqueçam. Ok? Pra mostrar o bilhete e trazer um convite.

- fim da gravação-

Aula 3

15 de setembro de 2014

47'38"

T: Ok, *so guys*, é o seguinte, quem que lembra, o que que a gente vai fazer agora, *what are we going to do?* Han? *Remember the book? Yes or no?*

VA: *No, no, no.*

T: *Yes or no?*

X: *Yes.*

X: *No, no.*

T: *Yes?* É a história de quem esse *book*?

VA: *Coelhinho.*

T: *The rabbit.* E o que que a gente disse que a gente ia fazer, mesmo?

X: *Convite.*

T: *For what?* Pra quê? Convite pra quê? Ninguém lembra? Pra uma festa?

B3: *NÃO, NÃO.* Pro inglês, pro inglês é por causa do inglês.

T: Mas o que que a gente vai fazer na festa do inglês?

B1: A gente tem que encher bexiga.

T: *No, no*

B1: E depois (...)

T: B1, *no*. Ninguém lembra como é que vai ser a nossa festa que a gente vai fazer?
 VA: (...)
 T: *No?*
 X: Encher bexiga (...)
 T: Lembra que a gente falou que a gente vai ensaiar músicas e a gente vai apresentar?
 VA: Sim. Lembro.
 T: *YES! Very good.*
 (...)
 B3: A cor que eu mais gosto (...)
 T: E o que que a gente vai aprender a fazer?
 B1: A cor que eu mais gosto é (...)
 T: B1 e B3, CHEGA, chega.
 (...)
 T: B1... pára de falar. Ok.
 VA: (...)
 T: E o que que a gente ficou de aprender a fazer em inglês pra gente poder convidar as pessoas pra nossa festa?
 (...)
 T: Exatamente, a gente vai ter que fazer um convite em inglês, *very good. NOW GUYS, stand up and sit here, ó, on the floor, sit here, in a circle.*
 X: (...) B3 (...)
 T: *Ok, sit down.*
 X: Eu vo, eu vo mastigar meu chiclete aqui ó.
 T: OK
 B4: Eu tô ocupando meu lugar.
 T: *Ok, ok, very good.*
 VA: (...)
 T: *Sit down*, B1.
 B5: É borracha (...)
 T: *Look.*
 B1: (...) de chiclete.
 T: *What's this?*
 B1: De morango.
 (...)
 T: Senta ali no seu lugar, mas o que que é isso aqui, *what's this?*
 G6: Joaninha.
 T: *No, what's this? This thing*, essa coisa.
 X: Livro.
 T: É um livro? É um livro de quê?
 B5: Joaninha.
 B3: Bicho.
 T: Ó.
 B3: De bicho.
 T: É um livro de...
 T: Desenhar?
 X: Figura.
 T: No.
 B1: Um livro de figuras.
 T: É um livro, ok. E... o que que é isso aqui? *What's this?*
 VA: Calendário.
 T: Então, como é que vocês sabem que é um calendário?
 (...)
 B1: Porque a gente vê muito número.

T: Muitos números?

B1: Da semana, da semana.

T: *Ok, very good.*

B4: Ô tia, essa é a Galinha Pintadinha?

T: *What's this?*

B6: Caderno

T: Look.

B1: CADERNO DE RECEITA

B4: Ô tia essa é Galinha Pintadinha?

T: No seu lugar.

B1: (...) O CADERNO DE RECEITA

T: *Very good.* Como é que vocês sabem?

B1: Porque nossa mãe tem caderno de receita.

G2: Não (...) e porque também... (...)

T: Como é que vocês sabem?

G2: Aparece uma (...)

B1: TEM, TEM, tem coisas (...)

X: Sh, B1.

B1: Tem coisas diferentes (...)

T: Fala, G2

G2: Tem coisas de comer.

T: As imagens?

G3: Tem coisas de cozinha.

T: *Very good.* E qual PARECE (...)

B1: Aparece as letras (...)

T: Esse aqui ó.

B1: JORNAL!

B2: REVISTA!

X: REVISTA!

T: É uma *magazine.* *Very good.*

B4: Ô tia, deixa eu lê o jornal?

T: *No. What's this?*

VA: JORNAL, JORNAL

T: Jornal, *very good.*

X: Nacional.

T: *Nooo. And what's this?* Quem sabe?

G2: Uma folhinha de mercado.

T: De mercado?

(...)

X: É uma revistinha. Uma revista.

X: Revista de mercado.

T: Pra vê o que que vai comprar no mercado, como é que vocês sabem que é de mercado?

B1: PORQUE tem o símbolo do mercado.

T: Tem o símbolo, ah, tem a coisa de comer e o preço.

X: E também, ela (...)

B1: Tem o símbolo do mercaaado.

T: Oi?

G2: Eu preciso (...)

T: Não, a gente não sabe ainda, mas não é esse o assunto. O que que, quem já viu um desse aqui ó?

VA: EU!

VA: CONVITE, CONVITE, CONVITE

T: Não é um convite, mas tem uma imagem e atrás tem um espaço pra escrever, cês já viram algum desse?

VA: NÃÃÃO

VA: Siiiim.

T: No? Já? Que que é?

N: É...

X: Foto.

T: Não? É um cartão postal. E isso aqui, ó, vamo ver o que que é.

X: Revista.

(...)

X: Ô tia.

T: B4. B4. Senta.

T: Não quero ouvir, eu quero que vocês sentem aí, senta aí, no seu lugar, mais pra trás, depois você fala pra mim, mais pra trás, pode falar B1.

B1: É um mapa pra gente ver pra onde nós vamos viajar e o nosso mundo.

G7: Professora...

T: Ah, *very good*.

G7: Quando a gente tiver perdido (...)

(...)

X: OLHA...

T: Heeey, a G7 está falando e eu não estou ouvindo, fala G7.

G7: Ah, para B1!

T: Para B1.

G7: A pessoa olha quando tá perdida, procura no mapa onde elas estão, pra voltar.

T: *Very good*.

B4: Ó tia, olha é uma castelo.

T: É um castelo, *very good*.

(...)

T: Ok. B4, senta no seu lugaaar. E *what is this?*

VA: Galinha pintadinha.

(...)

VA: Convite, convite.

T: É um convite?

B3: De aniversário.

T: De aniver- Por que de aniversário, você acha?

B1: Porque é aniversário em inglês.

B3: Aqui, ó.

T: Senta no seu lugar. B3.

(...)

B1: Quem (...) do meu chiclete?

T: Ok, e esse aqui o que que será que é? Quem sabe?

VA: Uma carta.

(...)

T: É um convite, G1?

G7: De casamento.

T: De casamento, como é que você sabe?

G7: (...)

B1: Porque o convite de casamento é branco.

T: É branco?

B1: Igual a noiva, fica com aquele vestido todo bonitão, lá.

T: É? Branco, né? B4, no seu lugar.

X: Mas que chato.

T: *Very good. And what's this?*

(...)

G7: O convite da nossa amiga Eduarda!

T: Nossa amiga Eduarda?

B1: Como você conseguiu isso aí?

T: Hummm

B1: AH, VOCÊ PEGOU DA GENTE!

B4: Acho que era meu.

T: *And this?*

B1: Convite, é o do B3!

T: É o do B3?

B1: Mas esse aqui é o meu.

T: *Very good.* And... Olha, eu vi um monte!

(...)

T: E o que que é...

(...)

T: Ah, igualzinho. Ó, voltem pros lugares, por favor.

VA: (...)

X: Dá licença.

T: Ih, B4 (...) NO SEU LUGAR, não é pra tirar.

X: Tia, todo mundo já deu o convite?

T: Já.

T: Então pega lá. Quem trouxe mais que não entregou?

G7: O professora?

(...)

G2: É que eu pensei que (...)

T: Pode deixar ali então.

G2: É que (...) só tinha esse.

(...)

X: Os meus convite tá dentro do envelope.

T: É, vamo vê então.

X: É um manual.

T: É um manual como cê sabe?

X: Ah, porque (...)

(...)

B5: NÃO B3!

T: Ô gente, calma, sentem e fica quietinho.

B1: Não!

T: SENTA e fica quietinho.

B4: Esse aqui (...) os convite com.

T: SENTEM NOS SEUS LUGARES.

(...)

T: B1, B1, senta no seu lugar.

B1: Não é um convite, tia.

T: B4, B4...

B1: Era tarefa da escola.

T: Sh...

X: B4, você esqueceu (...)

T: B3, o que que é isso aqui?

X: (...)

T: Você, você já mexeu em um manual?

B3: Eu já

T: Ah, é?

B1: Eu também, eu tenho um aparelho e tem um monte de manual.

T: Mas pra que que serve um manual será?

(...)

B1: Pra, pra aprender a tipo o que a gente compra uma televisão a gente pega um manual pra ver como liga e desliga.

T: Enten- Ai que lindo isso!

X: É pra anotar.

B1: Um convite, um convite!

T: É um convite? Convite de que?

(...)

B1: De casamento.

T: Como é que vo- B4!

B5: É o meu.

X: De chá de bebê.

T: Convite de casamento, como é que vocês sabem que é um convite de casamento?

B1: Porque é branco.

G2: Tem negocinho branco.

T: Porque tem enfeite branco. Entendi. Deixa a *teacher* colocar aqui ó.

G7: Dá licença, (...)

T: E esse aqui, será?

G3: É um convite de casamento também.

T: Parece um convite de casamento?

X: Não...

B1: É um convite de casamento!

T: Então é um convite de que?

B1: DE CASAMENTO.

B5: Aniversário.

T: Olha aqui, que número que é esse?

VA: Quinze.

T: Festa de quinze anos? *Very good.*

B6: É do seu irmão.

T: Não, vai estragar deixa ali, gente, não estraga.

B2: Não é, é da minha prima.

T: Hummm, e esse aqui, olha.

B1: CASAMENTO, CASAMENTO, CASAMENTO.

T: Só de olhar vocês já sabem?

B1: Tudo é casamento. Menos esse aqui, ó.

T: Ihh. E esse aqui ó?

B5: É de chá de bebê.

X: É meeeu.

B5: É de chá de cozinha.

(...)

B6: Não, não é meu, não.

T: De quem que é então?

B1: É do pirralho.

(...)

X: Não é chá de (...)

T: Como é que vocês sabem que é chá de cozinha?

G2: Porque tem várias coisas de cozinha.

T: Tipo o que?

B1: É tipo COLHER

VA: (...)

X: Talheres

X: Faca

B4: Maçã!

T: Faca, *very good*.

(...)

G7: B4, senta no seu lugar.

T: B4...

B1: Esse é do B6.

T: Esse é o que o B6 trouxe pra gente ver, ó. E esse daqui?

B1: DO B4! Do B4!

T: Mas o que que é isso aqui?

B1: Chá de bebê.

T: É de um chá de bebê, que legal... *Very good*. Então, olha, fiquem, podem ficar aqui nessa roda.

B1: <faz sons de choro>

(...)

T: Que foi?

B4: É porque (...) bebê.

T: Ahn?

X: E eu adoro bebês.

T: Cê adora bebês?

G7: VOCÊ é um bebê!

X: Ah...

T: Ok.

B1: Porque ele é um bebezinho.

T: B3, vem aqui na roda.

B1: Ele chupa chupeta, ó, ele também chupa o dedão.

T: É, ó, a gente vai usar essas daqui mesmo.

B1: A gente nunca mais vai poder levar nossos convites embora?

T: Lógico que vamos, mas sentem.

G7: Ebaaaa.

T: Vai mais pra trás, B3. Tá todo mundo certo?

(...)

T: Oh, gente...

(...)

T: Senta mais pra trás, meu Deus.

(...)

X: Oh...

T: Calma...

B1: Duda sabe aquele (...). Sabe aquele (...)

T: Ó, gente, gente, olha, então, vamo pensar junto com a *teacher*. B1, calma.

(...)

T: Pra que que serve mesmo? Ó a, a G7 tava falando. G7, fala de novo, pra que que serve isso daqui ó?

(...)

T: Só a G7. Cê é a G7? Não, né?

B5: Eu sô.

B1: Eu também sô.

T: Ó, o B4...

G7: Quando a gente tá perdido é pra gente olhar o mapa...

B1: Que nem o papai *pig* quando ele se perde...

T: Nããão, pára, senta aqui B3.

B1: A gente, a gente é a G7.

T: Vai G7, fala.

G7: Quando a gente tá perdido em algum lugar a gente olha o mapa pra vê onde a gente tá, pra gente ir no lugar que a gente quer.

T: Entendi, e quem que, alguém aqui já usou?

B1: EU.

B3: EEEU.

VA: Eu.

B3: Eu já usei um mapa de, eu já usei um mapa de carro, aquele lá de.

T: De carro? De GPS?

B3: É.

T: Entendi. E você, B1, espera aí.

B1: O pai, ele usa o, ele usa o celular do GPS também.

(...)

G7: É que o meu, a minha mãe e meu pai eles têm livro. Eles têm um livro que daí (...)

B1: <faz sons de choro>

T: Vai mais pra trás, (...)

G7: Meu pai (...) de mapa. De mapa.

T: Ah, (...) Entendi. Gente, e esse daqui, que será que é, alguém já viu um desse?

(...)

T: O que que é?

B3: AAAAI, AI, AI.

X: (...) de comida.

T: Calendário de comida?

VA: NÃÃÃO

G4: Cardápio.

X: (...) negócio.

T: Cardápio de comida. Pra que que serve um cardápio?

X: Pra pedir a comida.

X: Ô tia.

T: Não, quem quer falar levanta a mão.

X: Vou no banheiro.

T: Não não não não, quem, não.

X: Pra pedir a comida.

T: O, B4, a *teacher* está falando.

G7: Ô professora.

T: Ô, quem quiser falar fica sentado NO LUGAR e pode falar. B1, fala.

G7: B3, para!

B1: Cardápio é pra pedir as comidas quando estão no restaurante.

(...)

T: Entendi.

G7: É.

T: Que que você ia falar G7?

G7: É que quando as pessoas que (...) eles falam (...) pra eles escolherem.

B1: Eles apertam lá naquele botãozinho lá (...)

T: Isso e aí aqui tem a lista, né?

B1: PRA PEDIR AS COISAS QUE QUER COMER.

T: Calma!

B3: (...) <cantando>

T: Fala bem mais alto que a *teacher* não está ouvindo.

B3: E isso daqui que que é?

T: Sh, sh, sh.

G6: Os, os...

B1: Pra pedir as comidas.

T: Sh, sh, sh.

G6: Os homens que servem a comida, eles dá os cardápio e aí as pessoa escolhe e aí ele, eles, moço, ele, aí, anota num negocinho (...)

B1: Um papel.

G6: (...) lá na cozinha pra eles fazerem.

T: *Very good*. E esse daqui pra que que serve?

G4: Papel de jornal.

T: Papel de jornal? Mas pra que que serve ele?

G7: Ô professora.

(...)

B1: Pra gente...

T: Ah, SH, B1. G2, pode falar, bem alto.

G2: Esse daí, tipo, uma pessoa acha um negocinho pra vê que que tem de comida no mercado que que, que que tem de barato no mercado.

T: *Very good*. Fala B1.

B1: A gente, a gente pode pegar essas revistinhas pra ver tudo que tem mas a gente pode pegar uma dúzia, a gente vê um preço que é três Reais e nove e noventa.

T: Isso.

G7: Pra ver (...) preço, pra ver alguma coisa assim que é caro.

G4: (...) barato.

T: Que é pra ver se caro ou se é barato, *very good*.

B1: Que nem tipo roupa.

T: E esse daqui, ó, pra que que serve esse daqui?

G7: Para, B1!

T: Revista? Mas pra que que serve uma revista?

B1: Pra gente lê.

T: Calma aí, espera, pode falar. Não, espera.

G7: Pra gente ler e saber das coisas.

X: A gente...

T: Fala B6, pra que que serve a revista?

X: Ahn... Às vezes pra recortar (...), às vezes pra...

T: Pra recortar, pra fazer tarefa, né? Ahn?

G7: E também pra ver, às vezes, a gente lê e aprender e (...)

X: Ô tia...

T: Aprender... Péra só um pouquinho, o, o, B4, não é pra ficar aí.

G7: E também quando a gente tem tarefa pra gente usar a revista pra pegar palavrinhas também.

T: *Very good*, fala, B1.

B1: A gente pode juntar letras e ler.

T: *Very good*. E esse daqui que que é mesmo?

B1: REVISTA.

VA: JORNAAAL, JORNAL!

T: E pra que que serve o jornal?

VA: Pra lê.

T: Pra ler?

B1: Pra ler que nem os homem fica lá, assim ó, sentado lá, lendo jornalzinho.

T: Isso, mas que tipo, que tipo de coisa que vem escrito no jornal?

B1: É... O JOGADOR FOI ATROPELADO PELO, PELO, FOI ATROPELADO PELO CAMINHÃO QUE VEIO E PLAAAAH.

T: Menos B1... B3 fala pra *teacher* mesmo, o que que é isso?

B3: Manual.

T: Pra que que serve o manual?

VA: Pra lê.

T: Nah, B3, B3! Você não é o B3, vai B3.

B1: Eu sou sim.
 B3: Pra, pra construir as coisas.
 T: Pra construir as coisas.
 B1: É manual de construção.
 B3: Pra ver os botões...
 T: Pra ver os botões. Fala G7.
 B1: O manual de construção...
 G7: Pra gente, pra gente fazer depois pra gente saber onde aperta.
 T: Onde aperta...
 G7: Pra olhar o DVD pra poder (...) e assistir.
 T: *Very good*. Fala, B1.
 B1: A gente...
 X: (...) Cá-cá-cá
 B1: No manual, no manual, a gente também pode pegar o manual de construção.
 T: Isso, *very good*.
 B1: Pra construir prédio (...)
 T: E esse daqui gente.
 B5: RECEITA.
 T: É um livro de?
 VA: RECEITAS.
 T: (...), fala G2 pra que que serve?
 G2: Tipo, a mãe vai lá e pega essa receita ela, ela quer fazer alguma coisa de (...)
 X: Tipo bolo de chocolate.
 G2: Ela vai pegar a receita, ela pega a receita pra saber as, as, os que vai (...)
 T: *Very good*. E o que que a receita explica? Fala, G6.
 G6: Aí (...)
 T: Fala mais alto que a *teacher* não está ouvindo.
 G6: Às vezes, a nossa mãe tem que (...) aí ela tem que olhar no caderninho de receita pra ver uma receita pra fazer.
 T: *Very good*. Fala, B1.
 X: Tia...
 (...)
 B2: A minha mãe quando ela foi fazer um bolo de chocolate ela não sabe onde era a receita, aí ela pegou, ela pegou o caderno de receita, pegou a cenoura, o chocolate aí ela foi lendo a receita.
 T: *Very good*, fala, G7.
 G7: A receita...
 T: Ah, cê também quer falar, então é o próximo.
 G7: Quando a gente quer fazer doce e não sabe, (...)
 T: B4! NO SEU LUGAR!
 G7: A gente pega, depois de ler, e depois (...) os ingredientes.
 T: Os ingredientes, muito bem. B4, de-novo, B4. De novo, B4, fica sentado aí.
 (...)
 T: Fala, e pode falar B3, fala.
 (...)
 T: Sh, sh, sh.
 B3: (...)
 T: B4... Sh, sh, sh
 (...)
 T: Ah, ah, ah, péra só um pouquinho, ahn.
 B3: No livro de receita (...) pão de banana, não o bolo de banana, daí ela fez, foi errado porque ficou um monte de banana (...)
 T: Entendi, e que que tá escrito no livro de receita, então, será?

G6: Receita!

T: Mas que que é uma receita?

B1: RECEITA É TIPO FAZER UM, FAZER UMA TORTA DE BANANA COM CHOCOLATE.

A gente vai lendo aí a gente vai pondo todos os materiais que for preciso.

T: Aaah, os ingredientes. Muito bem. E esse daqui, pra que que é esse aqui, mesmo?

B1: CALENDÁRIO, pra gente ver que dia nós estamos e no ano que estamos.

G7: Professo-

T: E que mais?

(...)

T: Péra, que agora é a G7. B4, senta ali, ó, na sua cadeira, fazendo um favor. Ahn.

G7: Assim, quando a gente tá doente a gente não sabe o dia né (...) a gente vê o calendário pra ver que dia (...) no médico.

T: No médico, né pra gente ver os nossos compromissos, no calendário.

B3: E existe isso aqui?

T: Existe...

(...)

T: Esse daí é de uma cidade que chama Paranaguá. Mas não é esse agora que a gente tá falando. Não, assim não, machuca. Que mais, pra que mais que serve esse calendário?

B1: CALENDÁRIO SERVE PRA VER OS DIAS DA SEMANA.

T: Dia da semana...

B1: Tipo Domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira.

T: *Veeery good.*

B1: Quinta-feira, sexta-feira, sábadooo.

T: Gente... Volta. E esse aqui pra que que é mesmo?

B1: Livro de figuras.

T: Não, não é livro de figuras, ó.

G7: Sobre animais, livro sobre animais.

VA: Imagem, imagens.

T: Tem imagem, mas também tem ó...

VA: De animais.

X: A gente pode ler o livro.

X: LETRAS.

T: B1, cê tá no meio da roda, vai mais pra (...)

B3: Letras, letras.

T: Então é um livro de, é um livro de adulto ou de criança?

VA: DE CRIANÇA.

T: Como que vocês sabem?

VA: Dos dois.

B4: Tia, vamo brincar de rodar cadeira?

T: Shhhhh, B4, eu pedi pra você sentar fora da roda. Não é pra ficar entrando aqui dentro.

X: Fí, fó... (...)

T: Mas vocês acham que é um livro de criança por que?

(...)

B1: Porque aparecem figuras pra criança.

T: De desenho?

B6: Pipoca...

G7: Joaninha...

B1: Joaninha...

T: *Very good.* Agora, vamos colocar as nossas, os nossos convites aqui no meio.

B1: Nããã.

X: Pipoca...

X: Mas eu (...)

T: Ó, mas, é ó, tem alguns que tão no saco plástico, deixa no saco plástico.

(...)

T: Ó, o que não pode sujar, põe aqui em cima, ó, tipo esse daqui, ó, que tem uma coisa em volta. Isso.

G7: O meu também não pode sujar.

T: O seu não pode sujar, então a gente coloca aqui ó.

B1: Nem o meu pode sujar.

T: (...)

B1: NEM O MEU PODE SUJAR, nem o meu.

(...)

T: *Very good*.

B6: Pipoca...

X: A gente ganhou um convite antes.

T: Ó, *very good*. Alguém mais tem convite? Põe ali.

B6: Pipoca...

B1: Pí-póm-pí-póm-pí-póm.

B6: Pipoca...

T: Senta...

B6: Pipoca, pipoca, pipoca

T: Senta...

G7: Tia?

T: SEEENTA, calma, senta.

(...)

T: Senta... Todo mundo já sentou? Agora é a minha vez de falar. Não é a de vocês.

B4: Pipoca, pipoca...

T: Gente, ó, agora vamos pensar, ó, gente a G1 tá fora da roda, não é pra vir perto...

G7: Tia, ó (...)

T: Vai mais pra lá G7, B1, vai mais pra lá, chega mais perto da G5. B1, chega mais perto da G5, bem mais, bem mais, bem mais, bem mais.

B1: VEM B3!

T: Vem mais pra cá, ó, cê não tá enxergando. Ó, agora a gente vai pensar junto.

B3: Com a turma toda?

B1: Ah, não, não precisa por o outro porque eu já tenho um aí (...)

T: Ó, a gente vai pensar junto, qual desses eventos, dessas fotos que a tia *teacher* vai mostrar pra vocês, que precisa ou NÃO de um convite, porque, pra que que serve um convite, gente?

B1: PRA GENTE-.

T: NÃO É PRA FALAR, a G2 levantou primeiro, fala G2.

G2: Pra convidar as pessoas pra uma, uma festa pra algum chá de cozinha, pra um chá de bebê, pra um chá bar...

B6: NOSSA, essa menina

T: Sh sh sh. B1, pode falar agora. É um de cada vez.

B1: A gente pode, a gente pode, entregar um convite se for pra uma festa, pode ter lembrancinha quando a gente for embora, ou pode ser um convite de casamento.

T: *Very good*. Fala, G7.

G7: Talvez pode ser um convite de aniversário, um convite de casamento.

B4: Que nem esse aqui a Du- que a (...)

T: Peraí depois cê fala, fala B3.

(...)

T: Sh, sh.

B3: Se for longa a data (...) correio.

T: Heeey que (...) silêncio que o outro B6 tá falando.

B6: E também os, e também, o, vai (...) festa de bebê, chá de bebê...

T: Chá de bebê

B6: Aniversário.

(...)

B1: Não vou ter que falar de novo.

(...)

T: *Very good*. Fala o outro B3 agora. B3, quer falar ou não? Fala, B4.

B4: Pode ser, pode ser, pra (...)

(...)

T: Ok, ó, olha essa foto o que que tá acontecendo aqui, ó?

X: Neve

B4: Quando você faz aniversário.

T: Calma, B4, você tá no MEIO DA RODA, B4. (...) Fica olhando, hora que ele começar a entrar cê já não deixa. Ó, olha aqui, todo mundo, não é pra fala, é só pra olhar.

(...)

T: Ok? Que que é isso aqui.

(...)

T: A gente precisa fazer um convite pra esse lugar?

VA: Nããão.

T: Nããão, *very good*. Agora, ó, proximo.

(...)

T: Cêis tão vendo?

(...)

VA: Siiim.

T: Não é pra falar, a *teacher* vai mostrar de novo, CALMA.

B5: Eu vi, é legal, né?

X: Que que é isso?

X: Piscina.

G2: Gigantes.

T: É uma piscina, a gente precisa fazer convite pra ir numa piscina?

X: NÃÃÃO.

B4: Tem um monte de pipoca dentro.

<risos>

T: Quem que acha que precisa (...)

B1: Pipoca.

T: B1, vai mais pra trás, a G5 não consegue (...)

X: Eu, eu.

T: É, já ganhou um convite assim, de alguém pra ir numa piscina? Já? Era aniversário, era festa ou não?

X: Eu também, professora.

G7: Aniversário.

B6: Aniversário.

T: Era aniversário?

B1: A gente vai no (...)

T: (...) Não é sua vez.

B6: Da minha prima.

T: Da sua prima, fala, G7.

G7: A minha amiga Fer quando ela estudava lá na minha outra escola, ela, aí eu não sabia o caminho, então daí ela deu o número e daí a gente foi lá na casa da minha (...) a gente foi a gente entrou na piscina da minha, da Fer.

T: *Very good*. Fala, B1.

B1: A gente, é, eu e, eu e a, e o B3, a G7 vai numa festa que é (...) É numa chácara.

T: Que legal, olha, e essa foto daqui, é do que?

(...)

T: *Very good*.

(...)

B1: Você vai também?

T: EE-EI, de novo.

G7: Professora?

T: Calma, não é sua vez de falar. É um casamento, casamento (...)

X: É um casamento?

T: Casamento precisa de convite?

VA: SIM.

(...)

T: EE-EI.

G7: Esse não é de casamento.

T: Cal-ma.

X: É de aniversário.

T: Calma, olha aqui pra *teacher*. OLHEM aqui pra *teacher*: o que que acontece se por exemplo eu faço uma festa de casamento e não mando convite pra ninguém?

B1: Aí ninguém vai.

VA: ...vai.

B1: Fica só o marido e a mulher.

T: Aaah, entendi.

B1: E o padre. Aí ele vai falar 'eu declaro marido e mulher'. <faz som de beijo>

T: Calma! E esse daqui o que que é?

X: Uma festa.

X: Festa de carnaval.

(...)

T: Festa junina. Festa junina precisa de convite?

VA: PRECISAAA

T: E o que que acontece se não tiver convite?

(...)

B1: AS PESSOAS QUE CONVIDOU!

(...)

T: Ah, e esse daqui, o que que é?

X: De novo?

(...)

X: Aniversário

T: Aniversário, precisa ou não?

VA: PRECISA.

T: *Very good*. E esse daqui?

VA: NÃÃÃO

T: Que que é isso?

X: NÃO.

VA: NÃO PRECISA

G2: De hospital.

T: É um dentista.

X: Aaah.

X: Dentista <imitando a professora>.

T: Precisa ou não precisa de convite?

VA: NÃÃÃO.

T: E esse aqui?

VA: NÃÃÃO

X: Ô tia, eu tenho esse desenho aqui.

T: Ok (...)

B1: NA ESCOLA.

X: Não precisa de convite.

B3: Eu também, já vi

T: Cê precisa ou não precisa de convite?

VA: NÃÃÃÃO

T: *Very good*, agora olha só, B1, senta eu vou pedir de novo, G5, senta bem do ladinho do B1 e venham mais perto agora. NÃO, vocês aqui ficam. As meninas venham mais perto, cadê o B4? B4, agora pode vir mais perto.

X: Vem aqui, B4. Não?

T: Não quer, então vem mais. G2, vem mais, vem mais, vem mais. Vamos tentar olhar juntos aqui, ó, quais são as partes dos convites? *Teacher Fran*, você vai escrevendo no quadro? Faz um formato de um convite aí, uma cartolina, uma coisa, enorme, grande, maior, maior, maior.

G7: Pega (...)

T: Sim nós já vamos pegar.

(...)

T: Aeee isso, *teacher*. Olha. Calma! Olhem aqui pra *teacher*. Podem sentar, todo mundo tá sentadinho? Vamo, B1, olha aqui, vamo olhar primeiro esse da Du- De quem que.

B1: É DA EDUARDA

T: CALMA, quem que vai dar essa festa?

B1: É a nossa, a minha amiga Eduarda.

G7: Eu também vou.

T: E pra quem que é esse convite?

X: Pra Mateus.

T: Esse é do B1.

G7: E esse é o meu.

T: E que mais? Tem ó, tem a pessoa que vai dar a festa...

X: Peraí eu não tô vendo.

X: Heeey

T: Não, não, pode escrever em português *teacher*. <falando com a professora que está escrevendo no quadro>

Teacher Fran: Ah é?

T: É.

B1: Eduarda?

X: É, não é?

T: É a pessoa que vai dar a festa...

B1: Pode escrever Duda

G7: Mas é Eduarda.

T: Isso que é DE, né? E a pessoa que recebeu o convite né?

B1: B1.

T: Que é PARA, DA Duda, PARA?

B1: B1.

T: B1, que mais?

B1: (...) Eduarda.

T: Shhhh, sh, sh. Olha só, olha aqui, e qual mais informação que tem? Vamo olha aqui nos nossos convites, ó. Que mais que tem? Olha lá, vai lá, B3, chega mais perto. Cêis não tão enxergando mais nenhuma informação, só tem o nome da pessoa que vai dar a festa e a pessoa que vai receber o convite?

(...)

T: B3...

X: (...) <risos>

T: Qual informação que tem no convite? Cêis sabem ou não?

B1: NÃO

G7: Não...

T: Alguém já leu algum convite?

B4: Não!

X: Já.

T: Já?

VA: Já!

T: O que que tá escrito nos convites que vocês leram?

X: Ahh, é...

B1: A pes- A pessoa ela põe a data pra (...)

T: A data do que?

(...)

B1: A data é do dia que o aniversário.

T: A data do dia do- da festa.

G2: O telefone.

T: O telefone!

G7: O horário

T: O horário!

(...)

T: O horário do que?

B1: Ela fala o número de onde é a casa dela, ou de chácara, ou de apartamento.

T: Ah, o número da casa? É tipo o endereço.

B1: Do apartamento dela...

X: Chácara

T: E que mais que tem?

X: Ahnn...

B1: Pode ser sete anos.

T: Pode ser a idade.

Teacher Fran: Senta, B1 aqui.

X: (...) a idade.

T: *Teacher*, pode ser a idade. Que mais que pode ser? Olhem aqui nos convites ó. Que mais que pode ser?

B3: Festa de bebê.

X: Bebê, bebê.

T: Como é que vocês sabem. Ó (...)

(...)

T: Ei, calma, ei, B3, senta. Senta!

(...)

T: Como é que vocês sabem que esse é um convite de casamento e esse é um de aniversário?

B1: PORQUE FOI O (...)

T: CAL- lá lá lá, não, é, fala, G2.

B1: Ah, sempre a G2.

T: Porque ela fica em silêncio e levanta a mão, não fica gritando, já pedi pra ficar em silêncio e levantar a mão, fala, G2.

G2: Porque tem várias (...) e tem.

T: Tem várias coisas escritas em qual?

G2: (...) convite.

T: Convite de que tipo? Nos dois tem várias coisas escritas?

G2: Não.

T: Qual convite que tem várias coisas escritas.

G2: No de casamento.

T: Isso... e que mais, G2?

B1: Porque cada um tem.

T: Sh! G2!

G2: E também (...) de casamento.

Teacher Fran: Olha, cê tá se sujando.

T: Preto e branco, certo.

G2: (...) o convite de aniversário, ele tem várias cores, ele.

T: Então escreve aí, *teacher*, cores, também tem no convite, né? Faaala, pode falar.

B5: Ééé, convite, é, o convite de casamento tem também, pra, tá escrito que é de casamento.

T: Tá escrito que é de casamento. Então tá escrito o nome do evento, *teacher*. *Very good*, fala, B1.

X: No convite de aniversário ele põe o nome e eles também põe, eles também põe a foto.

T: Põe foto, *teacher!* Pode ir...

(...)

T: Ih, ele tá querendo (...)

Teacher Fran: Ele quer ir no banheiro.

T: Ah, cê quer ir no banheiro?

Teacher Fran: Dá pra esperar?

T: É guenta um pouquinho, (...) Já tá acabando. Fala, G7.

G7: Também (...)

T: Fala mais alto.

(...)

T: Fala, G7.

(...)

Teacher Fran: B1, tá se sujando com giz, sua mãe vai ficar brava. Senta aí e escuta a *teacher*.

G7: (...) eles deixam o caminho...

T: O caminho é o endereço, né?

G7: O caminho é o endereço e (...) número pra saber onde é.

T: *Very good*.

B1: O meu pai sabe onde que é a chácara.

T: *Veeery goood*. Olha, gente, agora a gente vai olhar pra alguns convites aqui ó, diferentes.

X: Tipo (...)

T: NÃO É PARA PEGAR NA MÃO!

(...)

X: <respiração ofegante>

T: Ó, tipo, ó.

G7: Para, B3!

T: B1, calma.

G7: Para de mostrar a língua meu.

B5: Esse é diferente.

X: <respiração ofegante>

T: Calma. Que que a *teacher* acabou de falar? E o que que você acabou de fazer? Por que?

(...)

X: <respiração ofegante>

T: Bom gente, que tipo será de convite que são esses, hein, que tão aí?

X: Convite de, de.

T: Calma.

(...)

B3: Festa, natal.

T: De natal, como é que vocês sabem que é um convite de natal?

VA: Porque (...)

T: NÃO É PARA PEGAR NA MÃO. É para-

X: (...) festa junina.

T: Não é para pegar na mão é para olhar.

B1: Deixa ela tomar na mão, deixa ela tomar na mão, porque vai se ela rasga.
T: Gente, NÃO É PARA PEGAR NA MÃO, é para olhar. TODO MUNDO ENTENDEU?
X: Siiim
X: <assobio>
T: Ah, então tá bom. Então esse aqui é um convite de natal? De uma festa de natal? Como é que vocês sabem?
X: Fogueira.
T: Como é que vocês sabem, fala, B1.
B1: Porque tem, aparece um, um-
X: Papai Noel.
B1: Um papai Noel, o boneco de neve e aparece a neve e ai tá escrito o nome da criança.
T: Entendi, fala, G2. Que convite é esse aqui, será? Que que é?
VA: Festa junina.
T: Festa junina? Como vocês sabem?
(...)
G2: É porque (...) uma fogueira umas ovelinhas e tá noite e também tem (...)
T: *Very good!* E isso aqui é um convite de que, G6?
B1: De casamento!
VA: Casamento.
T: Como que você sabe?
B1: Porque tem a (...)
T: G6!
(...)
X: (...) aliança.
T: Tem alianças. E esse aqui é um convite de que será?
VA: De aniversário
B1: De aniversário...
T: Como cê sabe, B1?
B1: Porque aparece um menininho com a língua, com a língua de sogra, os presentes e as bexigas.
VA:(...)
T: *Very good!*
X: (...) todo feliz com chapéuzinho.
T: E esse daqui? Fala G2.
(...)
X: De aniversário.
G2: De aniversário porque tem vários balões.
T: *Very good! Very good.* Gente, agora a gente pode sentar nos nossos lugares.
X: AEEEE!
<todos se movimentam, um aluno canta>
T: Ó, vamo olha aqui junto com a *teacher*.
Teacher Fran: (...) calma aí.
T: Olha só, a gente têm a parte de QUEM, né? Quem, tipo assim, de quem, quem que tá mandando esse convite?
B1: A Du.
(...)
T: De quem que é esse convite?
X: É meu.
T: B3... B3! B3!
B3: Ah...
T: Senta no seu lugar.
X: Eee...

T: Ó, que mais? A gente tem PARA, né? Que é a pessoa que tá RECEBENDO... Gente, vocês não.

(...)

T: B3. Você vai sentar bem aqui entre as meninas, abre um espaço, o B3 vai sentar bem aqui.

B5: (...) e eu com isso...

< carteiras arrastando >

T: Ô B3, eu vou falar com a sua mãe no final da aula.

B3: Nããão, não (...)

T: Não, né? Não é melhor cê ficar quietinho?

(...)

T: Brigada. Olha, e que mais? A gente tem a DATA, né? A data do que? Que vai tá escrito no convite?

B1: Do aniversário...

T: Só do aniversário? Convite de casamento não tem data então?

VA: Siiim

B1: Tem de, do chá de bebê, de casamento.

T: De casamento...

(...)

B1: Festa junina.

T: Todas tem data, é isso?

B1: Siiim e tem o endereço onde que é.

T: Tem o endereço...

B1: (...) RUA, nome da rua!

T: É o endereço. E o telefone? Será que todo convite tem?

X: SIIIM

X: Não!

(...)

X: Para!

B1: A gente, como é que a gente vai...

T: Eeei.

B1: Ligar pra pessoa...

X: Alguns não têm.

T: Alguns não têm, *very good*.

B1: É tipo o da DUDAAA.

T: Vamo olhar.

B1: O meu, o (...)

T: Tipo esse da Galinha Pintadinha aqui, num tem telefone.

B1: O meu também não tem, nem o da G7.

T: É verdade! Eee... a idade que a pessoa tá fazendo?

B1: Siiim

T: Até no convite de casamento?

B1: Pode ser sete.

VA: Não.

T: Nããão. Eee... a foto? Todo convite tem foto?

VA: Nããão

B1: NÃÃÃO. Mais ou menos, o de casamento às vezes tem.

T: Às vezes tem, *very good*. E todo convite é colorido?

VA: NÃÃÃO.

B1: Só os de festa, alguns são de festa.

T: Alguns são de festa. Alguns são, e todo convite tem, por exemplo, escrito aniversário ou casamento ou natal?

VA: (...)

X: NÃÃÃÃO, nÃo, nÃo.

T: NÃo? *Very good*. Agora- EntÃo, gente, qual que Ã mesmo o nosso objetivo? Que que a gente vai aprender a fazer?

B1: CONVITE DE INGLÃS.

T: Pra quÃ?

B4: Pra con-, pra convidar-

B3: FEEESTA.

B1: (...) convite em inglÃs.

T: Pra fazer um convite em inglÃs. E o que que a gente vai fazer na nossa festa mesmo?

VA: (...) inglÃs.

G2: Apresentar.

T: Apresentar o que, G2?

B1: UMA MÚÚÚSICA!

X: MÚsica!

B5: G2, vocÃ Ã, se chama G2?

<mÚsica comeÃa a tocar/para, carteira arrastando>

T: Exatamente. Que tipo de convite?

X: Da Eduarda?

T: A gente vai fazer que tipo de convite? SerÃ?

X: Ah.

G7: Convite pra uma...

B1: DO MACqueen.

X: *Hot Weels*

T: NÃo! A gente, vai ser um convite de casamento?

VA: NÃO.

X: De aniversÃrio.

T: Mas nÃo vai ser aniversÃrio...

(...)

X: Festa! Festa! Festa.

T: Convite de uma festa, muito bem, e que que gente tem que escre- aprender a escrever nesse convite?

B1: A GENTE TEM QUE APRENDER A ESCREVER COISAS DE FESTA.

(...)

B1: Trazer alguma coisa pra festa.

B5: O horÃrio, a data.

T: O horÃrio, a data.

B1: A data!

T: Que mais?

B1: O TELEFONE!

T: O telefone! Que mais?

B4: A data!

(...)

B1: A gente pode escrever, a gente pode escrever.

T: A data-

B4: NOME, nome da rua.

T: O nome da rua, muito bem!

(...)

B1: O nome do bairro.

X: (...) casa.

T: O nome da casa. *Very good*.

B1: O NÚMERO da casa!

T: Mas! Olha só, prestem atenção, mas pra quando a gente for fazer a nossa festa, além de aprender a fazer o convite em inglês a gente tem que ensaiar, não é? Como é que a gente vai fazer uma apresentação sem ensaiar?

B1: <faz barulho de choro>

X: Não (...)

(...)

T: Não dá né? Então, fiquem de pé, sem mochila, sem nada. A *teacher*, vai mostrar pra vocês, como é a música. B1, fica de pé paradinho, volta lá.

(...)

T: Não, não, daqui a pouco, daqui a pouco. B1, volta pro seu lugar.

(...)

T: Olha só a música. B1? B3! B4. Chega. Olhem pra *teacher*, a música é assim, ó. Tá todo mundo olhando?

VA: SIIIM

T: Acho que não... Ok.

(...)

Teacher Fran: G6!

T: G6! De novo, G6? DE NOVO?

X: De novo? Puxa Vida!

T: Ooolha pra *teacher*, que eu tô falando.

X: Ô tia, a gente vai por câmeras pra gente filmar? (...)

T: Olha, olha só, a música é assim ó: <começa a cantar e dançar> *I'm a little snow man, look at me. These are my buttons, one, two, three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf and brrrr it's cold.*

X: (...) Xuxa.

T: A música ela fala do boneco de neve, ela fala assim...

X: Brrr

T: Eu sou um boneco de neve, olhem pra mim. E esses são os meus botões, um, dois, três. Estes são meus olhos, este é meu nariz.

(...)

T: Eu uso um chapéu, um cachecol e BRRR QUE FRIO!

<risos>

B1: Minha mãos um pãozinho.

T: Ó, a *teacher* vai fazer de novo, tentem acompanhar pelo menos os movimentos da *teacher*, ok?

X: Sim!

T: Volta lá, B3, ó, prestem atenção: *I'm a little snow man, look at me. These are my buttons, one, two, three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf, and brrr it's cold.*

<alunos murmuram a música, risos>

T: Todo mundo consegue fazer voz de boneco de neve?

VA: SIIIM

T: Então, ó, a *teacher* vai falar uma frase e vocês vão repetir.

X: Sim!

T: Ó, *I'm a little snow man...*

VA: *I'm a little snow man* <mais lento>

T: *I'm a little snow man!*

VA: *I'm a little snow man!*

T: *Look at me!*

X: Ó minha mão.

VA: *Look at me.*

T: Então vai ser assim, ó, *I'm a little snow man, look at me.*

<alunos cantam junto>

B1: B4.

T: De novo!

VA/T: *I'm a little snow man, look at me.*

T: Próxima parte é assim ó, *these are my buttons, one, two, three.* <alunos acompanham>
De novo! *These are my buttons-*

X: *One, two, three!*

T: *One, two, three.*

VA: *One, two, three!*

T: *Very good! These are my eyes... Repeat! These are my eyes and this is my nose.* <alunos acompanham> De novo! *These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf, and brrr it's cold.* <alunos acompanham> Então, lembra né? Aí no dia, a gente vai combinar assim da gente vim (...)

(...)

T: A gente vai combinar de vir de camiseta branca, daí a gente vai colar os botões assim pretos em vocês, porque daí a gente vai ficar igual um boneco de neve.

(...)

B1: AÍ VAI ESTRAGAR TODA A NOSSA ROUPA

(...)

T: Pode ser a gente combina de vir de uniforme, qualquer coisa. Vamo treinar mais uma vez essa parte?

(...)

B1: Eu e o B3, a gente vai ter que vir com o uniforme do futsal porque a gente, a gente-

T: Depois a gente troca... Ó, vamo de novo, igual a *teacher*, hein, vamo lá.

<risos>

T: Fica de pé, B4, B3, fica de pé.

B1: Vamo, B4, vamo.

T: Eu vou ter que falar-

B3: Não, não. Desculpa.

T: Não, né? Então vamo lá, ó, <alunos cantam com a professor> *I'm a little snow man, look at me. These are my buttons, one, two, three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf, brrr it's cold. VERY GOOD!* Cêis gostaram da música?

VA: NÃO

VA: SIM

X: NOOO, no, no.

T: Cê queria cantar qual música?

X: Nenhuma!

T: Ó, outra música que a gente também, ó.

(...)

T: Não, não! Eu tenho que tirar foto. <falando com a teacher Fran que estava apagando o quadro> Gente, ó, outra música. Olha aqui pra *teacher*.

B1: (...) <cantando>

T: B4, fica de pé, B1 olha a *teacher* falando. Tem uma outra banda que se chama Beatles. Cêis já ouviram falar dos *Beatles*?

(...)

<aluno permanece cantando>

T: Tem uma música que é assim, talvez- B1, sh. Que é assim, ó, <começa a cantar> *love, love, love, love.*

B1: Essa música é horrível!

T: *Loove.* Cêis já ouviram essa?

(...)

T: *All you need is loove*, cêis sabem essa?

(...)

T: Não? Aula que vem a *teacher* vai trazer ela pra gente começar a ensaiar. Daí ele fala assim, ó, *all you need is love, love, love is all you need.*

<bagunça>

T: Acalma aí, que a *teacher* vai devolver. Esse da Galinha Pintadinha é de quem?

(...)

B4: Ô tia?

T: É seu?

<alunos cantam>

T: E esse daqui é de quem? Da G2, muito bem. E esse daqui?

B6: É meu!

(...)

T: Da boca sim. Esse é seu. Esse é teu, né, B4? E esse daqui?

B5: É meu!

T: E esse do chá de cozinha?

(...)

T: Ó, vamo ficar de pé que a gente vai cantar nossa, *bye bye song*, agora.

<alunos movimentam-se e cantam, som do CD, música começa, alunos batem palmas e cantam com a professora>

T: *BYE, BYE, GUYS.*

(...)

VA: *BYYYE BYYYE!*

X: VAMO EMBORA!

T: Ish, voou tudo? *Bye, byyye...*

<cadeiras arrastam>

T: Nossa deu até que certo, eu achei que não ia dar tempo, não tipo, eu achei que não ia dar tempo...

- fim da gravação -

Aula 4

22 de setembro de 2014

50'25''

T: *Hello guys!*

G6: *Hello, hello.*

T: *Hello, hello, are you ok?* <faz sinal de positivo>

VA: *Hello.*

<o aluno B1 está conversando com os colegas>

T: B1, B1, *are you ok?* <faz sinal de positivo>

B1: *I am, I am,* não ok.

T: *Not ok? Hum... So guys, look at me* <chama a atenção dos alunos com as mãos>. B1, B1. *Look at me.* <dirige-se ao quadro onde a palavra INVITATION está escrita> *Do you remember about the invitation?* <aponta para a palavra no quadro> *No? Invitation?*

B1: A gente não sabe o que que tá escrito.

T: *Invitation, from last class.* <aponta para trás, para representar o passado>

X: Classe.

T: *Yes, last class.* <repete o movimento> Que que a gente fez na aula passada, o que que vocês trouxeram?

VA: Convite.

T: *Invitation! Repeat: Invitation.*

VA: *Invitation!*

T: *Very good.* Quem que lembra, *what are the parts of the invitation?* *Hum? No? The parts of the invitation?*

X: (...) cartão.

B1: Um cartão postal.

T: De um *invitation*.

G7: É pra pegar um convite velho...

T: Pra trazer aqui. Yes. Mas, *what are the parts of na invitation* <faz sinal de dúvida com as mãos>? G2, *do you remember or no?* <faz que não com o dedo>

B1: No.

T: *The parts of the invitation* <aponta para a palavra INVITATION no quadro? No? Quais partes gente, que tem no convite? Que a gente conversou na aula passada?

B1: Tem, tem caneta, calendário...

T: Não, mas o que que a gente tem que escrever num convite?

B4: Tem uma pessoa, tia, tá nos filmando.

T: No, a tia tá filmando a *teacher*. Só a *teacher*. Heim gente, o B1, eu vou ter que tomar o seu relógio? Não né? Vamos lembrar...

B1: É que esse relógio aqui é muito...

<a aluna G7 tira um convite de dentro da sua pasta>

T: Isso, o que que tá escrito nesse convite? <falando com a aluna G7> Quem que lembra?

B1: Você ainda trouxe o convite?

T: O que que tem que escrever num convite? <faz sinal de dúvida com as mãos> Todo mundo já esqueceu?

B1: Sim.

X: Nome.

T: O *name*? Tem que escrever o *name* de quem? O nome da pessoa que vai mandar o convite?

VA: Sim.

G2: Data.

T: A data! Muito bem G2, a *date*. E o que mais? <escreve date: DATE no quadro, sob a palavra INVITATION>

G1: O telefone.

B1: Da rua.

T: O endereço, *very good*.

(...)

T: O *address* que é o endereço né. <escreve ADDRESS no quadro, sob a palavra DATE>

G7: O número da casa!

T: O número da casa que é o endereço, não é?

<o aluno B4 se levanta e vai até o quadro>

B4: Tia, posso ir no banheiro?

T: Você não acabou de ir agora?

B1: Uma chácara! Pode ser uma chácara!

T: Não. Senta lá. <aponta para a carteira do aluno B4> Que mais? A data, que é a *date*, *repeat* <faz sinal de repetição>, *date*. *Guys! Repeat* <faz sinal de repetição> *date*.

VA: *Date*.

T: B6, *repeat*, *date*. *Very good*. A *date*, o *address*, que mais? <faz sinal de dúvida> B4, B4, B4. Senta! Que mais?

(...)

B1: Da-te <lendo a palavra do quadro>

T: *Name*, o *name* né? Quem que falou o *name*?

B1: O nome, o nome.

T: O *name* de quem que tem que escrever? <escreve NAME sob a palavra ADDRESS>

B3: O meu, B3.

X: Da pessoa que vai fazer o aniversário.

T: Da pessoa que tá mandando? <faz sinal de mandando>

B3: Eu fiz aniversário.

B1: Eu fiz aniversário ontem.

T: O *name* da pessoa que tá mandando. E qual mais? <escreve a palavra NAME ao lado da mesma palavra em letra cursiva> Tem que escrever mais algum *name*, ou não?

X: Não.

X: Só da pessoa que convidou...

T: Só da pessoa que convidou e o que mais?

<o aluno B4 se levanta e vai até o quadro>

B4: Ó, tipo...

T: B4, não. Não. <aponta para a carteira do aluno B4>

B4: Tipo assim ó...

T: Não. <encosta no ombro do aluno e o leva até o seu lugar>

B4: Eu, se eu convidei ela...

T: A próxima vez que você sair do seu lugar, você vai sentar sozinho lá no fundo. Tá bom?

B4: Ah tia.

T: Tá todo mundo sentado, B4. Só você que tá levantando.

B4: Mas eu queria só falar.

T: Então, se você quer falar, chama a *teacher* e fala com a *teacher*. Não é pra levantar. Ninguém tá de pé <volta para o quadro>. Então, aqui tem o *name* de quem tá convidando <aponta para o quadro>...

X: Tia.

T: Pode falar.

(...)

T: B4, B4 <faz que não com o dedo>.

(...)

VA: Rua da casa, rua da casa, rua da casa.

<a professora faz sinal de silêncio>

B4: A pessoa, tem que escrever o nome da pessoa assim ó...

B1: Bicho preguiça.

T: Sh! <faz sinal de silêncio para o aluno B1>

B4: Se eu convido ela

T: <aponta para o aluno B1> Agora não é sua vez.

(...)

T: A G2?

B4: Isso.

T: Por exemplo, tem que escrever o seu nome, porque você tá convidando e o que mais?

B1: E o da G2.

T: Ah, o de quem tá convidando <aponta para ela mesma> e o de quem tá sendo convidado. <aponta para a aluna G2>

B4: Isso.

T: Muito bem B4. muito bem. Então, é o convidado <escreve CONVIDADO no quadro ao lado da palavra NAME>

G7: E a rua da casa.

T: A rua da casa já tá no *address*, no endereço. Né? Tem o convidado...

X: O bairro da casa.

T: Que é o endereço. E quem convida <escreve QUEM CONVIDA no quadro acima da palavra CONVIDADO>

B4: Tia.

T: Sim.

B4: Tia.

T: Sim

(...)

B1: Fisk, fisk, inglês e espanhol é fisk.

(...)

T: Só se for um convite de aniversário, né?

(...)

T: Já tá no endereço. No endereço você coloca <começa a contar com os dedos> o nome da rua, nome do bairro, o número da casa... o que mais que eu preciso saber?

B4: Tem que colocar...

T: B4, <aponta para o aluno B4> senta! Não é pra falar em pé <faz que não com o dedo>. <espera o aluno se sentar> Pode falar agora.

B4: (...)

B1: (...)

T: B1 <olha diretamente para o aluno B1>

B4: (...) tem que colocar no convite de aniversário.

T: Sim. Se for de aniversário né.

B4: Se ela, se eu, se, ela não vai entender. A pessoa não vai entender.

T: *Very good.*

<o aluno B2 chega atrasado>

T: Coloca as coisas aqui B2, nessa carteira <aponta para uma carteira>.

(...)

T: *Very good.* Meninas, <olha para o grupo de meninas> meninas. (...)

(...)

T: B1, B1, <vai perto do aluno> chega! Gente, todo mundo ouviu, o que que o B4 falou?

B1: Eu não.

VA: Não.

G3: Eu não consegui ouvir tia.

<vai até a porta e a fecha, pois o aluno B2 entrou e a deixou aberta>

T: Então a gente vai repetir, *no problem. Hey, look at me* <chama a atenção dos alunos com a mão>.

B1: *Look at me!*

T: B1, B1, chega de falar agora <apontando o dedo indicador para o aluno>. *Be quiet!* <faz sinal de silêncio>. Chega!

B1: (...)

T: Sh! <faz sinal de silêncio>. Ó, o B4 acabou e dizer que a gente tem que escrever, num convite, o nome de quem tá convidando, e o nome de quem tá recendo o convite, não é?

B1: Mas por que o nome da pessoa...

T: B1, eu estou falando <aponta pra ela mesma>. Pera só um pouquinho, um minutinho. <faz sinal de pare para o aluno B4> Calma lá B4. Todo mundo ouviu isso agora? Que a *teacher* falou? *In English, we have to write the name...*

B4: E também, e também...

T: Yes. Fala B4.

B4: E também, também ali, o, tem que escrever, o, aniversário (...)

B2: E tem que escrever (...)

T: B2, sh <faz sinal de silêncio>. Se você quer falar levanta a mão, não é pra falar. <olha para o aluno B4>

B4: Tem que escrever coisas que for pra ir.

T: *Very good.* <o aluno B1 está com a mão levantada>. Fala B1.

B1: Porque o nome da pessoa tá escrito, é...

<a aluna G7 está com a mão levantada>

<o aluno B3 faz uma gracinha>

T: Que que é isso B3? <o aluno B3 estava de pé>

B1: NA-ME, na-me.

T: *Name* <fala em inglês>. Fala G7.

G7: (...)

T: Isso, as vezes sim, as vezes não. Ó. Sh! <faz sinal de silêncio> Agora é a vez da *teacher*. <o aluno B3 se remexe na carteira>

T: B3, você quer sair da sala?

B3: Não <faz que não com a cabeça>.

T: Você quer ficar lá fora com a sua mãe?

<o aluno B3 faz que não com a cabeça>.

T: Então para com isso. Combinado? Olha pra *teacher*. Combinado? <faz sinal de positivo>.

Fala G1.

G1: (...)

T: Yes, *very good*. Olha só, então *in English*, a gente também pergunta. Ó, B2. Você nem chegou e você já tá conversando? So, *in English we have to write* <faz sinal de escrever> *from* e *to*. *From*, *in English*, é a pessoa que tá enviando. Por exemplo, se eu quero enviar um convite do meu aniversário para a *teacher* Fran. Eu falo, o convite é de Alessandra <aponta para si mesma> para *teacher* Fran <aponta para a *teacher* Fran que está filmando a aula>. Não é assim?

<os alunos olham para a *teacher* Fran>

T: Vocês já aprenderam isso em português? Yes?

B3: Seu nome é Alessandra e o nome dela é *teacher* Fran?

G3: Tia...

T: É Fran.

G3: Tia, tem que pôr o nome de quem vai ser o aniversariante, aí no final tem que escrever de quem que é a pessoa.

T: É? É verdade, pode ser assim. B1, chega de falar. <O aluno B1 está batendo no aluno B3>. B2, fala.

B2: Um dia, no convite do meu primo, mas faz tempo...

T: B1! <o aluno B1 está conversando com o aluno B3>

B2: Teve um aniversário dele, daí, daí eu, daí eu teve que responder (...) que eu vou.

T: Entendi. Então, *in English*, ó, *people*, chega. O B3, levanta <faz sinal para o aluno ficar de pé>, levanta, dá licença, levanta, levanta do seu lugar.

<o aluno B3 se levanta e a professora leva a sua carteira até outro lugar do semicírculo>

T: Você vai sentar bem aqui. Se você incomodar de novo, eu vou chamar a sua mãe. Tá? Olha só gente, *in English*, *we have two* <faz o número dois com os dedos> *words*, *we have from*, que é a pessoa que tá enviando... Ó, vocês não estão prestando atenção. Vocês não vão saber fazer a atividade.

<o aluno B1 dança em sua carteira>

T: Eu estou falando agora, é a vez da *teacher*. Ok? Então, nós temos duas palavras, a palavra *from* <mostra um flashcard com a palavra *from*>. Repeat, *from*.

VA: *From*.

T: Repeat, *from*.

VA: *FROM!*

T: *Very good*, *from*...

VA: *From*.

T: E a palavra *to*.

VA: *TO!*

T: Isso! *From* é a pessoa que vai enviar o convite. Seria, por exemplo, o "de". *From teacher* Alessandra <encosta o flashcard de *FROM* nela mesma> *to teacher* Fran <aponta o flashcard *TO* para a professora Fran>. Vocês entenderam?

<o aluno B2 levanta a mão e se levanta de seu lugar>

T: *Yes or no?*

B2: É, mas a gente...

T: B2, senta no seu lugar <faz sinal de pare para o aluno B2>. Pode falar agora.

B2: É tipo assim né? Uma que envia e outra devolve?

T: A outra recebe.

B2: Ah.

G7: O carteiro entrega na casa!

T: Pode ser, ou a pessoa mesmo entrega né. Então agora... Fala.

<a aluna G6 estava com a mão levantada>

T: Calma B2!

G6: Aí, a pessoa pode ir lá na casa da outra pessoa e pode convidar.

T: Pode ser, *very good*.

<o aluno B1 está com a mão levantada>

T: B2, fala. Espera que é o B2 <falando com o aluno B1>. Fala <falando com o aluno B2>.

B2: E também, no aniversário d meu primo (...)

T: Entendi, pera só um pouquinho que o B1 vai falar agora, fala B1.

B1: Ô tia, igual eu recebi, eu e a G7 e o B2, recebeu o convite da nossa amiga pra ir no aniversário.

T: *Very good*. Então agora a gente vai fazer um exercício <mostra os *flashcards* de *TO* e *FROM* para os alunos> com essas duas palavras. Então, *FROM* é o que mesmo que é?

X: A pessoa que tá mandando.

T: Que vai enviar <afasta o *flashcard FROM* do corpo>. E o *TO*?

B2: O *to* é que vai...

VA: Receber.

B1: Quem vai mandar.

T: Quem vai mandar o convite?

VA: Receber.

B2: QUEM VAI RECEBER!

T: Quem vai receber. Entendeu? Então, o que que vai fazer, B4, não é pra levantar! <vira o rosto para o lado contrário do aluno B4 e faz que não com o dedo>. Não é para levantar! <faz sinal de pare com a mão> Senta no seu lugar. Agora pode falar.

B4: Ô tia, o professora, como...

T: B2! <olha para o aluno B2 que está fazendo bagunça>.

B4: Como que se, como se escreve, como que fala *teacher* Fran em inglês?

T: *Teacher* é professora, ela é a *teacher* e o nome dela é Fran <aponta para a *teacher* Fran> Entendeu? Olha, vamos fazer um exercício, tudo bem...

B1: Professor é teacher!

T: *Come on guys* <chama um aluno com a mão>.

B2: Eu também quero ir!

T: *What's your name?* <falando com a aluna G8>

G8: G8.

B2: B2!

T: G8. *Come* G8!

B2: Eu também quero ir!

B4: (...)

<os alunos B2 e B1 se levantam, o aluno B2 se levanta e vai para a frente da sala>.

(...)

T: B2, se você não sentar você não vai participar.

<o aluno B1 volta para o seu lugar>

(...)

<vários alunos estão de pé>

T: *Come here* <chama a aluna G8 e o aluno B3 com a mão>. B4, chega! Sh <faz sinal de silêncio>.

<os alunos G8 e B3 vão até a frente da sala e ficam ao lado da professora>

<os alunos B1 e G5 estão de pé>

T: Senta G5 e senta B1! Então, a *teacher* vai fazer uma atividade. Vamos supor que este seja o nosso convite <mostra um urso de pelúcia> Vocês estão entendendo?

(...)

B1: A GENTE VAI TER QUE IMAGINAR QUE ELE É UM CONVITE!

T: Ó, eu preciso de silêncio! SH! *Be...* Sh!

(...)

X: Coisa feia

(...)

T: *This is an invitation* <mostra o urso de pelúcia>. Então a *teacher* vai dar um papel para cada um, um vai ser o *FROM* e um vai ser o *TO*. Por exemplo, ó <entrega o *flashcard* de *TO* para o aluno B3 e o de *FROM* para a aluna G8>. Então...

B2: (...)

T: B2, sh! <faz sinal de silêncio>. Então quem é que vai enviar o convite <olha para os alunos G8 e B3 e percebe que eles estão brincando com os *flashcards*>, vira pra todo mundo ver <vira o *flashcard* da aluna G8 para que os colegas consigam ler> e quem é que vai receber?

B1: O B3!

T: O B3 o que? <faz sinal de dúvida com as mãos>

B2: (...)

B1: Vai receber o convite.

T: Por que? <faz sinal de dúvida com as mãos>

(...)

B3: Obrigado pela festa <faz gracinhas>

T: Ele vai responder? Ou não, ele vai receber. Então ó, a G8 vai entregar o convite para o B3. <entrega o urso de pelúcia nas mãos da aluna G8 que entrega-o ao aluno B3>

<o aluno B1 começa a aplaudir>

<o aluno B3 faz dança com o urso de pelúcia na frente da sala>

T: Todo mundo entendeu a atividade? <recolhe os *flashcards* dos alunos B3 e G8> Agora podem sentar. Vou chamar mais dois voluntários.

B2: EU! Por favor!

T: Você não tá quietinho! Só quem tá quietinho. <olha para a aluna G6 e a chama com a mão> *and* G1, *come!*

<as alunas se levantam e vão até a frente da sala>

(...)

T: É porque tem que ficar quietinho. Tem gente que não tá quietinho.

<o aluno B4 se levanta e vai até a professora>

T: B4! Não, <vira a cara para o outro lado> não é para levantar! Eu não vou falar com você enquanto você estiver em pé. Olha só gente, vou embaralhar <embaralha os *flashcards FROM* e *TO*> vou embaralhar. E vai ser assim ó <entrega o *flashcard TO* para a aluna G1 e o *flashcard FROM* para a aluna G6>

B2: ELA VAI ENTREGAR E ELA VAI RECEBER!

B1: (...)

(...)

T: Quem que vai enviar o convite?

VA: G6!

T: G6 <entrega o urso de pelúcia a aluna> vai fazer o que então?

<a aluna G6 entrega o urso de pelúcia a aluna G1>

B1: ENTREGAR PRA G1!

T: Muito bem, *very good!* <as alunas G6 e G1 devolvem os *flashcards* e o urso de pelúcia a professora> Podem sentar voluntárias! <as alunas voltam aos seus lugares>

B1: Voluntárias!

T: Quem vem agora? Vem G5 e G3. <chama as alunas com a mão>

<as alunas vão até a frente da sala>

VA: AH!

T: Vocês estão fazendo barulho ainda!

(...)

T: Ô B3! <lança um olhar de reprovação ao aluno> Olha só, e agora? <entrega o *flashcard TO* a aluna G3 e o *flashcard FROM* a aluna G5> E agora G1? O que que vai acontecer aqui?

G6: A G5...

B1: A G5 vai entregar o convite pra...

X: G3!

B1: Pra G3!

T: Ah é? <entrega o urso de pelúcia a aluna G5>. *Very good. Very good.* <a aluna G5 entrega o urso de pelúcia a aluna G3>. *Very good!* Todo mundo entendeu então? Quem tá com o *FROM* <mostra o *flashcard FROM* aos alunos> vai fazer o que mesmo?

VA: Entregar!

T: E quem tá com o *TO*? <mostra o *flashcard TO* aos alunos>

VA: Vai receber!

T: Vai receber, *very good!*

<o aluno B4 se levanta e vai até a professora>

T: B4, não vou falar com você enquanto você estiver em pé! Lembra? Esse é o nosso combinado. Senta e você pergunta!

B1: Tem gente que não foi! <se referindo a atividade>

T: Eu sei...

B4: Quero mostrar mágica na verdade.

T: Não, <faz que não com o dedo> agora não é pra mostrar mágica. Vem G2 <chama a aluna com a mão> que não foi ainda e vem B2. <os alunos vão até a frente da sala> Vamos embaralhar, vamos embaralhar <embaralha os *flashcards*>. B3! Senta lá na carteira no fundo! <aponta para o fundo da sala e se aproxima do aluno> Ok. Agora nós temos ó, o seguinte <entrega o *flashcard FROM* a aluna G2 e o *flashcard TO* ao aluno B2>

<os alunos começam a dar risadas>

T: Que que vai acontecer agora?

B1: A G2, <aponta para a aluna G2> a G2, a G2 vai entregar o convite pro B2 que tá chorando <dá risadas>

<a professora entrega o urso de pelúcia a aluna G2 que o entrega ao aluno B2>

<o aluno B1 começa a fazer barulho de choro>

T: *Very good, very good* <a professora recolhe os *flashcards* e o urso de pelúcia>. Agora vem o B4, vem B4! E vem... o B1!

B1: Que chato.

<os alunos B4 e B1 vão até a frente da sala>

T: Que que é chato? <embaralha e entrega os *flashcards* aos alunos B4 e B1>

B1: (...)

(...)

T: O que que vai acontecer?

<o aluno B1 tem o *flashcard FROM* e o aluno B4 tem o *flashcard TO*>

<o aluno B1 ainda finge estar chorando>

T: Heim gente, o que que vai acontecer?

G2: O B4 (...)

T: O B4 vai entregar pro B1?

B2: Vai ser assim ó <corre pela sala de aula>.

T: B2, não é pra levantar do seu lugar.

(...)

T: Quem que vai entregar o convite?

B2: Vai ser igual (...)

T: Ó, <levanta a mão> prestem atenção.

B3: O B4 pro B1. O B4 para o B1.

(...)

T: De B4 para B1. *Very good* <entrega o urso de pelúcia para o aluno B4 que entrega para o aluno B1>. Tcharam. *Very good* <recolhe os materiais>

<os alunos voltam aos seus lugares e o aluno B1 finge estar chorando.>

T: G7, você já veio?

<a aluna G7 faz que não com a cabeça>

T: Então vem! <a aluna G7 vai até a frente da sala> Então vai ser a G7 e a *teacher*. <embaralha os *flashcards* fica com o *FROM* entrega o *TO* a aluna G7>. E agora gente, o que que vai acontecer? Opa <derruba o *flashcard* que estava entregando a aluna G7, a aluna agacha e pega o *flashcard*>

(...)

<o aluno B1 finge que chora e faz gracinhas>

T: B1, B1 <chega mais perto do aluno e se curva> chega! Por favor B1. <volta para a frente da sala> Então, vamos supor que... Sh sh. *This is a birthday invitation* <mostra o urso de pelúcia aos alunos>. Todo mundo sabe o que é *birthday*?

B1: IMAGINÁRIO.

T: *Birthday* é aniversário. Se fosse um convite de aniversário, quem que ia estar dando a festa?

B1: Eu!

B3: Eu!

T: Não, a pergunta é, eu ou a G7?

<o aluno B1 se levanta da cadeira e começa a gritar>

B1: VOCÊ, VOCÊ, VOCÊ, VOCÊ!

VA: Você!

T: Eu? <aponta pra ela mesma> Por que?

B1: Você tá com o *from*!

X: O *from*!

<o aluno B2 se levanta e vai até a frente da sala>

B2: Se fosse eu e ela de novo...

T: B2! senta, senta no seu lugar...

(...)

T: B1... B4, B4, senta. Então eu que ia ser a dona da festa. E ah, desculpa, e a G7, o que que a G7 ia fazer?

VA: VAI RECEBER!

T: Então, ela é a minha? <entrega o urso de pelúcia para aluna G7>

VA: Convidada.

T: Convidada. *Very good, thank you*. <recolhe os materiais e a aluna volta para o seu lugar>

B1: O B3 ainda não foi!

T: Sh, <faz sinal de silêncio> o B3 já foi, ele foi o primeiro.

B2: Foi ela...

T: Nós temos... <coloca os *flashcards FROM* e *TO* no quadro>

B2: Foi ela e eu.

T: Sh <faz sinal de silêncio>, B2 você vai sentar lá atrás também.

B4: Tia, posso ir ao banheiro?

T: Não. Olha só gente, agora a gente vai ver outras partes do convite. O que que será que ficou faltando aqui ó? <aponta para as anotações do quadro>. A gente colocou a *date* <aponta para a palavra *date* no quadro>. O que que é a *date*? <faz sinal de dúvida>.

VA: Data.

T: A data, *very good*. A gente colocou o *address*,

(...)

B1: Caneta, canetinha...

T: Ok. E a gente tem o *name*.

B2: Não sei.

T: O *name*, você não sabe o que que é o *name*?

VA: Nome.

G3: Nome, é o nome das pessoas...

T: Agora, a gente vai aprender, Sh <faz sinal de silêncio>...

B2: B2 para G7.

B4: O tia, porque...

T: Agora não é hora de falar. Agora a gente vai aprender outras duas palavras. Que palavras que a gente acabou de aprender mesmo? <aponta para os *flashcards* no quadro>

VA: *FROM!*

B1: *From* que é “de”.

B2: *From* que é “de” e *to* que é “receber”.

T: *Very good. From* é de, então, *from teacher* Alê <aponta para ela mesma> *to*, que é “para”, *teacher Fran* <aponta para a professora Fran>, por exemplo. Agora a gente vai ver mais duas palavras. Ó, que são essas duas palavras aqui ó *when* <escreve a palavra *WHEN* no quadro>. *Repeat, when.*

B2: *Teacher B2* para *teacher G7*.

VA: *WHEN!*

T: *And where* <escreve a palavra *WHERE* no quadro>.

VA: *Where.*

T: *Very good*, nós temos essas duas palavras. *When*. B1, para <o aluno B1 faz barulhos com a boca> Nós temos essas duas palavras. Que são *when* e que são *where*.

<o aluno B1 está cantando>

T: B1, sh. <faz sinal de silêncio> B1, por favor <olha diretamente para o aluno> segura. Olha aqui pra *teacher*, <se aproxima do aluno e se curva em sua direção> você pode, por favor, parar? Você pode ou não?

B1: Pode.

T: Brigada. Tá. <volta para a frente da sala> Então nós temos essas duas informações, *when*, <aponta para a palavra *WHEN* no quadro> olhem aqui pra *teacher* que isso é bem importante. *When*, <aponta para a palavra *WHEN* no quadro> é quando.

G7: Convida.

T: Quando. Quando que vai ser a festa. Se eu não disser quando é a festa como é que a pessoa vai saber quando chegar lá? Que dia que ela vai? Que horas que ela vai?

B1: Ela vai toda hora.

T: Não é? A gente tem que avisar.

G7: Ela vai um dia, ela vai um dia que não vai, um dia que não tem...

T: Que não tem a festa. Por isso que no convite, na *invitation* <aponta para a palavra *INVITATION* no quadro> *you have to write* <escreve no ar> *when is the party*. Não é?

B1: Ai, ai ai, eu tô passando mal <escorrega da carteira>

T: B1, você quer sair da sala? Você pode, por favor, parar, B1?

<o aluno B1 faz que sim com a cabeça>

T: Então, a gente tem *when* <aponta para a palavra *WHEN* no quadro> que é quando, né? Quando, que dia, que dia da semana, que horário. E a gente tem *where* <aponta para a palavra *WHERE* no quadro>. *Where*, é onde.

G3: Se não a pessoa não ia saber aí...

B2: Porque se não...

T: Sh <faz sinal de silêncio para o aluno B2>

G3: Onde que é a festa, aí ia no lugar que não é, que não é onde vai ser a festa.

T: *Very good*. Fala B2. Sentado.

B2: É... Tipo assim...

T: Ham?

B2: Ah, ela, me deu um convite. Mas se ela não por onde que é o lugar, eu nunca vou saber.

T: *Very good*.

B2: Eu vou ficar andando o país inteiro.

T: *Very good*. Fala G7 <a aluna G7 estava com a mão levantada>

G7: E também se a pessoa não coisar...

B4: Tia, posso ir no banheiro?

T: Pode. <faz sinal de positivo para o aluno> Você sabe ir sozinho?

<o aluno B4 se levanta e se aproxima da professora>

B4: Aham, vira lá e vira lá <mostra as direções com as mãos>.

T: Aham, *teacher* você vai com ele fazendo favor? <falando com a *teacher* Fran que está filmando a aula>

<a *teacher* Fran abaixa o Ipad que está filmando a aula, ficamos apenas com o áudio nessa parte>

T: Pode deixar ligado mesmo.

B1: Ele vai aonde tia?

T: É, pode deixar ligado mesmo.

B2: Ela, ele vai no banheiro.

T: Ok, então a gente tem essas duas partes. *When*, que que é *when* mesmo gente?

<um aluno faz barulhos de pum com a boca>

X: Tia

B2: Quer saber?

T: Sentado.

G3: É a data.

T: Sentado.

G3: Que dia que vai ser.

T: *When*, é a data. É quando, é a *date*. *Very good*.

(...)

T: *Date*. Que é assim ó, *date* e a *time*.

(...)

B1: Você vai lá pro SESC?

T: E o que que é, gente, *where*? O que que é *where* G6? o que que é *where*? G6. O que que é *where*? Que a *teacher* acabou de falar?

G6: Quando.

T: Não, quando é *when*. E o que que é *where*? *What is where*? G3, *what is where*?

X: Onde.

G3: Onde vai ser.

T: *Very good*, então *when* seria o que mesmo?

G3: Onde vai ser...

T: O que que é *when*?

G3: Onde vai ser...

T: Não! *When* é quando! *When*. E o que que é *where*? Que que é *where* mesmo?

G8: Onde vai ser.

T: Onde. *Very good*. Agora a *teacher* vai distribuir uma *activity*, e explicar (...) <começa a distribuir os *handouts* com a primeira parte da atividade, os *handouts* com várias imagens >

T: Sh. Olha só, *write your name and the date*, ok? *Your name and the date, your name and the date, ok?*

B1: A letra Z e a letra O.

G3: *Teacher*, o que que é pra fazer...

T: A *teacher* já vai explicar. B3, você já se acalmou, quer voltar aqui com a gente? <o aluno B3 estava fora da roda> Hein B3? *Hey, pay attention*. Ó!

(...)

B2: Ô *teacher*, a gente vai usar isso?

T: Daqui a pouco, agora não. B3, vem. Agora, ó, prestem atenção na *teacher*. *Hey, pay attention*. Ó, sh, quietos. *Pay, sh...*

B2: (...)

T: Sh. Hey.

X: Tem que escrever nosso *name*.

<o aluno B1 faz barulhos altos com a boca>

T: Gente, ó, eu quero que vocês façam o seguinte, guardem o material de vocês que está em cima da mesa. Deixem só tesoura e cola. Em cima da mesa.

X: Professora...

T: B1, para.

B2: Não tenho tesoura, não tenho tesoura. E nem cola.

B1: Eu também não tenho tesoura nem cola.

(...)

B1: Eu só tenho...

T: B1, chega.

G3: Eu só tenho tesoura.

T: B4, senta lá, já vou explicar pra você <o aluno B4 acabou de voltar do banheiro>

(...)

T: Ok, guarda caderno e guarda estojo. Quem tem, deixa tesoura e cola em cima da mesa. <a teacher Fran volta a filmar a aula> Ok. A teacher, ó. *Look at me. Look at me.*

G3: Tia, qual é a data de hoje?

T: Pera só um pouquinho. *Look at me.*

B1: Ô tia, que dia é hoje?

T: Sh <faz sinal de silêncio para o aluno B1>. *Look* <faz sinal de olhar> *at me. Hey. Hey.* <chama a atenção dos alunos com as mãos> *Girls, boys, look at me.*

B1: Ô tia, que dia é hoje?

T: Sh <faz sinal de silêncio para o aluno B1>. B1, <se curva em direção ao aluno> é minha vez de falar. <mostra a atividade aos alunos, a mesma distribuída a eles> *Look at, look at me.* G1, você não tá me olhando. B4, olha aqui que a teacher vai explicar.

B2: A teacher vai explicar.

T: Olha, aqui <mostra a atividade> a gente tem várias e várias imagens, vocês... vocês vão fazer o seguinte. Sh. Vocês vão recortar <faz sinal de tesoura> as imagens que representam *when* <aponta para a palavra *WHEN* no quadro>. O que que, o que que é *when* mesmo?

G2: Quando.

T: Quando, *very good*. E o que que é *where*?

VA: Onde.

T: *Very good*. Então, dessas imagens <mostra a atividade> vocês vão recortar aquelas que... B1, <o aluno B1 faz gracinhas em seu lugar> senta ali, fora da roda <aponta para uma carteira fora da roda>.

<o aluno B1 se levanta, pega seu material e vai para uma carteira fora da roda>

T: Vocês vão recortar as imagens que representam *when* e vocês vão colar aqui nesse quadrinho de cima <mostra esta parte da atividade> onde tá escrito *when*. Depois vocês vão recortar as imagens <mostra esta parte da atividade> que representam *where* e daí vocês vão colar no quadrinho de baixo <mostra esta parte da atividade> onde tá escrito *where*. Vocês entenderam, ou não?

VA: Sim.

G3: Tia, que data é hoje?

T: Já vou escrever no quadro, só um pouquinho.

<vai entregar a atividade ao aluno B4 que não tinha recebido pois estava no banheiro>

B4: Ô tia, só tem um pequeno detalhe.

<a professora começa a distribuir a outra parte da atividade, os *handouts* com os quadros de *WHEN* e de *WHERE*>

T: Qual que é o pequeno detalhe?

(...)

B2: *When* é o dia da festa?

(...)

T: Não, a data eu já vou escrever no quadro.

X: Tia...

B2: Será que é isso?

T: Olha o seu caderno tá embaixo da sua mesa <falando com a aluna G7>

G7: O que que é (...)

T: O que que é o que?

G7: O que que é *where*.

T: *Where*, olha lá. <aponta para o quadro> *Where*, é onde. Ok?

B2: Aí tem que circular isso, o que que tem que...

T: <vai até a mesa do aluno B2> Vocês vão recortar as imagens que representam (...)
<o aluno B1 bate repetidamente em sua carteira>

T: O que que é *when*? O que que pode ser “quando” aqui dessas imagens <mostra as imagens da atividade>

G1: Uma casa.

T: Uma casa é quando?

G8: Não, é onde.

T: Um relógio é quando? Por que?

(...)

T: B4, senta.

B2: Ô tia, o que que é representa?

(...)

<o aluno B4 começa a andar pela sala>

T: Eu já vou explicar de novo. Senta <falando com o aluno B4>. Não vai falar enquanto estiver em pé. Senta que eu já falo com você.

B2: Eu vou fazer qualquer coisa...

T: Senta. Pera um pouquinho G3. Olha só, a *teacher* vai explicar mais uma vez. <mostra aos alunos a primeira parte da atividade, o *handout* com as imagens> Tá vendo, por exemplo, esse sorvete? <aponta para a imagem do sorvete> Se você tivesse que fazer um desenho pra onde. Você faria um sorvete?

Va: Não.

T: Não. Um tigre, você faria um tigre?

VA: Não.

T: Sh. Pra quando ou onde?

VA: Não.

T: Um relógio, pode ser pra quando?

VA: Sim.

X: Não.

T: Sim ou não?

G3: Não.

T: Por que não?

B2: Pode.

G3: Porque ele...

B1: Marca só as horas, da hora da festa.

T: Então pode ser pra quando? <aponta para a palavra *when* no quadro>

B2: Pode.

X: Não.

T: Pode ser pra quando, por exemplo, porque você não precisa saber a hora <mostra o relógio de pulso> da festa? De quando que é a festa? Então...

B2: Ô TIA, tipo assim...

T: Sh <faz sinal de silêncio para o aluno B2>.

B2: Você não tem relógio (...)

T: Então, só imagens <o aluno B4 está de pé, a professora vai até o lugar do aluno e explica atividade para ele>. É pra você recortar a imagem e colar.

X: Perdi o lápis.

T: É pra ir recortando, depois você escreve a data.

<a professora vai até o quadro e escreve a data da aula>

(...)

B3: Tia, tia...

T: Yes?

G3: Tia, mas eu não tenho tesoura.

<o aluno B1 faz barulho de ronco>

T: Onde? Olha só, <vai até a carteira do aluno B3, se curva> *when* é quando, *where* é onde. *Very good*. É isso mesmo.

G: Ele tá dormindo! <falando sobre o aluno B1 que está fora do semicírculo>

B4: Ô tia, e esse (...) pode?

<a professora anda entre os alunos e vai até a carteira da aluna G3 que não tem tesoura>

T: Você espera um pouquinho alguém acabar?

<a professora anda pela sala e supervisiona os alunos realizando a atividade>

(...)

T: Muito bem, vai recortando e vai colocando no lugar certo.

(...)

T: Por exemplo (...) *very good*. Corta mais que tem mais imagens <falando com a aluna G7>. Só coloca por enquanto, não cola não.

G7: Assim professora?

T: Yes, *very good*. *Very good* <faz sinal de positivo>

G3: Tia, não achei nada de quando.

T: De quando? <vai até a carteira da aluna G3> Olha as imagens. O que que pode representar o quando.

<a aluna G7 vai até a carteira da aluna G3>

G7: Eu fiz o relógio.

T: Senta lá no seu lugar <falando com a aluna G7>

B4: Ô tia, peraí, quero falar uma coisa com... <começa a andar pela sala>

T: Não é pra falar nada não. Volta lá pro seu lugar. <busca o aluno B4 e aponta para o seu lugar> Volta pro seu lugar.

B4: Tia, pode (...) por pessoa?

T: Não, não pode não. Senta lá no seu lugar <falando com a aluna G7>

B2: Tia, o B1 tá dormindo.

G7: Ele não tá dormindo.

T: Ok. Cadê, você não tem tesoura? <falando com a aluna G8> *teacher* Fran, você tem *scissors* <faz sinal de tesoura>.

G5: Eu tenho.

<o alun B4 está andando pela sala>

T: B4, B4, vai pro seu lugar. <aponta para o seu lugar> a próxima vez que você levantar você vai sentar fora da roda <guia o aluno até o seu lugar> Tá?

B2: Alguém precisa de uma tesourinha?

B3: Não, ninguém.

T: B2, é pra recortar sentado, <o aluno B2 estava de pé, a professora vai até ele> sentado.

B2: Alguém precisa de uma tesoura?

T: Não, você não acabou a sua atividade.

B4: Tia, o que é pra fazer quando achar?

T: Recortar <faz sinal de tesoura> e colar nos quadrinhos.

B2: O calendário pode?

B4: Eu não tenho tesoura.

<o aluno B2 se levanta e vai até a professora>

T: <a professora se curva para falar com o aluno B2> O que que eu falei pra você fazer? Calendário é quando? É a data da festa?

<o aluno B2 se senta>

B4: Eu não tenho tesoura.

T: Não sei, tô te perguntando. É?

<a professor vai até a aluna G8>

T: Recorta, depois você (...)

<a professora continua andando pela sala e supervisionando a realização das atividades dos alunos>

T: Pensa bem, a gente quer saber, *WHERE* e *WHEN*.

(...)

<o aluno B4 se levanta e vai até a professora>

B4: Ô tia (...)

(...)

T: B4, então faz o que você sabe, senta, senta.

<o aluno B4 senta e levanta novamente>

T: <vai até o aluno B4> B4, senta fora da roda.

<a professora recolhe o material do aluno B4 e coloca em uma carteira fora do semicírculo>

T: Se você não sentar fora da roda, você vai sentar lá fora com a sua mãe. Senta lá.

<o aluno B4 continua sentando em seu lugar>

G3: Tia o que que é isso?

T: Já terminaram? *Finished?* <vai até a carteira da aluna G3> Pode ser mais de uma. Não tem problema ó, pode ser mais de uma.

G2: Ô tia, pode cortar (...)

T: Yes, *yes of course*.

B3: Ô tia...

<a professora vai até o aluno B3>

T: Yes.

<o aluno B3 mostra a imagem de um tênis para a professora>

T: Tem um tênis no convite? Que representa onde ou quando? Eu acho que não...

<a aluna G6 se levanta para mostrar a atividade a professora>

T: Hora que você se acalmar você volta <falando com o aluno B4 que mudou para a carteira fora da roda>

<o aluno B1 faz barulhos de ronco>

G3: Tia, pronto.

<a professora verifica as atividades dos alunos>

T: Agora pode colar no seu *handout* <falando com a aluna G3>

B2: Ô tia... <o aluno se levanta>

T: Yes.

B2: Ela fez (...) na folha.

T: Não tem problema, senta.

<a professora vai até a carteira do aluno B3 e se curva para ver sua atividade>

T: Vamos lá, *when* é? <aponta para o quadro> quando. O que mais que é quando? (...)

X: Alguém me empresta (...)

(...)

<o aluno B1 faz barulhos de ronco>

T: Você não tem cola? <falando com a aluna G8> Vamos emprestar de algum colega.

X: Eu também não tenho.

T: Quem mais tem cola pra emprestar?

(...)

T: Jogando lixo no lixo!

B4: Onde tá o lixo?

T: Onde que você tá indo? Você vai pra fora?

G3: Tia, tia...

B2: Tia...

<os alunos B2 e B3 vão em direção a professora>

<o aluno B2 mostra a atividade para a professora>

T: *Very good*. Então senta lá no seu lugar e cola.

B2: Eu posso passar cola?

T: Pode. Pode.

<a professora vai até a carteira da aluna G7>

T: G7, mais rápido. Calendário, *very good*. Pode recortar.

(...)

T: O dia né?

G7: É.

T: *Very good.*

(...)

X: Tia, já terminei.

T: Vamos gente, mais rápido.

(...)

<o aluno B4 voltou para o seu lugar no semicírculo>

T: B4, ou você vai sentar fora da roda ou você vai sair da sala. Você não tá obedecendo <se curva para falar com o aluno B4> eu já falei pra você mais de cinco vezes <faz o número cinco com os dedos> e você não me obedece. Senta á fora da roda.

B2: Tia, ela tá me maltratando essa menina! Tia, preciso de uma cola.

T: Eu sei, mas você não trouxe então você vai ter que esperar os coleguinhos terminarem. Então gente, o que que é *when* mesmo? <vai até o quadro e aponta para a palavra *WHEN*>

VA: Quando.

<o aluno B3 vai até a professora>

T: *Repeat*, <faz sinal de repetição> *when*.

VA: *When*.

B3: Onde, onde.

T: *When*.

B3: Quando?

T: Quando, *when*, quando. *So, repeat* <faz sinal de repetição> *when*.

VA: *When*.

VA: Quando.

T: *When* <faz sinal de repetição>

X: Quando.

T: *When*.

VA: *When*.

T: *When*.

VA: *When*.

T: *Very good. When. E where*, o que que é *where*?

B2: *Where, where* é *where*.

B1: Onde, onde.

T: Onde, *very good*.

<o aluno B2 anda pela sala>

T: B2, senta no seu lugar. B2. B2, cadê a sua folha? <vai até a carteira do aluno B2> você não recortou nada do *where*. *Where* é onde.

<a aluna G3 vai até a professora com a sua atividade>

T: Pega lá a sua folha e recorta. *Very good* <olhando a atividade da aluna G3>

B2: Mas eu joguei no lixo <vai até o lixo>

T: A *teacher* tem outra B2, pode deixar.

G3: Tem mais.

T: Ó, pode usar essa <entrega um novo *handout* de atividade ao aluno B2>

B2: Obrigado. Eba! Vou ter dois leõezinhos.

T: Mais rápido <faz sinal de rápido> vai recortando agora as imagens do *where*.

<o aluno B1 faz sons de ronco>

(...)

T: Não, quem não trouxe vai ter que esperar. Recorta mais. <falando com a aluna G8> B3, B3, senta no seu lugar <o aluno B3 anda pela sala> *please*?

B2: Ele veio me explicar, mas eu não pedi, ele veio sozinho.

T: Exatamente.

<o aluno B4 voltou ao seu lugar no semicírculo>

T: B4, <vai até o aluno B4> vou lá chamar a tua mãe, vem comigo. Porque você não me obedece. Vai ficar sentado fora da roda. Se não você vai sair da sala...

<a aluna G3 se levanta e vai até a professora com a sua atividade>

G3: Tia, tá certo? É só isso?

<a professora se curva para olhar a atividade de G3>

T: *Very good. Very good* G3.

G3: E esse aqui... <mostra as imagens não utilizadas da atividade>

T: Pode jogar fora. Pode jogar fora.

<a professora recolhe os materiais do aluno B4 e coloca em uma carteira fora do semicírculo novamente, o aluno B4 tinha levado suas coisas de volta>

T: Senta lá.

<o aluno continua sentado em seu lugar no semicírculo>

T: <vai até o aluno B4 e se curva para encará-lo> B4, B4, senta lá. (...)

(...)

<a professora leva a atividade do aluno B4 para uma carteira fora do semicírculo>

(...)

T: Ainda não, ainda não. B2, senta no seu lugar.

<os alunos B2, G7 e G3 estão em pé>

B2: Ela derrubou...

G7: Eu não derrubei nada.

T: Alguém está sem tesoura? Alguém precisa de uma tesoura emprestada?

B3: Eu preciso de cola emprestada. <o aluno B3 vai até a professora>

T: Cola o pessoal tá usando ainda.

B3: Ah...

T: Vai ter que esperar.

B2: B2, precisa de cola.

<o aluno B4 foi para o lugar fora do semicírculo mas voltou ao seu lugar no semicírculo>

<a professora vai até o aluno B4>

T: B4, B4, de novo? Senta lá <aponta para a carteira fora do semicírculo>. Quantas vezes você vier, você vai voltar.

<a professora leva os materiais do aluno B4 para um lugar fora do semicírculo>

T: Levanta B4.

B2: Tia.

T: Yes.

B2: Qual que é a hora?

T: A hora? É quando ou é onde?

B2: Mas a hora, é em cima ou embaixo?

T: *When* é a hora. *When*. <aponta para o quadro *when* na atividade do aluno B2> Ok?

<a professora anda pela sala verificando as atividades dos alunos>

T: *Very good. Yes?*

<o aluno B3 vai até a professora>

T: Nós estamos esperando a cola ainda.

(...)

T: B4, B4, B4, <vai até a carteira do aluno B4 e se curva para falar com ele>, vai lá fora da roda. Vai lá pra fora da roda.

<o aluno B4 resmunga>

T: Mas você não me obedece. Você quer que eu faça o que? Quantas vezes eu pedi pra você me obedecer e você não me obedeceu? Agora você vai ficar lá fora. Senta lá. (...) você vai sentar sim <aponta para a carteira fora do semicírculo>. Se você me obedecesse não ia precisar fazer isso, mas você não me obedece.

<o aluno B2 grita>

T: B2, sem gritar!

B2: A G7 que me irrita, me assustando.

T: Sh! Não é pra falar com ele.

<a professora para na carteira da aluna G7 e olha a sua atividade>

T: G7, esse é *when* <muda uma das figuras do lugar na atividade da aluna G7>, *when* é quando, *when* é aqui ó, em cima <aponta para o quadro de cima da atividade da aluna G7>, ok?

G6: Quem disse que é pra guardar o material?

T: Não, ainda não.

<a professora vai até a carteira do aluno B4>

T: B4, B4, vai. B4, vai. Senta lá. <pega a atividade do aluno e põe na carteira fora do semicírculo> Vem logo. <volta para a carteira do aluno dentro do semicírculo e se curva para falar com ele> Se não na aula que vem você vai ficar a aula inteira fora da roda. Você não vai sentar junto com ninguém. Vem B4, <vai até a carteira fora do semicírculo> vai sentar aqui até acabar a atividade.

B4: Ô tia...

T: <volta para a carteira do aluno B4 no semicírculo e se curva para falar com ele> Você quer ficar uma aula inteira fora da roda? Não né? Então até acabar essa atividade você vai ficar lá. <aponta para a carteira fora do semicírculo>

<a aluna G1 mostra para a professora as imagens que ela não utilizou na atividade>

T: Pode jogar fora.

B4: Eu não quero mais vir no inglês.

T: Você não quer mais vir no inglês? Então fala com a sua mãe. <vai em direção ao aluno com as mãos indicando dúvida> Porque se você não me respeita, se você não me obedece, se você não faz o que eu te peço. <faz sinal de dúvida> Você tem que me respeitar, você tem que me obedecer, eu sou sua *teacher*. Senta lá.

G3: Tia, meu sapato é igual o dela.

T: Eu vi <vai até a aluna e olha o seu sapato> só muda a cor.

<a professora anda pela sala>

<o aluno B2 mostra sua atividade para a professora>

(...)

T: Terminou? Só tem uma imagem de *where*?

B2: Sim.

T: Olha bem. Então recorta pelo menos mais uma.

G7: Tia, que que é *where*?

T: *Where*? Que que é *where*? <olha para os alunos com expressão de dúvida> G3, você lembra o que que é *where*?

G3: Onde.

T: Onde, *very good*.

<anda pela sala e para na atividade do aluno B2>

T: Por que que tem (...) aqui?

B2: Porque tem que escrever aonde.

T: Não, se você tiver que escrever onde (...)

<a professora olha para o aluno B4>

T: B4...

B2: Tia, terminei <se levanta e mostra a atividade para a professora>

T: Terminou, então pode jogar o resto no lixo.

<vai até o aluno B4>

T: Não, eu quero você ali. Você não me obedeceu.

(...)

T: <faz expressão de dúvida> Não sei, é? <falando com o aluno B3> não provoca ela não. Já tá acabando. B2, senta.

B2: O B1 vai ficar ali até o fim da aula.

T: G6, empresta a cola? <vai até a carteira da aluna G6> deixa a *teacher* te ajudar. Por que que tem um caderno aqui?

X: Preciso de uma cola.

<a professora ajuda as alunas G6 e G1 a colar as imagens em suas atividades>
 (...)
 <a professora leva a cola até a carteira do aluno B3>
 T: B3, vem aqui. <a professora passa a cola na atividade do aluno> Pode colar.
 <a professora passa cola na atividade da aluna G8>
 B1: Nem sei o que tava acontecendo, eu tava contando carneirinho. Na verdade eu tava com sono...
 T: G7, não é pra falar com o B1. Tá bom G7?
 B1: (...) aí eu tava com um carrinho de lego (...) aí sabe o que que eu fiz? (...)
 <a professora passa cola na atividade do aluno B2>
 T: Vem B2.
 (...)
 B2: O B1 tá malucão.
 <a professora passa cola na atividade da aluna G7>
 G7: Tia, tá certo?
 T: *Very good. Very good.* Então, o que que é *when* mesmo? Vamos ver se você lembra. B1, senta fora da roda.
 G7: (...)
 B1: Ai que bom que eu não vou poder fazer esse papel.
 <a professora devolve a cola na carteira da aluna G5>
 (...)
 B1: Ainda bem que eu tirei uma soneca...
 T: Todo mundo já terminou de colar? *Yes?* <anda entre os alunos olhando as atividades>
 B2: Eu vou escrever com meu lápis especial.
 T: *Write your name and the date.*
 <o aluno B4 vai até a professora>
 T: Então vamos sentar lá fora, vai <guia o aluno B4 para fora do semicírculo, mas ele senta em seu lugar dentro do semicírculo>. Então, você, aula que vem vai ficar a aula inteira fora da roda.
 G3: Tia, pode guardar o material?
 T: Não, calma. *Did you finish?* B1, você terminou a sua atividade?
 B1: Não.
 T: Por que?
 B1: Eu não ganhei.
 T: <faz cara de surpresa> Você não ganhou sua atividade? Eu tô vendo a sua atividade ali <aponta para atividade que está sobre a carteira fora do semicírculo>
 B1: Só que eu não ganhei...
 T: Ah, você não ganhou esse?
 G3: Você podia ter avisado!
 T: E você não me avisou B1?
 <a professora pega a parte que estava faltando da atividade do aluno B1 e entrega a ele>
 B2: Ô tia, eu não sei a data.
 T: Tá escrito ali <aponta para o quadro> no cantinho do quadro. Por que que você não avisou a *teacher*? <falando com o aluno B1>
 <a professora volta para a frente da sala>
 B1: Porque eu tava dormindo.
 T: Ai, ai ai.
 G2: <vai até a professora> Pode guardar o material?
 T: Ainda não.
 <a aluna G2 volta para o seu lugar>
 G8: Tia <vai até a professora> pode jogar esse?
 T: Yes.
 <a aluna G8 vai jogar o papel no lixo>

T: G6, que que você tá fazendo aí? G7, senta no seu lugar. G7, senta aqui. B1, volta pra roda aqui que a gente vai corrigir. <chama o aluno coma mão> Sim.

(...)

G6: Eu pus o calendário, o relógio...

T: Ó, <vai até a frente da sala>. *Sit down, sit down* <faz sinal com a mão para que os alunos se sentem>.

<o aluno B4 se levanta e vai até a professora>

T: B4, não vai falar comigo agora <faz que não com o dedo>. Você não quis sair da roda, você não vai falar comigo agora. <dá as costas para o aluno> *Sit down, sit down* <faz sinal para que os alunos se sentem>. E, tira a bolsa. *Sit down*, senta. Ok?

<o aluno B4 está parado na frente da sala falando>

T: Senta lá B4.

B1: Alguém me empresta a cola?

<a professora espera os alunos se sentarem>

T: So, olha aqui pra *teacher* <chama a atenção dos alunos com a mão>, olha aqui pra *teacher*. G3.

G6: G3.

T: Ok? Então gente, o que que a gente, o que que vocês colaram, na parte do *when*?

(...)

<vários alunos começam a falar alto ao mesmo tempo, o aluno B2 se levanta>

T: Sh! <faz sinal de silêncio e vira o rosto para o outro lado> Senta, senta, senta <faz sinal com a mão para que o aluno B2 se sente>. Sem gritar. Fala G3.

G3: Eu coleí um relógio.

T: Por que?

<os alunos B2 e G7 levantam a mão e vão até a professora com as mão levantadas>

G3: Porque...

T: Não é pra levantar...

B2: Eu coleí dois relógios e um calendário.

T: Sh <faz sinal de silêncio para o aluno B2>. Não é pra levantar.

B1: Eu coleí dois relógios e dois calendários.

T: B1, a G3 está falando.

G7: <com a mão levantada> Tia, tia.

T: Não é a sua vez de falar G7. Não é pra falar, é a vez da G3.

G3: Quando é o dia.

T: Quando é o dia. *Very good*. Pode falar B2, sentado. Sh. Fala B2.

B2: É, eu, pus dois relógios e um calendário, e aqui...

T: Nã, nã, não. É só o do *when* agora. Fala G6.

B2: O que que é *when*?

T: O que que é *when* gente?

G8: É quando.

G2: Quando.

T: Quando. Por que que você colou então o relógio e o calendário? Hein, B2? Por que que você colou o relógio e o calendário no *when*?

B2: O *when* é embaixo?

T: Eu quero saber por que que você colou no *when* o relógio e o calendário.

B1: É em cima B2!

T: Mas por que que você colou, eu quero saber. Você tinha um monte de imagens, por que que você colou essas?

<o aluno B2 não responde>

T: Quem sabe me explicar por que que colou essas?

B3: <levanta a mão e se levanta da carteira> Eu, eu, eu.

T: B3, calma, fala.

B3: <senta em seu lugar> Pra saber a hora e saber... onde é.

G7: O dia.

T: Aonde é?

B3: O dia, o dia, o dia.

T: O dia? Mas por que...

B3: E saber a hora, saber qual é a casa e ir lá...

T: Mas eu tô perguntando do *when* agora. Fala <falando com a aluna G8>

G8: Pra saber a hora que começa e a casa.

T: Pra saber a hora que começa e a casa? Do *when*? Ok, fala G7.

G3: Que horas são mesmo?

G3: Eu coloquei relógio, dois relógios, é, esse daqui e esse daqui <mostra a colagem em sua atividade>.

T: Não, eu tô falando, gente, olha só, olha aqui pra *teacher*. A *teacher* está falando desse quadradinho de cima. G3, G2...

B2: Então, eu falei...

T: Mas eu quero saber porque que você colou o relógio e o calendário.

G7: Mas não foi ele...

B2: Por que dá pra saber.

T: Dá pra saber o que?

B2: Calendário, o relógio, tipo assim, é pra saber a hora que começa a festa e a hora que acaba.

T: E o calendário?

B2: E o calendário é pra saber o dia...

T: Pra saber o dia?

(...)

T: Calma, senta <faz sinal para o aluno sentar>, senta.

(...)

T: Entendi, então olha, de novo, a *teacher* vai repetir, B4, dá licença. *When*, gente, <olha para o *WHEN* escrito no quadro> é quando, que pode ser ou o horário ou o dia da festa, certo? E *where*, o que que é *where*?

G8: Onde, onde.

T: Onde, pode falar <falando com a aluna G8>

E: Onde vai ser a casa.

T: A casa? Que casa?

G: Tipo assim, você vai no aniversário, daí tem, daí você tem que saber onde é a casa.

T: Só pode ser numa casa?

B1: PODE SER CHÁCARA!

T: Pode ser chácara...

B1: Pode ser sítio...

T: Pode ser sítio, pode falar <falando com o aluno B3>

(...)

<vários alunos falam ao mesmo tempo>

T: Ó, sh <faz sinal de silêncio> é a vez do B3. Sh <faz sinal de silêncio> é a vez do B3. Pode falar B3.

B3: Eu coleí esse daqui pra saber onde que é a casa.

T: Ah, onde que é a casa. *Very good*. Pode ser num salão... Fala G3.

G3: Tia, se, por exemplo, eu vou escrever um convite pra...

T: Uma *invitation*. <se aproxima da aluna G3>

G3: Eu vou escrever um convite pra G2, aí, se eu não escrever onde que é, ela não vai saber.

T: *Very good* <balança a cabeça afirmativamente>

G3: Daí, ela vai (...)

T: B3, menos. B2. <olha com recriminação para o aluno B2>

B2: Ela começou!

T: Sh! <faz sinal se silêncio para o aluno B2>
 (...)
 T: Very good, o endereço...
 G3: De onde vai ser a festa e o endereço da minha casa.
 T: Very good. Gente, agora podem guardar o material. <começa a arrumar os materiais em sua mesa>
 VA: Eba!
 B1: Eba, ae, eu nem terminei.
 G6: Tia, pode guardar esse daqui?
 T: Pode. Pode guardar sim.
 B2: Eu vou guardar na minha pasta...
 B1: Eu nem preciso, eu nem preciso (...)
 T: B3, não é pra ir embora. A gente vai cantar ainda.
 B1: Ah, que chato.
 B2: Legal!
 <a aluna G7 vai até a professora e mostra a sua atividade>
 T: *Very good, very good.* Guarda lá na sua pastinha.
 - fim da gravação -

Aula 5

29 de setembro de 2014

40'23"

T: *Hello, hello. We are going to do an activity now.* <mostra os *handouts* de atividades para os alunos> *Do you remember* <faz sinal de lembrar>...
 B4: Não tô entendendo nada.
 T: *Wait* <faz sinal de pare>, *do you remember* <faz sinal de lembrar> *what we were doing last class? What* <faz sinal de dúvida>? *We were doing last class?*
 G3: Ah, da aula anterior.
 T: Yes, <faz sinal de positivo>, *what? We were doing?* <faz sinal de dúvida>
 <ninguém responde>
 T: Hum? *What did we do?* <faz sinal de dúvida> Ninguém lembra o que que a gente fez na aula passada?
 B1: No.
 G2: Teve aula de história.
 T: Aula de história?
 X: Não, a gente teve que recortar esses negócios aqui e a gente teve que colar num papel.
 T: Yes. Mas, sobre o que que era esses negócios?
 G6: Sobre o convite.
 T: *The invitation. Very good* <faz sinal de positivo para a aluna G6>. *Repeat* <faz sinal de repetição>, <faz sinal de pausa para um aluno que começou a falar> *repeat* <faz sinal de repetição> *invitation.*
 VA: *Invitation* <com voz entediada>.
 T: *Very good. And now, we are going to do an activity* <mostra o *handout* da atividade para os alunos>, uma *activity*. A *teacher* vai passar o papel pra vocês <começa a andar pela sala e distribuir os *handouts*>. *You have to write you name and the date.* <mostra aos alunos o lugar onde tem de escrever as informações> Ok? Eu já vou escrever a *date* no quadro.
 B3: É pra colocar nome?
 T: Yes, *write your name and the date. Ok? Write your name and the date... write your name and the date* <fala enquanto distribui os *handouts*>. G6, não é pra mexer no caderno <a aluna G6 estava desenhando no caderno>, guarda embaixo da tua carteira.
 B4: Tia, posso ficar com duas (...)

T: Não, agora não é hora de (...)

<a professora termina de distribuir os *handouts* e vai para a frente da sala>

T: *Guys* <chama a atenção dos alunos com a mão>, *write* <faz sinal de escrever> *your name and the date*.

<a professora vai até o quadro e escreve a data>

T: *The date is: 29 of September, 2014. Ok?*

(...)

T: *Write your name and the date, the date*. B4, <se curva para falar com o aluno B4> guarda o livro pra mim fazendo favor.

B5: É 29?

T: *Yes, and your name*.

B4: 2014?

T: *Yes*.

<a professora vai até o aluno X e mostra para ele onde escrever o nome e a data>

T: O *name* e a *date*.

<o aluno B4 mostra o livro para a aluna G6>

T: *Write the date, name and date* <passa pelos alunos mostrando onde escrever o nome e a data> Fecha B4, o livro, agora. O *name* a *date* é pra escrever. *Write your name and the date, write your name and the date. Very good G1, very good G5, very good B1*.

<a professora volta para a frente da sala>

B6: Tia, os dois *name*?

T: <a professora vai até a carteira do aluno B5> *Your name* <aponta o espaço do *handout* onde deve escrever o nome> *and the date, the date is there* <aponta para o quadro>.

B4: Eu não sei o *name*.

T: *What's your name?*

B4: *Name*. Meu? Meu *name* é B4.

T: *Very good. Ok? Guys, look at me* <volta para a frente da sala de aula e mostra o *handout* aos alunos>. B1. Hey <chama a atenção dos alunos com a mão> *look at me, everybody*, G1. B6. B5. *Look* <faz sinal de olhe> *at me, look*, B6. B6, *look at me*. Olha <mostra o *handout* aos alunos>, olha a *teacher* vai distribuir este outro papel. Tá todo mundo enxergando?

VA: Sim.

G6: Mas é o mesmo que a gente tava...

T: Calma. Sabe o que que a gente vai fazer agora? O que que tá escrito nesse *handout* que a *teacher* entregou pra vocês? No papel?

X: Nigéria.

T: Bem aqui ó <mostra o topo do *handout*> o que que tá escrito?

VA: *Invitation!*

T: *Invitation*. O que que é *invitation* mesmo?

G3: Atividade.

T: *No* <faz que não com a cabeça>.

X: Convite.

T: CONVITE! *Very good*.

X: O que que é *invitation*? <pronuncia de maneira incorreta>

T: *Invitation*. <pronuncia da maneira correta> Sabe o que que vocês vão ter que fazer, prestem atenção. A *teacher* vai distribuir pra vocês essas imagens <mostra o *handout* aos alunos> e vocês vão recortar <faz sinal de tesoura>...

X: Todos?

T: E colar...

B4: Tia mudei de casa, tô morando na favela...

T: SH! <faz sinal de silêncio> a *teacher* está falando. Vocês vão recortar <faz sinal de tesoura> e colar, as partes, que a gente estudou que tem que ter numa *invitation*.

B4: É uma casa misturada com favela...

T: Que que é uma *invitation* mesmo?

X: É um convite.

T: É um convite, *very good*. Todo mundo entendeu?

VA: Sim.

T: Então, tem várias *images* aqui ó <mostra o *handout* aos alunos>, *many images* aqui. *You have to cut* <faz sinal de tesoura>...

<o aluno B6 derruba a carteira>

T: Hey, cuidado. Ok? Vocês vão recortar e colar as imagens que são partes de um convite.

OK? Entendeu como é pra fazer a atividade? <vai até a carteira do aluno X> *Yes or no?*

<a professora anda pela sala distribuindo os *handouts* de atividades>

<a aluna G3 se levanta e vai até a professora>

G3: Tia, já pode fazer?

T: Já pode fazer.

<a aluna G3 volta para a sua carteira>

T: Senta lá no seu lugar G6, já empresto (...)

(...)

X: Pode começar?

T: Pode começar. Vocês entenderam meninos? <falando com os alunos B6 e B7> Ó, olha só <entrega os *handouts* aos alunos e se curva para explicar> (...) vocês vão ter que recortar as imagens e colar as partes de uma *invitation*. Que que tem que ter? Que informação tem que ter em um convite? Que a gente estudou? Vocês têm que recortar e colar.

B6: Eu não trouxe tesoura tia.

(...)

T: Exatamente, *very good*.

<entrega o *handout* ao aluno B4 e se curva para explicar a atividade>

T: Olha só, você vai recortar as imagens das partes de um convite. O que que tem que ter num convite?

A: (...)

T: Será que faz? (...)

(...)

T: Isso, *very good*.

(...)

<a professora termina de distribuir os *handouts* e volta para a frente da sala>

T: B5, você tá sem tesoura também? <vai até o aluno B5 e entrega uma tesoura> Cuidado com a ponta, essa ponta pode ser perigosa.

<a aluna G6 está sem tesoura>

T: Vai ter que esperar (...)

<a professora anda pela sala verificando as atividades dos alunos>

T: Ok? Ó <vai até a mesa e pega uma cola> a *teacher* vai passando cola pra vocês irem colando.

<a professora vai até a aluna G1 e passa cola em sua atividade>

T: Pode ser G1? Posso colocar aqui ó? Quem já terminou? Posso passar cola pra você? <falando com a aluna G3> Ó, pode colocar. Pensa, pensa aí. <vai até o aluno B1> B1, vou colocar aqui ó, <passa cola na atividade do aluno B1> pra você colar.

B6: Tem que ter neném chorando no convite.

G3: Não precisa de um neném chorando no convite.

B6: Precisa sim.

<a professora vai até a carteira da aluna G6 e passa cola em sua atividade>

B4: Tia, cortei, tia, eu preciso (...)

T: Ok. Ok.

G2: Ele tá falando que precisa de (...)

T: Se ele não sabe fazer, se ele não sabe, ué. <faz cara de indiferença>

(...)

T: Não sei. Quais são as partes de um convite?

B1: Ô tia, passa mais cola aqui...

T: Coloco <vai até o aluno e passa cola em sua atividade>.
 B4: Só se for a festa (...)
 <a professora vai até a carteira do aluno B1>
 T: Aonde B1?
 (...)
 <o aluno B4 se levanta e vai até a professora>
 B4: Só se for a festa dos animais!
 T: É, mas não é a festa dos animais.
 B4: Ah! <faz cara de emburrado e volta pro seu lugar>
 <a professora vai até a carteira da aluna G6>
 T: Posso passar aqui ó? <passa cola na atividade da aluna G6>
 <vai para a carteira da aluna G5 e passa cola em sua atividade>
 (...)
 B5: Eu preciso de cola!
 <a professora vai até a carteira da aluna G1 e passa cola em sua atividade>
 G6: Tia, passa mais cola aqui?
 T: Passo.
 <a professora vai até a carteira da aluna G6 e passa cola em sua atividade>
 B1: Ô tia, põe mais cola aqui?
 G6: Tia, aqui <levanta a mão>
 <a professora vai até a carteira do aluno B1>
 T: Ó, gente <se vira para a sala toda> lembrem-se que são só as partes de um convite. Não da festa, hein.
 <o aluno B3 se levanta e vai até a professora>
 <a professora passa cola na atividade do aluno B1>
 B3: Tia, eu preciso de uma tesoura.
 T: Mas por que que você não trouxe a sua tesoura? Hein? Agora você tem que esperar.
 <a professora vai até as carteiras dos alunos B7 e B6>
 T: Então vai colando.
 <o aluno B7 mostra as imagens que não foram recortada para a professora>
 T: Deixa embaixo da sua mesa.
 B3: Tia, eu não tenho tesoura.
 <a professora vai até a carteira da aluna G6 e passa cola em sua atividade>
 G3: Tem mais tia?
 T: Eu não sei. Você acha que tem mais?
 G3: Acho que não.
 <a professora anda pela sala verificando as atividades dos alunos>
 B5: Não posso, a *teacher* falou (...)
 T: Quer que eu vá passando cola? <falando com o aluno B5>
 B4: Emprresta a cola?
 T: Não, a *teacher* que tá passando.
 <os alunos B4 e G3 vão até a professora>
 T: Vamos lá. <vai até a carteira do aluno B4>
 G3: Tia, só tem esses?
 T: Você acha que só tem esses ou tem mais?
 <a professora passa cola na atividade do aluno B4>
 <a aluna G6 volta para a sua carteira>
 G1: Tia, cola.
 <a professora vai até a carteira da aluna G1 e passa cola em sua atividade>
 G6: Ô tia.
 T: Yes.
 <a professora vai até a carteira da aluna G6 e passa cola em sua atividade>
 B7: Preciso de cola.

B6: (...) uma porta.
 <a professora vai até a carteira dos alunos B6 e B7>
 T: No convite tem que ter uma porta, é isso?
 <a professora passa cola na atividade do aluno B7>
 T: Alguém já acabou pra emprestar a tesoura pro B3?
 VA: Eu!
 B4: <se levanta e vai até a professora> Tia, por que se mexe aquele, aquele ali?
 T: Oi? <a professora olha para o pano branco onde se projetam as imagens do data show>
 Não se mexe, é que tá balançando o pano branco ó.
 B4: Que pano? <vai até o pano branco>
 B5: <vai até o pano branco> Ó esse pano aí.
 T: <vai até o pano branco, pega e balança> Ó, isso aqui é um pano, tá vendo? Vocês não podem mexer. Tá bom? Senta lá no lugar.
 B1: Ô tia, eu fiz uma casa agora vou fazer uma rua.
 <a professora volta andar entre os alunos e passar cola nas atividades>
 <a aluna G6 vai até a professora com a sua atividade>
 G6: (...)
 T: Não, por enquanto ainda não.
 <a professora vai até a carteira da aluna G8 e passa cola em sua atividade>
 B5: *Teacher*, pode emprestar pra eu?
 <a professora vai até a carteira da aluna G5 e passa cola em sua atividade>
 T: Yes.
 <a professora anda entre os alunos verificando as atividades>
 <os alunos B4 e B3 estão mexendo no pano branco>
 T: B3, B4, não pode mexer aí. Tá? Não pode mexer.
 <os alunos B3 e B4 voltam para os seus lugares>
 T: Deixa aí por enquanto. <falando com o aluno B5 sobre as imagens que ainda não foram utilizadas> Não joga fora não.
 (...)
 T: Empresta... G3, empresta a sua tesoura, fazendo favor? <vai até a carteira da aluna G3>
 (...)
 T: Empresta lá pro B3 então? <aponta para o aluno B3>
 <o aluno B3 e o aluno B4 estão mexendo no pano branco>
 T: B3! B4, B4, eu vou ter que falar de novo com vocês? Senta lá no lugar!
 <o alunos voltam para o lugar>
 B4: Tia, só que eu perdi minha tesoura.
 T: Como que você perdeu sua tesoura, tava com você?
 <o aluno B1 anda pela sala>
 T: B1, senta lá no seu lugar, fazendo favor?
 B3: Ô tia, vem aqui passar cola.
 T: Yes. < vai até a carteira do aluno B3 e passa cola em sua atividade> Tem piscina no convite? Dentro do convite tem um presente?
 B3: Não.
 T: Vem colar pra não perder.
 <a professora vai até a carteira do aluno B5 e passa cola em sua atividade>
 T: Aonde você quer colar? Aqui? Quer que eu passe cola <falando com a aluna G2>
 <a professora vai até a carteira da aluna G2 e passa cola em sua atividade>
 B4: Eu acho que o meu aniversário (...)
 (...)
 B4: Tia!
 T: Passo.
 <a professora vai até a carteira do aluno B5 e passa cola em sua atividade>
 (...)

G2: Só isso tia?

T: Não sei. O que mais que tem num convite?

(...)

T: *Very good. Very good* G7 <faz sinal de positivo>

<o aluno B5 está de pé conversando com os alunos B6 e B7, a professora vai até eles. O aluno B5 coloca as mãos no pescoço da professora e fala com ela>

B5: (...)

T: Yes.

<o aluno B5 se vira para os alunos B6 e B7>

B5: Viu?

<a professora faz cara de quem não entendeu>

X: Tia, tia.

<o aluno B3 vai até a professora>

B3: Tia passa cola.

T: Yes, *let's go*.

X: Tia, cola!

T: Cola! Cola! Cola!

<a professora vai até a carteira do aluno B3 e passa cola em sua atividade>

T: Cadê o seu B4? <vai até a carteira do aluno B4> Vou passar bem aqui <passa cola na atividade do aluno B4>

G2: Tia, aqui.

T: Aí? <vai até a carteira da aluna G2 e passa cola em sua atividade>

(...)

B6: Meu pai comprou duas borrachas, dois lápis e um apontador nervoso...

<a professora se senta em sua cadeira na frente da sala e organiza papéis>

B1: Ó, você tem que cortar esse cabelão, ein.

T: O que?

B3: Tia, cola, cola.

T: Cola? B5, passa cola pro B3? <entrega a cola para o aluno B5> Fazendo favor, *please*.

Passa bem certinho (...)

B1: (...) mas não dá pra puxar o cabelo.

T: G1, G7, vocês já terminaram?

G3: Ai, meu cabelo era maior ainda. Meu cabelo era maior ainda, batia aqui ó.

(...)

B1: Ela era desse tamanhinho, o cabelinho dela...

<o aluno B5 devolve a cola na mesa da professora>

B1: Chegava até os pés.

<o aluno B5 pega a cola de cima da carteira a professora e passa na atividade do aluno B6>

T: Todo mundo já conseguiu terminar <olha no relógio de pulso>. B5, depois você passa pro B3?

<a professora mexe no computador>

X: Ô B5, dá a cola!

(...)

T: Você consegue passar? G1? (...)

(...)

B1: Sua borracha é cor de rosa. Se você por maquiagem (...)

<a aluna G3 vai até a mesa da professora>

T: Yes? Ainda não <a professora mexe na caixa de som>

(...)

<a professora se levanta e vai até um grupo de meninas>

T: Meninas, eu falei pra (...) tá bom? Cada uma no seu lugar... senta, *sit down*.

<a professora anda pela sala>

T: Yes G5?

<a professora vai até o aluno B5>

T: B5, onde está a cola?

(...)

X: Tia.

<o aluno B3 vai até a professora>

B3: (...)

T: Não, ainda não. Pera lá que a *teacher* vai (...) Vai, vai demorar.

<o aluno B3 vai até a professora>

B3: Eu posso jogar no lixo? <mostra as imagens que não utilizou para realizar a atividade>

(...)

T: Cadê o seu? Já fez? <olhando para atividade do aluno B3>

B5: Para gente!

T: Ó, B1, não é pra mexer aí! <o aluno B1 mexe no pano branco> Senta no seu lugar, fazendo favor. B1, senta no seu lugar. B1, senta no seu lugar.

<a professora anda pela sala>

T: Gente, ok então.

<a professora vai para frente da sala>

<o aluno B4 vai até a professora>

T: B4, senta no seu lugar, fazendo favor.

B4: Posso ir no banheiro?

T: <olha o seu relógio de pulso> Agora não. Senta lá pra gente corrigir primeiro. <toça o ombro do aluno> So, *students* <segura o *handout* da atividade> Hey. Digam pra *teacher* <faz sinal de pare para algum aluno que tenta falar>. É minha vez agora.

B3: Tia, cola! Cola!

<a professora faz sinal de silêncio>

T: Ó, quais imagens vocês colaram na *invitation*?

B5: Calendário (...)

T: Calendário? Todo mundo concorda com calendário?

G3: Tia, pra saber que dia da semana que é...

(...)

<a professora faz sinal de silêncio>

T: Sh. Silêncio. <faz sinal de silêncio>. SH! SH! Olha o que que a G3 quer falar. G2! <olha para a aluna G2> a G3 tá falando. Sh! <faz sinal de silêncio> Fica quietinha. Fala G3!

G3: Pra saber que dia que é.

T: Que dia que é. *Very good*.

B3: A porta, pra saber onde que é.

T: A porta <aponta para o desenho da porta na atividade> pra saber aonde que é. *Very good*. <faz sinal de positivo> O que mais?

(...)

X: A porta!

T: Espera que, ó, já falaram a porta. Fala.

G7: O calendário, ele marca o dia (...)

VA: Tia, tia!

T: Fala G2!

G2: A caneta, pra escrever o *name* das pessoas.

T: Pra escrever <faz sinal de escrever> o *name* das pessoas? De que pessoas <faz sinal de dúvida> que tem que escrever o *name*?

B1: Tia, tia.

T: De qualquer pessoa? Tipo, <faz sinal de dúvida> pra quem que, que eu escrevo o nome da pessoa? B1, <olha para o aluno B1> não é sua vez.

B3: Pra saber...

T: Sh! <faz sinal de silêncio> Gente a G2 está falando.

B3: Pra saber quem...

T: B3! Sh! <olha para o aluno B3 e faz que não com o dedo> a G2 está falando.
 (...)
 T: Nossa, não tô ouvindo nada <faz sinal de escutar> fala bem mais alto pra *teacher*.
 B1: Grita!
 T: B1!
 (...)
 T: Você dá o convite pra ela...
 G2: (...)
 T: O seu *name* <aponta para a aluna G2>
 G2: (...)
 G3: E o *name* dela!
 T: E o *name* dela <aponta para outra aluna> Isso, então a caneta pra escrever os *names*. Mas quem que lembra quais são aquelas palavrinhas? De, por exemplo, “DA” G2 <aponta para a aluna G2> “PARA” a G7 <aponta para a aluna G7> Como é que, quais são aquelas palavrinhas? Quem que lembra?
 <o aluno B3 se levanta e vai até a professora, a professora faz que não com o dedo e o aluno volta ao seu lugar>
 B1: A G2 leva o convite e a G7 pega o convite.
 T: *Very good*, mas quais são aquelas duas palavrinhas que a gente estudou?
 <o aluno B4 se levanta e vai até a professora>
 B4: Tia, pode liga o ventilador?
 <a professora liga o ventilador>
 T: Ué, não tá conseguindo? Pera lá, vamos só terminar de colar. Hein, quais são as palavrinhas gente? G7, G2 <olha para as alunas G7 e G2> a *teacher* tá falando. B3, senta no seu lugar, senta no seu lugar. Hein gente, ninguém lembra daquelas palavrinhas?
 <o aluno B5 se levanta e pega um objeto da carteira do aluno B7>
 T: G3, não? B5, não? Meninos, B3...
 G3: É na aula passada?
 T: Na aula retrasada <faz sinal de passado>. Lembra? Que tinha duas palavrinhas, que a gente fez uma atividade que tinha, que colocar assim ó...
 B5: Eu não sei, eu não vim.
 T: Essas palavrinhas aqui ó. <a professora mostra aos alunos os *flashcards* de *from* e *to*>
 X: Fromto.
 T: É o *from* <levanta o *flashcard* de *from*> e o *to* <levanta o *flashcard* de *to*>. Lembra? Que a gente fez uma atividade?
 B1: Eu não tava aqui.
 G3: Tava sim.
 G7: Eu faltei.
 T: Você faltou? Quem que lembra dessa atividade?
 B5: Eu!
 T: Como é que era a atividade?
 B5: Eu não lembro.
 <o aluno B5 se levanta e leva um objeto a mesa do aluno B7>
 <o aluno B6 passa correndo em frente a professora>
 T: Mas quem que lembra como é que era a atividade? Fala!
 B5: Tem um monte de papel no chão.
 T: Fala. <falando com a aluna G7>
 (...)
 T: Gente, por favor, B1, por favor. Fala.
 G7: Uma pessoa ficava com o de entregar...
 T: De entregar <mostra o *flashcard* *from*>
 G7: E a outra de receber.

T: De receber <mostra o *flashcard to*>. O *from* <mostra o *flashcard from*> é a pessoa que manda, que envia, *from*, significa “de”. E o *to* <mostra o *flashcard to*> é a pessoa que recebe. Então, esses são os dois *names* <mostra os dois *flashcards*>, G2, que a G2 tava falando. Não é G2? *From*, <mostra o *flashcard from*> a pessoa que envia e o *to* <mostra o *flashcard to*> a pessoa que recebe. Era isso? *Very good*. <deixa os *flashcards* de *from* e *to* sobre a mesa pega o *handout* da atividade> O que mais que a gente podia recortar no *handout*?

(...)

X: Um menino chorando.

T: Um menino chorando?

VA: Não.

T: Alguém recortou mais alguma imagem?

X: Eu!

T: Qual?

(...)

T: O relógio! <mostra a imagem do relógio no *handout*> Pra saber o que?

G3: Pra saber que hora que tem que chegar na festa...

VA: EU! EU!

T: Pra saber que horas que é a festa!

VA: EU! EU!

<a professora faz sinal de silêncio>

G2: Ô tia...

T: Fala B1.

B1: (...)

T: O calendário.

B1: Pra gente poder saber que dia é (...)

<o aluno B5 se levanta e vai até a professora>

T: Senta lá.

B1: (...) vinte e nove.

T: *Very good*.

<o alun B5 se levanta e vai até a professora>

N: *Teacher* ele recortou...

T: Senta lá, já vou lá ver...

(...)

T: O nome da pessoa, *very good*. Muito bem gente. Ó, então vocês podem guardar <bate palmas> esses *handouts* agora. Vamos devolver as tesouras, guardar as colas. Pode jogar no lixo os outros. <anda pela sala>

<os alunos jogam os lixos e a professora organiza sua mesa>

G3: Tia, pode guardar na pasta?

T: Pode guardar na pasta.

B1: Você acha que eu tenho cara de palhaço? <falando com algum aluno> (...)

T: B1, senta no seu lugar. Guarda esse *handout*.

B4: Tia, pode ir lá no banheiro?

T: Pode B4.

B1: Ô tia, pode tomar água?

T: Não.

B1: Ah, eu não tomei desde que eu cheguei.

<a professora vai até a porta com o aluno B4>

T: A tua mãe tá ali? <abre a porta e o aluno vai ao banheiro>

<quatro alunos se aglomeram ao redor da professora na porta>

VA: Tia, posso ir no banheiro?

VA: Tia, posso beber água?

T: Não. Pode guardar a atividade.

B1: Tia, depois do B4, eu posso ir beber água?

T: Não, agora não. <fecha a porta e vai até a frente da sala>

<a professora tropeça no pé da aluna G3>

T: Ui, desculpa! Desculpa G3. Ok, agora a gente vai fazer outra atividade. Todo mundo já guardou o material da primeira atividade?

X: Ainda não.

T: Então vamos guardar.

B5: A tesoura é da tia.

T: A tesoura é da *teacher* <faz sinal para que o aluno entregue a tesoura>

<a aluna G3 entrega a tesoura para a professora>

T: *Thank you*.

<os alunos guardam suas atividades>

G3: Tô falando com você?

B3: Eu não tô falando com você também.

<a professora olha com reprovação para G3 e B3>

T: Ó!

B5: *Teacher*, ele cortou o abajur.

T: Por que que você cortou o abajur?

B1: Pra ter luz na festa.

T: Mas ó, é no con-vi-te e não na festa.

B1: No convite, pra poder enxergar a mesa.

(...)

T: A gente vai começar uma *other activity* agora. <a professora vai até a frente do quadro>
Lembra que a gente acabou de falar que pra fazer uma festa a gente tem que saber que dia que é a festa, não é?

X: Calendário!

T: Isso. Agora, o calendário, ele representa, ele é uma imagem do dia da festa, não é?

<o aluno B7 se levanta de sua carteira>

B1: Fui eu quem disse isso!

T: *Very good!*

B5: Relógio!

T: Senta <faz sinal para que o aluno B7 se sente>. *Sit down*.

<o aluno B7 se senta>

T: Ok, *very good* <faz sinal de positivo>. *Calm down* <faz sinal de para com a mão>. *Sit down* B3 <aponta para a carteira do aluno B3>.

B3: Não posso.

T: Por que? Troca de carteira então.

B1: Ô tia, eu posso tomar (...)

T: Não, agora não, a *teacher* tá falando. Olha, *now we are going to see the days of the week*. Quem que lembra? A gente já viu os *days of the week*. Ninguém lembra? Então, ó, vamos assistir esse vídeo. Prestem atenção <se senta e dá play no vídeo>

B4: Não é música não né? Não é música não, né tia?

<os alunos estão sentados em suas carteiras e assistem ao vídeo>

B1: Já era...

X: Já vi.

R: Esse daí eu já vi já.

B1: A gente já viu...

T: B1, fala baixo.

<alguns alunos dançam em suas carteiras sentados. Os alunos permanecem em silêncio enquanto assistem ao vídeo e escutam a música>

<a professora canta a música junto com o vídeo>

(letra da música)

*Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday,
Saturday, Sunday, 7 days a week.
Monday, Tuesday Wednesday, Thursday, Friday,
Saturday, Sunday, 7 days a week...*

*What comes after Monday, it's Tuesday, it's Tuesday.
What comes after Tuesday, it's Wednesday, it's Wednesday.
What comes after Wednesday, it's Thursday, it's Thursday.
What comes after Thursday, it's Friday, it's Friday.
Then comes the weekend, it's Saturday and Sunday.
Then comes the weekend, the weekend's so much fun.
Then comes the weekend, it's Saturday and Sunday.
Then comes the weekend, the weekend's so much fun!*

*Monday, Tuesday Wednesday, Thursday, Friday,
Saturday, Sunday, 7 days a week.
Monday, Tuesday Wednesday, Thursday, Friday,
Saturday, Sunday, 7 days a week...*

*First comes Monday, Monday.
Then comes Tuesday, Tuesday.
Then comes Wednesday, Wednesday.
Then comes Thursday, Thursday.
Then comes Friday, Friday.
Then comes Saturday, Saturday.*

<o vídeo para de funcionar antes do final, a professora pressiona o play novamente, sem êxito>

T: Ih, travou aqui.

B1: Uh!

T: Quem lembra o que que é isso? <está sentada em sua cadeira atrás da mesa com cara de dúvida, faz sinal de dúvida>

B1: Uh!

T: *What are the days of the week?*

G2: É os dias do calendário.

T: É os dias...

X: Do calendário.

B5: Da semana.

T: Da semana! *Very good!*

B4: Tia, onde que tá?

T: O que?

B4: O negócio.

T: Que negócio?

(...)

B5: Ai B4!

<o aluno B4 se levanta e vai até a carteira da professora>

T: Não entendi B4, o que que você perguntou?

B5 Tá fazendo coisa errada.

T: Ops.

(...)

<vários alunos falam ao mesmo tempo>

VA: Deixa a gente ver! Deixa!

<no computador da professora, na área de trabalho tem um ícone de um vídeo com os alunos e eles querem assisti-lo>

T: B4, senta lá.

B1: A tia filmou a gente.

<o aluno B4 volta para seu lugar>

(...)

T: Olha só, a *teacher* vai colocar de novo, e a gente vai ó...

<o aluno B7 olha para a câmera que está filmando a aula>

T: *We are going to repeat the* <faz sinal de repetição>, ó, a *teacher* vai explicar uma coisa muito importante, hein. <levanta um dedo para chamar a atenção dos alunos> Olhem aqui pra *teacher*. Olhem aqui pra mim. Vocês têm que prestar muita atenção, porque depois a gente vai fazer uma atividade e quem não souber, não vai saber fazer a atividade e não vai participar da brincadeira. Vocês entenderam?

VA: Sim.

T: *Yes, do you understand?* <faz sinal de positivo e confirmação com a cabeça> Ok. *Let's go.* <coloca o vídeo para passar novamente>

<os alunos ficam em silêncio e o vídeo recomeça. Alguns alunos dançam, alguns conversam paralelamente, alguns tentam cantar. A professora canta junto com a música e repete os dias da semana pausadamente>

T: *Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday. Saturday and Sunday.* Por que será que esses dois dias da semana eles estão separados?

B5: Por causa que, é, segunda e sexta? A pessoa vai trabalhar e as crianças vai estudar.

T: E daí, e esses dois dias aí, que dias será que são?

B1: (...) porque tem quatro dias ali...

T: *Five days* <faz o número cinco com os dedos>.

B5: Cinco dias, e esse daí é pra, e pra...

B1: É pra ter quatro dias.

B5: É só pra brincar.

T: Que dias são esses? Que a gente brinca?

G2: Sábado e domingo.

T: <aponta para a aluna G2> Sábado e Domingo. <aponta para o projetor que tem a imagem do clipe congelada> *Saturday and Sunday. Very good G2.*

B3: Alguém abriu a porta.

T: <olha para a porta e percebe que ela abriu sozinha> Não tem problema <solta a música de onde tinha parado>.

<alguns alunos cantam, outros dançam, alguns conversam, a professora canta junto com a música>

T: *Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday, seven days a week.*

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday, seven days a week.

Olha só.

Música: *Monday.*

<professora pausa o vídeo>

T: *MONDAY!*

VA: *Monday!*

(...)

T: *Repeat,* <faz sinal de repetição> *MONDAY!*

VA: *MONDAY!*

T: G6, *MONDAY!*

VA: *MONDAY!*

T: *Good* <balança a cabeça de maneira positiva>. *Look* <dá play no vídeo novamente>

Música: *It's Tuesday.*

<a professora pausa o vídeo>

VA: *TUESDAY!*

T: *Tuesday, repeat! TUESDAY!*

VA: *TUESDAY!*

T: *Look* <dá play no vídeo>.

Música: *It's Wednesday.*

<a professora pausa o vídeo>

VA: *WEDNESDAY!*

T: *Wednesday, very good.* <dá *play* no vídeo>

Música: *It's Thursday, it's Thursday.*

VA: *THURSDAY!*

T: *THURSDAY!*

VA: *THURSDAY!*

T: *THURSDAY!*

VA: *THURSDAY!*

<a professora faz sinal afirmativo com a cabeça e dá *play* no vídeo>

Música: *It's Friday.*

<a professora pausa a música>

VA: *FRIDAY!*

T: *FRIDAY!*

VA: *FRIDAY!*

T: *Friday, repeat, FRIDAY!*

<a professora dá *play* no vídeo mas ele trava>

VA: Ah...

T: Ah, depois a gente tem *Saturday*.

X: Coloca lá no outro vídeo.

<a professora faz sinal de silêncio>

B1: É, coloca, a gente quer ver a gente...

T: Depois a gente tem *Saturday*.

VA: Ah...

T: *Repeat.*

VA: Ah...

T: *Saturday.*

VA: *Saturday* <em tom de desânimo>.

T: E depois *Sunday*.

VA: *SUNDAY!*

T: *Very good.* Agora nós vamos fazer uma atividade. Vamos ver quem estava prestando atenção <se levanta de sua cadeira>

X: Não, não, não.

(...)

<a professora pega os *flashcards* da atividade e começa a distribuí-los para os alunos>

X: O que que é isso aqui.

(...)

T: É só pra quem tava quietinho prestando atenção. Quem mais que tava quietinho prestando atenção? <continua a distribuir os *flashcards*> G5, *very good.* <distribui os *flashcards* os alunos que estavam em silêncio assistindo o vídeo> Olha só, agora a *teacher* vai chamar um <faz o número um com o dedo> de cada vez. *Come here* <chama a aluna G4 com a mão>

B5: Só as meninas ganharam...

T: Só quem tava quietinho prestando atenção.

<a aluna G4 vai até a frente da sala com o seu *flashcard*>

T: Mostra pra todo mundo.

X: *Friday* <lendo o *flashcard* da aluna G4>

T: *Repeat.*

VA: *FRIDAY!*

T: *Very good.* <se curva e olha para a aluna G4> *Repeat, Friday.*

G4: *Friday.*

T: *Very good.* Então você é *Friday*. Fica aqui.

<a aluna G4 fica na frente da sala, mostrando seu *flashcard* para os outros alunos>

T: *Come G3* <chama a aluna com a mão>.
 <a aluna G3 se levanta e vai até a frente da sala>
 T: *What day is this? Show everybody* <aponta para os colegas>.
 <a aluna G3 mostra seu *flashcard* para os outros alunos>
 X: *Tuesday*.
 VA: *Tuesday*.
 T: *Show B1* <vira a aluna na direção do aluno B1>, *show B5* <vira a aluna na direção do aluno B5>. *What day is this?* <aponta para o *flashcard* que a aluna G3 segura>
 VA: *TUESDAY*.
 T: *Repeat, TUESDAY!*
 VA: *TUESDAY!*
 T: *Come G5* <chama aluna com a mão>
 <a aluna G5 se levanta e vai até a frente da sala>
 T: *Girls*, vamos lá na frente da... A partir do banquinho alí <leva a aluna G4 até aquele lugar>. Se não, não vamos caber todo mundo. Vem G3.
 <as alunas se reorganizam para ficarem onde a professora pediu>
 T: Qual que é o dia da G4? *What day is this?*
 VA: *Saturday*.
 T: *Saturday. Repeat* <faz sinal de repetição>.
 VA: *Saturday*.
 T: *Very good. Come here* <chama a aluna G1 com a mãos> G1, *show everybody*.
 X: *Wednesday*.
 T: Assim ó <o *flashcard* da aluna G1 estava de ponta cabeça, a professora arruma na posição certa>
 X: *Wednesday, Wednesday*.
 T: *Repeat* <faz sinal de repetição> *WEDNESDAY!*
 VA: *WEDNESDAY!*
 T: *Again. Wednesday!*
 VA: *WEDNESDAY*.
 <a professora chama a aluna G6 com a mão>
 T: *Come G6!*
 <a aluna G6 se levanta e vai até a frente da sala com seu *flashcard*>
 T: *Show everybody* <aponta para os alunos sentados>. *What day is this?*
 X: *Tuesday*.
 VA: *TUESDAY!*
 T: *No* <faz sinal negativo com o dedo>. *This is Tuesday, look*, <mostra aos alunos o *flashcard* da aluna G3> *this is*, mostra pra todo mundo G3 <gira a aluna para que toda sala veja seu *flashcard*>. *This is Tuesday*.
 (...)
 T: *That is?* <aponta para o *flashcard* da aluna G6> *THURSDAY*.
 VA: *THURSDAY!*
 T: *Come G2* <chama a aluna com a mão>!
 <a aluna G2 se levanta e vai até a frente da sala>
 T: *Show everybody* <aponta para todos os alunos> *Show your card*.
 <a aluna G2 fica ao lado da aluna G4>
 G2: *Aqui?*
 T: *Pode ser* <faz sinal de positivo>. *Show your card to everybody*, mostra.
 V: *Sunday!*
 T: *Sunday*.
 VA: *SUNDAY!*
 T: *Sunday, very good. And you, come* <chama a aluna G7 com a mão>.
 <a aluna G7 se levanta e fica ao lado da aluna G2>
 VA: *Monday!*

T: *Monday*. Agora, eu vou chamar um de cada vez, hein. B5, *what is the first day of the week?* <faz o número um com o dedo> O primeiro dia? Vem aqui reorganizar os dias <aponta para as alunas que estão na frente da sala>. O *first day of the week*, vai ficar bem aqui nessa ponta <vai até a ponta esquerda da linha formada pelas alunas e aponta para o lugar do qual está falando>

<o aluno B5 se levanta e fica ao lado da professora>

T: Quem será que é? Olha lá todo mundo, vai lá na frente e olha no cartão de todo mundo.

<o aluno B5 se afasta e olha para as colegas que estão na frente da sala segurando seus *flashcards*>

(...)

T: Qual que é o *first day* <faz o número um com o dedo> *of the week?* <anda por trás das alunas que estão na frente da sala> Quem sabe? B1, senta aqui <aponta para uma carteira na frente das alunas> pra você enxergar melhor.

<o aluno B1 muda de lugar para enxergar melhor>

<o aluno B5 segura a aluna G2 pelos ombros e a leva até o começo da linha>

T: Qual que é? <vai até a aluna G2 e lê o seu *flashcard*> É o *Sunday, very good!* Vem B5! <ao lado da carteira do aluno B5>

B5: Tá bom!

<o aluno B5 se senta>

T: Depois do *Sunday*, o que que vem gente?

<o aluno B3 se levanta e começa a correr sem sair do lugar>

B3: *Monday! Monday! Monday!*

VA: MONDAY!

T: *Monday*, tá na ordem certa já? <lê o *flashcard* da segunda aluna da linha e percebe que a segunda aluna é a aluna G7 que segura o *flashcard* de *Monday*> *Very good*. Senta B3! Senta lá B3.

<o aluno B3 volta para o seu lugar mas não se senta>

T: B4, <aponta para o aluno B4 e faz cara de brava> TIRA A TESOURA DA BOCA! Não pode! Senta lá no seu lugar <falando com o aluno B3>. Vem B4.

<o aluno B4 se levanta e vai até a frente da sala>

T: Gente, depois de *Monday*, o que que vem?

(...)

X: *Wednesday!*

VA: *Wednesday*.

T: Depois de *Monday*, o que que, ah, a *teacher* vai colocar a música de novo então.

X: NÃO!

<o aluno B5 se levanta, sopra a resposta ao aluno B4 e volta para o seu lugar>

<a professora recomeça o vídeo e os alunos assistem>

B1: (...)

T: Hey B1! Ops, <pausa o vídeo> o que que vem depois?

B5: *Tuesday!*

T: *TUESDAY!*

VA: *TUESDAY*.

T: Cadê o *Tuesday*? B4, acha aí!

X: Vai lá B4!

T: Cadê B4?

B6: É a G3!

T: Então coloca lá!

G4: É a G3.

<o aluno B4 coloca a aluna G3 ao lado da aluna G7>

T: É a G3, então, a G3 vem aqui, *very good*. Senta B4! Agora B6!

B6: Eu não!

T: <chama o aluno B6 com a mão> Sim! Vem B6, todo mundo ajuda!

B5: Só o B6!

T: Depois de *Wednesday*, ops, depois de *Tuesday*, vem?

VA: *Wednesday*.

T: *Wednesday*. Onde tá *Wednesday* B6? <faz sinal de dúvida>

B5: Começa com W!

T: Coloca o *Wednesday* depois da G3 aqui <aponta para o lado da aluna G3>

<o aluno B6 leva a aluna G2 até o lugar ao lado da aluna G3>

T: *Very good. Everybody repeat* <faz sinal de repetição>. *Wednesday*.

VA: *WEDNESDAY*.

T: *Repeat* <faz sinal de repetição> *Wednesday*.

VA: *Wednesday*.

T: *Very good*. E depois de *Wednesday* <faz cara de dúvida> o que que vem? <chama o aluno B7 com a mão> B7, depois de *Wednesday*, vem?

B1: O pato feio.

T: Depois de *Wednesday* vem? Vamos ver!

<a professora tenta dar play no vídeo mas não consegue pois o vídeo trava>

T: *Look, Thursday!*

VA: *Thursday*.

T: *Repeat* <faz sinal de repetição>.

VA: *Thursday*.

T: B1!

<o aluno B7 se levanta e leva a aluna G6 até o lado da aluna G2>

<a professora vai até a fila das alunas>

T: Vem mais pra cá, vem mais pra cá, abram espaço, abram espaço.

<as alunas se afastam um pouco umas das outras e dão espaço a aluna G6>

<o aluno B7 se senta>

T: Aqui G6 <mostra o espaço ao lado da aluna G2 onde a aluna G6 se encaixa>. *Very good*.

B5, você de novo. Vai lá.

<o aluno B5 se levanta>

T: Depois de *Thursday*, qual dia que é?

G4: Tia tem alguém na porta.

T: Não, é o vento.

<o aluno B5 olha para os dias da semana que sobraram mas não sabe a resposta>

B5: Não sei <volta para o seu lugar>

T: Depois de *Thursday*, qual dia que é? <olha para o relógio>

<o aluno B5 vai até a aluna G7 e a segura pelos ombros>

B5: Você! *Friday!*

<a aluna G7 já está ao lado da aluna G6, por isso não muda de lugar>

<a aluna G6 puxa a aluna G7 para mais perto dela>

T: *Friday! Repeat! Friday!*

VA: *FRIDAY!*

T: E depois de *Friday*? Vem?

B7: *Saturday*.

VA: *Saturday*.

T: Agora, cada uma de vocês vai dizer o dia da semana que vocês estão segurando. Fica aqui G7. Qual que é o seu dia G2?

B5: *Sunday*.

<a professora se aproxima da aluna G2 e olha seu *flashcard*>

T: *Sunday*. Fala pra todo mundo.

B1: *SUNDAY!*

T: Olha só, presta atenção. A G2...

X: UUUH!

T: Hey. *Girls*. <olha para as alunas G6 e G4 que estão conversando> *Girls* <toça o ombro da aluna G6 que para de conversar>. A G2 vai falar e vocês vão repetir. <se curva e olha para a aluna G2> Qual que é o seu dia G2?

<a aluna G2 olha para a professora e diz>

G2: *Sunday*.

T: *Repeat*.

VA: *SUNDAY!*

<a professora se curva e toça os ombros da aluna G7>

T: Qual é o seu dia?

X: *MONDAY*.

T: Qual é o seu dia?

VA: *Monday*.

T: *Monday. Repeat* <faz sinal de repetição> *Monday*.

VA: *MONDAY*.

T: Hey, B4. B4, senta no seu lugar. Olha, a G3 vai falar e vocês vão repetir. Fala G3, bem alto.

G3: *Tuesday*.

T: Ih, ficou surdo B5? *Repeat* G3.

G3: *Tuesday*.

VA: *TUESDAY!*

T: *REPEAT! TUESDAY!*

VA: *TUESDAY!*

T: E o seu G1? Qual que é o seu dia? Qual que é o seu dia? <olha o *flashcard* da aluna e olha para o seu relógio de pulso>

(...)

T: *Wednesday! Repeat!*

VA: *WEDNESDAY!*

T: B1! CHEGA! B1! CHEGA! <olha diretamente para o aluno> B1, PARA! Gente, eu quero que todo mundo repita: *Wednesday!*

VA: *WEDNESDAY!*

T: B1! REPITA! *Wednesday! Very good*. Depois de *Wednesday*, vem?

(...)

T: *Thursday!* <toça no ombro da aluna G6> fala pra todo mundo.

G6: *THURSDAY!*

T: *THURSDAY!* G2, é pra repetir!

VA: *THURSDAY!*

T: Qual que é o seu <a aluna G4 mostra o *flashcard* dela para a professora> *FRIDAY!*

G4: *FRIDAY!*

VA: *FRIDAY!*

T: *FRIDAY!* E o seu dia G5? <olha para o *flashcard* da aluna G5> *SATURDAY*.

- fim da gravação pois o *lpad* trava –

Aula 6

6 de outubro de 2014

55'49"

T: *Guys!* B1... B1... você quer sentar aí, tudo bem. Mas ó: começou a fazer bagunça eu vou trocar. B1... *Girls!* Flor! G6! G3! Olha a *teacher* agora <bate palmas>. Ó, a gente vai fazer uma atividade hoje com bexiga. Quem não se comportar, não vai participar.

G3: Eba! Vamo ter bexiga!

T: Então tem que ó: shhhh! <põe o dedo na boca, em sinal de silêncio> Quem.... *Who remember what we did last class?* Que que a gente fez *last class?* *What did we do?*

X: Que alguém entregava um convite pro outro e...

T: *No! It's this.* <mostra os *flashcards* da aula anterior>

X: Os dias da semana!

(...)

T: *Yes! The days of the week! Very good! Who remember* <faz sinal de lembrar>... *who remember the days of the week?*

G3: Não lembro hoje.

T: *Nenhunzinho!?* *Do you remember the day of the week or no?*

X: Eu só lembro (...)

G3: *Sunny!?*

T: *Sunny!?* *Sunny* não é um *day of the week!*

X: Ah, não sei...

T: *B5! Do you remember* <faz sinal de lembrar> *the days of the week or no?*

X: Lembrar!

B5: *No!*

T: *No!* Então eu vou... lembra que a gente assistiu a um vídeo? *Yes or no?*

X: *Hot!*

T: *Hot?* *Hot* não é um *day of the week.*

(...)

T: *Look, teacher is gonna... look at the video!*

(...)

T: *Guys! Look at the video! Ó!* Quem que tá conversando ainda? É o B1? B1...

G3: B1 está conversando...

B1: Ah! O baxinho burro!

T: Ah B1! Que coisa feia... nossa senhora, hein.

<a professora coloca o vídeo da música "days of the week" para tocar, a mesma da aula anterior>

<os alunos assistem ao vídeo>

<a professora pausa o vídeo>

T: *Guys!* Cês tão prestando atenção? Nós vamos cantar depois, hein!

G3: Eu prestei atenção!

T: Tá prestando atenção? Então tá bom.

(...)

<o vídeo trava>

T: *Ih!* Travou o vídeo!

VA: *Ahhhh!*

T: *Ok! So stand up! We are going to sing now! Stand up.*

G3: Depois a gente pode (...)

T: Calma!

G3: A gente pode encher a bexiga, tia?

T: *G6! Stand up! B1! Vem! Ó!* É pra todo mundo... Quem não participar não vai jogar, hein.

<todos cantam a música de pé>

T: <pausa o vídeo> *What day is that? Monday. Repeat.*

VA: *MONDAY!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *TUESDAY.*

T: *Tuesday!*

VA: *TUESDAY!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *WEDNESDAY!*

T: *Wednesday! Very good!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *THURSDAY!*

T: *Thursday!* <corrigindo>

VA: *Thursday!*

T: *Repeat! Thursday!*

VA: *THURSDAY!*

T: *Very good!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *FRIDAY!*

T: *Friday!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *SATURDAY!*

T: *Saturday! Repeat! Saturday!*

VA: *SATURDAY.*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *SUNDAY!*

T: *Sunday! Very Good! Ó! Let's try to sing. Look.*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

T: *Look!*

VA: *MONDAY!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *TUESDAY!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *WEDNESDAY!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *THURSDAY!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

T: *Friday!*

VA: *FRIDAY!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *SATURDAY!*

<a professora solta o vídeo e para de novo>

VA: *SUNDAY.*

T: *Very good.* <para a música> *Now, sit down* <faz sinal para sentarem>. *Sit down in your places.*

<a professor começa a encher uma bexiga>

X: *Bexiga!*

T: *Ok, no problem.*

VA: *Bexiga!*

T: *Guys! Do you remember* <faz sinal de lembrar> *the exercise from the last class* <faz sinal de passado>, *with this?* <mostra os *flashcards* de dias da semana>.

X: *Sunday!*

X: *Monday!*

X: *Saturday!*

T: *With this? Or no? Do you remember? No?*

G3: *Ah! A gente aprendeu os dias da semana!*

T: *Yes! Look! These, right!*

B5: *Agora faz com os boys?*

T: *Yes! Very good!* <faz sinal de positivo> *We're going to do with the boys So let's see.*

B5: *Ah, mas só tem três*

T: *Yes, only three* <faz o número 3 com s dedos>, *right? No problem. So it's gonna be one for you* <entrega um *flashcard* para o aluno B1>. *One for you* <entrega um *flashcard* para o aluno B5>! *One for you* <entrega um *flashcard* para o aluno B7>!

<alguns alunos se levantam>

T: *Sit down. One for you* <entrega um *flashcard* para a aluna G3>! *And one for you* <entrega um *flashcard* para a aluna G5> ! *And one for you* <entrega um *flashcard* para a aluna G7>! *And one for you* <entrega um *flashcard* para a aluna G2>. *So. Come here.*

<chama os alunos pra frente da sala com as mãos e eles formam uma fila>

T: *Ok. Who is the first* <faz o número um com o dedo> *day of the week?* Qual que é o primeiro dia, gente? *Who?*

X: Sábado.

T: É sábado?

B5: Que sábado o que! Sábado é o último!

<o aluno B5 gira no lugar>

T: Qual que é o primeiro! <faz sinal de dúvida>

B7: Eu sou o penúltimo.

T: Hmm... Ninguém sabe. O que a gente acabou de cantar.

B7: Tia, eu só sei que eu sou o penúltimo.

X: Quinta é o primeiro?

X: Sabaday?

T: Sabaday? Calma lá. Vamos ver.

X: *Monday!*

B1: *Tuesday!*

T: *Guys!* Calma! Volta lá. Vamos ver... olha. Deixa a *teacher* terminar. Hey! Hey! B1. Fique aqui. Vamos lá. Vamos ler cada dia da semana. <a professora se posiciona em frente aos alunos que estão na frente da sala segurando os *flashcards*> *What's here girls?* <pergunta as alunas que estão sentadas> Que... senta G6. Para de mexer no caderno. Não é hora de mexer no caderno. Que dia que é esse gente?

X: *SUNDAY!*

T: *Sunday, repeat.*

VA: *SUNDAY!*

T: *And this one.* <aponta para o *flashcard* que está com a aluna G3>. G3! *What day is that?* <faz sinal de dúvida>

G3: *Monday.*

T: *Monday! Repeat.*

VA: *Monday.*

T: *What day is this.* <aponta para o *flashcard* com o aluno B1>?

T: We...

B1: *Wednesday.*

T: *Wednesday, repeat* <faz sinal de repetição>.

VA: *Wednesday.*

T: *What day is this?* <aponta para o *flashcard* com a aluna G7>.

B1: Pera aí. <lê a laca da aluna G7> Tu-es-ção?

T: *Tuesday. Repeat* <faz sinal de repetição>.

VA: *Tuesday!*

T: *What day is this?* <aponta para o *flashcard* com o aluno B7>.

B7: *Thursday!*

T: *Repeat!* <faz sinal de repetição>.

VA: *Thursday.*

T: G6. <olha diretamente para a aluna com olhar de reprovação> De novo? *What day is this* <aponta para o *flashcard* com a aluna G5>.

(...)

T: *Guys! What day is this?*

B5: Sábado?

T: *Fri...*

B1: ...*day!*

T: *Friday! Repeat* <faz sinal de repetição>.

Va: *Friday*

T: *And what day is this?* <aponta para o *flashcard* com o aluno B5>.

X: Sábado.

T: Sa...

VA: *Saturday*.

T: *Saturday, or Saturday* <com entonação diferente no T>, tanto faz. Ok. <se posiciona na frente dos alunos que seguram os *flashcards* na frente da sala de aula>.

<o aluno B5 muda de lugar>

X: Vamo na última. Com licença.

T: Não não... não é pra organizar ainda. G2. Qual é mesmo o seu dia? *Repeat!* <a aluna G2 olha para o seu *flashcard*>

G2: *Sunday*.

T: *Sunday*. G3. <aponta para a aluna G3>

<a aluna G3 olha para o seu *flashcard*>

G3: *Monday*.

T: *Monday*. B1? <aponta para o aluno B1>

G3: Olha no papel. <se referindo ao *flashcard*>

T: We...

B1: *Wednesday*.

T: *Wednesday*. G7. <aponta para a aluna G7>

<a aluna G7 e o aluno B1 leem o *flashcard* da aluna G7>

B1: *Tuesday*.

G7: *Tuesday*.

T: *Repeat*. <faz sinal de repetição>

VA: *Tuesday*.

T: *What's your day?* <aponta para o aluno B7>

B7: *Thursday*.

T: *THURSDAY!* Tira da boca! *THURSDAY*.

VA. *Thursday*.

T: *What day is yours?* <aponta para o aluno B5>

B5: *Satu...*

T: *Saturday. Repeat*. <faz sinal de repetição>

VA. *Saturday*.

T: *What day is yours? Fri...*

B5: *Friday*.

T: *Friday, ok. Guys. Ó.* Prestem atenção. Agora vocês vão ficar paradinhos em silêncio, as *girls* vão reorganizar vocês. Então vem cá. <enfileira os alunos lado a lado de maneira organizada> Vem mais pra cá. Vem aqui. Isso. Venham *girls* <chama as meninas que estão sentadas>, nós vamos reorganizar eles. B1 você tem que ficar parado com a sua plaquinha, pra elas poderem arrumar.

B5: Arruma! Arruma! A-a-arruma! <dançando>

T: *Yep! Né!* De um jeito que elas consigam ler. Parados! Venha G6, ajudar. *What is the first day of the week?* <faz o número um com o dedo>

B5: Tá certo... Pega aquelas (...)

T: *Hmm? What is the first day of the week?* <faz sinal de dúvida> Qual que é o primeiro dia da semana?

G2: *Sunday*.

T: *Sunday! Very good!* <faz sinal de positivo> Então a G2 já tá no lugar certo. Pode ficar G2. *What is the second day of the week?* <faz o número dois com os dedos>

B5: Oi?

T: *What is the second day of the week?* <faz o número dois com os dedos>

B5: *Monday*.

X: *Monday!*

T: Depois de *Sunday* qual dia que vem? (...)

B7: Tá errado, eu sou penúltimo.

T: *Look!*

VA: *Monday.*

T: <vai até a sua mesa e toca um trecho da música> *Monday!* A G3 tá no lugar certo? *Yes?*

Repeat. Monday.

VA: *MONDAY!*

<a professora volta para frente dos alunos>

T: *And after Monday?* <faz sinal de dúvida>

B5: Ali ó (...)

T: *Sunday* <aponta para a aluna G2>, *Monday* <aponta para a aluna G3>...

VA: *Tuesday.*

T: *Who is Tuesday? Who is tues...* Quem que tá com *Tuesday?* <faz sinal de dúvida>

B1: EU!

T: Não!

B5: *Tuesday.* <toca no ombro da aluna G7>

T: A G7! Então troca lá! <posiciona a aluna G7 ao lado da aluna G3> E depois de *Tuesday?*

Sunday <aponta para a aluna G2>, *Monday* <aponta para a aluna G3>, *Tuesday* <aponta para a aluna G7>...

B7: *Friday!*

T: *No!* Vamos lá olhar. <volta para sua carteira para por a música> G6, fica de pé! *Look!* <toca trecho da música>. *Wednesday!*

VA: *WEDNESDAY!*

T: *Who is Wednesday?* Hey! G3! Não é pra fazer isso! Fiquem segurando assim, ó. <demonstra que é para segurar o *flashcard* em frente ao corpo> B1, você está no lugar certo? <faz sinal de positivo>

B1: Não!

X: Presta muita atenção!

T: Depois de *Wednesday?*

X: *Friday!*

T: *No! Let's see. Look.* <vai até a sua carteira e toca trecho da música>.

B5: *Thursday!*

T: *Thursday! Thursday, very good!* E depois de *Thursday*, o que que vem?

<volta pra frente dos alunos>

VA: *Friday.*

T: *Friday!* Então troca. <os alunos G5 e B5 trocam de lugar> *So, guys!* B1, segura sua placa assim. <demonstra que é para segurar o *flashcard* em frente ao corpo>

B1: Ah, que droga...

T: Então. <olha para o aluno B1 com olhar de reprovação>

<o aluno B1 faz cara de arrependido>

T: Não, né B1? Ó. *Let's repeat. Sunday. Everybody. Sunday.*

VA: *Sunday.*

T: *Everybody! Sunday!* <olhando para a aluna G6>.

VA: *Sunday.*

T: *Monday.*

VA: *Monday.*

T: *Tuesday.*

VA: *Tuesday.*

T: *Wednesday.*

VA: *Wednesday.*

T: *Repeat, B1! Wednesday!*

VA: *Wednesday.*

T: *Thursday.*

VA: *Thursday.*

T: *Girls, Thursday!*

VA: *Thursday.*

T: *Friday.*

VA: *Friday.*

T: *Saturday.*

VA: *Saturday.*

<a aluna G6 se senta>

T: G6 você não vai fazer o próximo jogo, mesmo? <olha para a aluna com olhar de reprovação e ela se levanta> Nós vamos bagunçar de novo vocês.

X: Ahhh....

T: Vocês voltam. <a professora embaralha os alunos>

T: Já tá com chateza? É? <falando com a aluna G6>

G6: Não (...)

T: Ok. Ok. Agora as meninas vão reorganizar.

B5: As meninas!

T: As *pretty girls* aqui. <se referindo as alunas que não estão segurando *flashcards*>

B1: Tem que lembrar!

T: Yes. *What is the first day of the week?* <faz o número um com o dedo>

(...)

T: É a G2? G2, que que tá escrito na sua plaquinha?

A: *Sunday.*

T: *Repeat* <faz sinal de repetição>, *Sunday!*

VA: *Sunday!*

T: *And after Sunday?* <faz sinal de dúvida>

X: *Monday?*

T: *Who is after Sunday?* <faz sinal de dúvida>

<a aluna G6 busca a aluna G3 e a coloca ao lado da aluna G2>

T: É a G3? G3, que que tá escrito na sua plaquinha?

G3: *Monday.*

T: *Monday, repeat* <faz sinal de repetição>.

VA: *Monday.*

T: *Monday.*

VA: *Monday.*

T: *And after Monday?* <faz sinal de dúvida> Quem é?

<as alunas G6 e G4 arrastam a aluna G7 para o lado da aluna G3>

T: É a G7? G7, que que tá escrito na sua plaquinha? Vem mais pra cá. <começa a organizar a fila com mais espaço entre os alunos> Vai mais pra lá, vai mais pra lá, vai mais pra lá. Meninas! G6, assim não. G7, que que tá escrito na sua plaquinha? Quem ajuda ela?

G7: *Tuesday!*

T: *Tuesday! Repeat!* <faz sinal de repetição> *Tuesday!*

VA: *Tuesday.*

T: E depois de *Tuesday*?

X: *Monday!*

X: O B1.

T: *Monday* não! É o B1. B1, que que tá escrito na sua plaquinha.

B1: *Wednesday!*

T: *Wednesday! Repeat!* <faz sinal de repetição> *Wednesday!*

VA: *Wednesday!*

T: *Very good! And after Wednesday?* <faz sinal de dúvida> *Girls! After Wednesday?*

(...)

T: *And after Wednesday?*

(...)

T: *No!* G3, fica no seu lugar.

B7: Eu!

T: *Yes!* Que que tá escrito na sua placa?

<o aluno B7 lê sua placa>

B7: *Thursday!*

T: *Thursday! Repeat!* <faz sinal de repetição> *Thursday! And after Thursday?* G5, que que tá escrito na sua plaquinha?

VA: *Friday!*

T: *Friday! Repeat!* <faz sinal de repetição> *Friday!*

VA: *Friday.*

T: *And...*

B5: *Saturday* <o aluno B5 levanta seu *flashcard*>.

T: Que que tá escrito na sua? <falando com o aluno B5> Que que tá escrito na sua? *Saturday! Repeat.*

VA: *Saturday.*

T: Não tá dando hein! Ó, vamos repetir uma última vez. Prestem atenção! *Sunday!*

VA: *Sunday.*

T: *Sunday!*

VA: *Sunday.*

T: *Monday!*

VA: *Monday!*

T: *Tuesday!*

VA: *Tuesday!*

T: Depois? Mostre a sua plaquinha! <falando com o aluno B1>

B7: Tá do lado errado!

T: *Wed..*

VA: *Wednesday!*

T: *Wednesday.* Depois?

B7: *Thursday.*

VA: *Thursday.*

T: *Fri...*

VA: *Friday.*

<a aluna G6 fica girando>

T: *And?*

X: Tá muito rápido...

X: *Saturday.*

VA: *Saturday.*

T: *Very good!* Podem sentar!

(...)

<a professora recolhe os *flashcards*>

T: B1, senta!

(...)

<os alunos voltam para suas carteiras>

(...)

T: Olha só. (...) Todo mundo sabe encher bexiga aqui, ou não?

VA: Sim! <efusivos>

T: Quem fizer bagunça... <faz sinal de silêncio> quem fizer bagunça não vai participar. Vocês estão me entendendo? A *teacher* vai dar uma bexiga pra cada um e vocês vão encher. Todo mundo entendeu o que é pra fazer? *Yes?*

<a professora distribui uma bexiga para cada aluno>

G3: *Teacher*, eu sei mais ou menos!

T: Ok, a *teacher* ajuda...

B1: Eu já sei deixar ela bem grande.

T: Não é pra deixar ela bem grande.

B1: Ah! Eu quero deixar ela do tamanho da sala!

B5: Ah! Não tem como.

B7: Vai estourar. Vai estourar.

T: Vamos lá então. Antes, dá uma esticadinha assim <mostra como é pra fazer>, né, pra ficar mais fácil de encher, senão fica muito duro né?

<a professora começa a encher a bexiga>

X: Socorro!

B1: (...) Olha só o sangue que tá saindo aqui ó... rs. Tá saindo sangue do meu nariz.

T: B1, você não vai brincar?

G3: Ô *teacher* eu não sei (...)

T: Então a *teacher* enche pra você. <vai pegar a bexiga da aluna G3>

G3: Não, não precisa, eu só não sei encher muito forte...

T: Não precisa encher muito forte. Quem não conseguir, a *teacher* enche.

B5: Eu quero!

T: você não consegue?

(...)

T: Ó, não... não é pra fazer assim. Vocês sabem amarrar?

G2: Desse tamanho?

X: Eu não sei amarrar, tia.

X: Espera tia (...) Ah, dá licença pra mim?

<a bexiga da professora escapa da boca e sai voando pela sala>

<risos>

T: B1! Você não sabe encher a bexiga?

B1: Sei...

T: Então é pra encher agora, senão você não vai fazer o jogo.

B1: Tá bem. Pera aí.

(...)

T: Não que vai estourar. G2! Que que a *teacher* enche? Ou quer que a *teacher* amarra?

(...)

B7: Ô tia, ele não sabe encher.

B5: Não, é que eu tenho medo de encher (...) É que eu tenho medo de encher e não (...)

T: Enche pra ele aí. Flor, ó! Dá aqui, G3, que a *teacher* amarra.

X: Ô tia.

T: Ahm! Tá muito difícil?

(...)

T: Quem... quem... Quem consegue encher ajuda o amigo que não consegue.

G7: Eu vou te ajudar, G3.

(...)

X: É minha essa daqui... é minha.

<a bexiga da professora voa pela sala>

<risos>

<a professora pega a bexiga do aluno B7 para amarrar mas a bexiga escapa e voa pela sala>

A: Ah! Tia!

T: Enche de novo! Ah não, G2, pode ficar. Essa já tá amarrada! Vamo encher de novo.

(...)

T: Não consegui, B1? Então senta no SEU lugar. Gente, quem está com a bexiga cheia... enche... ó eu!...

<alguns alunos estão em pé brincando com as bexigas>

T: Senta no lugar. G6, senta. G2, senta.

<os alunos se sentam, menos a aluna G6>

X: Qual que ela enche, agora?

T: Ó, G6, dá aqui a sua bexiga.

(...)

T: G5, você fica com a menor agora.

(...)

B1: (...) Ó luta, vem cá, vem cá!

T: B1! Você também não vai brincar se você não parar agora! Volta pro seu lugar.

X: Homem da caverna!

(...)

T: Aqui! Não é pra jogar para cima! G7, você também não vai brincar se você não parar. Senta que a *teacher* vai explicar.

(...)

T: Senta no seu lugar, agora não é hora de conversar. G6, fecha o caderno.

X: luhul!

T: B1! Assim... (...) Se você não sentar, você não vai brincar e não vai levar (...) pra casa. Vou falar. É, a *teacher* não tá de sacanagem... <enche mais uma bexiga>.

(...)

T: G5, olha, a sua tá muito pequenininha. Pega essa. <entrega uma bexiga cheia para a aluna> (...) Ó, sentado. A *teacher* vai explicar a atividade. Ó, gente, olha só. B1! Eu vou tomar a sua bexiga e você não vai brincar. Você tá ouvindo? Senta por favor. Tó. <entrega uma bexiga ao aluno B7>

(...)

T: Não, senta lá. Olha o que que a *teacher*... ó, a *teacher* vai explicar. Quem não estiver prestando atenção, não vai jogar. É o seguinte. *Here, we have the days of the week.* <distribui um *flashcard* de um dia da semana para cada aluno> Tem vários *days of the week*, e a *teacher* vai distribuir pra vocês.

B5: Oba!

T: Pode olhar, né!

(...)

T: Pode olhar.

B5: Eu sou a G7, eu sou a G7.

X: Que?

B5: Eu sou a G7!

G3: Ah tia, o meu tá amassado!

(...)

T: Olha só! Todo mundo, olhem para os seus nomes. Cada um recebeu.... <segura um *flashcard*> Guarda o sapato. Olha só... B1! Para! B1! <vai até o aluno> Dá aqui, <pede sua bexiga> você quer ficar sem jogar? Não, né? Então tá. Prestem atenção... Cada um recebeu...

(...)

T: ... recebeu um dia da semana. Todo mundo tá olhando pra mim. G4! Olhando pra... G3! Não é? Eu quero que cada um leia em voz alta o seu dia da semana. Começa, B5.

B5: *Tuesday!*

T: *Repeat* <faz sinal de repetição>, *Tuesday!*

VA: *Tuesday.*

T: *What is your day?* <aponta para o aluno B7>

A: *Sunday.*

T: *Sunday.* <faz sinal de repetição>

VA: *Sunday.*

T: *Sunday!*

VA: *Sunday.*

(...)

T: G2!

X: *Monday.*

T: É o mesmo dia que a G5 estava. *Fri...*

X: *...day.*

T: *Repeat!* <faz sinal de repetição> *Friday! Everybody repeat,* <faz sinal de repetição> *Friday. Everybody repeat, Friday!*

VA: *Friday.*

T: *What is your day?*

X: Igual ao B1.

T: Igual ao B1, muito bem. B1... para. B1, que dia que é esse daí. Da G4?

X: *Wed...*

T: *Wednesday! Repeat, Wednesday.* Por que que vocês não estão repetindo?

VA: *Wednesday.*

T: G2, qual que é o seu dia da semana?

G2: *Monday.*

T: *Repeat.* <faz sinal de repetição> *Monday!*

VA: *Monday.*

T: G3. *Repeat,* <faz sinal de repetição> *Sunday!*

VA: *Sunday.*

T: *Repeat,* <faz sinal de repetição> *Sunday!*

VA: *Sunday.*

T: G7, qual que é o seu? *Mon...*

VA: *...day.*

T: *Repeat,* <faz sinal de repetição> *Monday.*

VA: *Monday.*

T: *Very good!* B1...

B1: *Tuesday!*

T: *Tuesday,* <faz sinal de repetição> *repeat!*

VA: *Tuesday.*

T: G5... *Sa...*

X: *Saturday.*

T: *Saturday, repeat* <faz sinal de repetição>.

VA: *Saturday...*

X: Professora (...) que que é lol?

T: Que que é o que? Lol? Não é pra mexer nisso agora. G7, senta no seu lugar. Olha só! Vocês não estão prestando atenção. B1, olha aqui pra *teacher*. A *teacher* tem aqui os mesmos *days of the week*, ok? <mostra *flashcards* dos dias da semana> A *teacher* vai sortear um, vai mostrar pra vocês... Por exemplo, vou sortear esse daqui <mostra um dos *flashcards* aos alunos> que dia é esse?

VA: *Friday.*

T: *Friday! Repeat!* <faz sinal de repetição>

VA: *Friday!*

T: Quem tem o *Friday* vai estourar a sua própria bexiga. <faz sinal de apertar>

X: Ahmm <espantada> Por que?

T: Vocês entenderam?

X: Agora?

T: Não! Ainda não... Vocês entenderam? Só se vocês tiverem o dia que a *teacher* sortear? Vocês entenderam? *Yes or no?*

X: A gente tem que (...)

B5: *Yes!*

T: *Yes!?* Então vamos lá. Primeiro a gente vai repetir, depois a gente vai estourar, *ok? This day* <mostra a placa de *Tuesday* para os alunos>.

B5: Ah! Fala sério!

T: Que dia que é esse?

X: *Friday.*

T: *Tuesday! Repeat! Repeat!* <faz sinal de repetição>

VA: *Tuesday.*

T: *B1, Tuesday!*

VA: *Tuesday.*

B1: É eu!

T: Quem tem o *Tuesday*?

VA: Eu!

T: *One, two...* <faz os números um e dois com os dedos> é pra estourar a bexiga no *three*, ein. B5, vamos!

<estoura a bexiga>

T: B1 já foi, falta o B5!

<risos>

T: Vamos B5!

B1: Vou estourar pra você...

T: Não, não! É o B5! Estoura com a mão, B5. Ou com um lápis. Pega um lápis. Vamos! (...)
Vamos, B5!

<RISOS>

X: Estoura mano!

X: Que demora!

<estoura a bexiga>

<RISOS>

T: *So guys! Hey! Repeat, Tuesday!*

VA: *Tuesday.*

T: *Very good! And now, what day is this?* <mostra o flashcard de Friday> *Repeat* <faz sinal de repetição>, *Friday.*

VA. *Friday.*

T: *Repeat*, <faz sinal de repetição>, *Friday!*

VA: *Friday.*

T: *Very good*, quem tem *Friday*? A G2? G2, como é que você vai explodir sua bexiga?
(...)

T: Quer uma caneta?

X: No pé!

T: Faz assim, PÁ! <gesticula, como se perfurasse uma bexiga>

<estoura bexiga com a caneta>

T: Então, ó... *Repeat*, <faz sinal de repetição>, *Friday!*

<alguns alunos gritam>

(...)

T: B1, você já foi. *Guys! Repeat*, <faz sinal de repetição>, *Friday!*

VA: *Friday!*

T: Vamos ver quem é o próximo. *Now we have* <mostra o flashcard de Thursday> *Thursday!*
Quem tem o *Thursday*? Quem tem *Thursday*? Ninguém tem *Thursday*?

X: É esse aqui, tia?

T: Não! Esse é *Tuesday!* Ninguém tem o *Thursday*? Me salvaram então. *Next! What day is this? Guys, what day is this?*

(...)

B5: Não... tá errado!

T: *Saturday!*

X: *Sunday!*

T: *Guys! Repeat* <faz sinal de repetição>,, *Saturday!*

(...)

T: *Guys! Repeat* <faz sinal de repetição>,, *Saturday!*

VA: *Saturday!*

T: *Saturday!*

VA: *Saturday!*
T: G7! *Saturday!*
VA: *Saturday.*
T: G3, *Saturday.*
VA: *Saturday.*
T: Quer um a caneta, G5?
<a aluna G5 estoura sua bexiga>
<alunos gritam>
T: *Very good! Next one is...<mostra o flashcard de Wednesday>*
X: Ah... ah... (...)
T: *Wednesday. Repeat!* <faz sinal de repetição>
VA: *Wednesday!*
T: G7, G3! É pra repetir! *Repeat, Wednesday!*
VA: *Wednesday!*
T: *Very good.* Quem tem? É a G4?
X: Ahh!!!
T: G4, você quer uma caneta ou vai estourar com o pé?
<a professora dá caneta para aluna e ela estoura a bexiga >
<os alunos gritam>
T: *And now we have... Let's see... let's see... We have... What day is this?* <mostra o flashcard de Monday>
G2: Eu! Eu! <a aluna se levanta e põe a bexiga no chão>
X: A G7!
T: *Repeat!* Calma, calma... calma! *Repeat,* <faz sinal de repetição> *Monday!*
VA: *Monday.*
T: *Repeat,* <faz sinal de repetição> *Monday!*
VA: *Monday.*
T: *Very good!* Vai, G2!
<a aluna G2 estoura a bexiga>
B1: Ahhhhhhh!
T: B1, calma.
<bexiga estoura>
X: G3, você é o *Sunday?*
(...)
T: Qual dia que tá faltando, gente?
VA: *Sunday!*
T: *Sunday! Repeat,* <faz sinal de repetição> *Sunday!*
VA: *Sunday!*
T: *Very good!* Agora vamo lá!
VA: Vai G3!
T: Quer caneta ou você vai estourar com o pé?
B5: Caneta, ela precisa de caneta. Não disse?
T: Caneta? Gente, um, dois, três e...
<bexiga estoura>
VA: EEE!
T: Vocês querem fazer mais uma vez?
VA: SIIIIIM! <efusivos>
<a professora faz sinal de silêncio>
(...)
T: Então entreguem que nós vamos pegar dias diferentes...
<a professora recolhe os flashcards>
(...)
T: Não, não...

G3: Só pra gente levar pra casa...

T: Agora não...

B5: A gente vai fazer de novo?

T: Yes!

VA: Oba!

T: Ó, mas gente... sentem. No lugar. Ó, tem gente fora do lugar, como que a gente vai fazer de novo? Tem que prestar atenção, com calma gente. Vamos ver se temos bexigas suficientes. <distribui as bexigas para os alunos> *One, two, three...* Você vai brincar agora? <falando com a aluna G6> Por que que você está desenhando, então? Ah, G6, não dá né? Vamos ver...

(...)

T: A diferente pra você... Vamos lá.

B7: Perdi meu fôlego.

T: Quem consegue encher vai ajudando os amigos!

<enchem as bexigas>

X: A minha bexiga!

<a bexiga que a professora estava enchendo estoura>

T: Uma bexiga a menos! Tá bom! Ó, G6, vai explodir igual à da *teacher*.

(...)

T: Pera só um pouquinho, G6.

(...)

X: Enche aqui pra mim?

<a professora ajuda os alunos a amarrarem suas bexigas>

T: Gente, pera lá.

(...)

T: Ó! Não é pra estourar essa, fazendo um favor, B1, deixa aí.

B5: Quanto menor, pior pra estourar!

T: Pera aí... quem tá... Ô B1, que que a *teacher* falou? Você não vai brincar nessa rodada, ein!

B1: Ah!...

T: Então senta! Espera aí que a *teacher* vai amarrar a dela primeiro.

(...)

G6: Ah, ô *teacher*, ele está estourando a minha... ele pega e (...)

T: Não é pra estourar... ah, não não... Aqui <entrega bexiga para uma aluna> Senta lá, B1. Já vamos encher as duas. G6, enche a da G5. Quem mais consegue encher bexiga?

X: Eu!

T: Enche a do B1 então.

(...)

X: Enche a do B5.

B5: Eu não consigo

<a bexiga da professora voa pela sala>

T: Vamo lá, que nós vamos resgatar ela.

A: Tia! <mostra sua bexiga vazia>

T: *What?* B1. Ixi... mas pede pra... por que que você não enche a do B1? <falando com o aluno B5> Ajuda ele.

G7: Eu ajudo... dá aqui...

(...)

T: É, não enche muito que senão ela estoura, hein? De quem que é essa aqui que eu estou enchendo, é a da G4?

X: Estoura!

B5: Ah, ele vai estourar minha bexiga!

A: Ahhhh.

T: B1, cadê a tua bexiga?

B1: A minha bexiga tá com....

<bexiga estoura>

B1: Ahhhhhhh!

T: (...) com a *teacher*? Ó. Ih, B1, acabaram as bexigas, você vai pegar a pequenininha. Sentem nos seus lugares.

B1: Tia, a pequenininha é difícil de estourar.

X: A minha bexiga. Pára, dá a minha bexiga.

B5: Não tem bexiga sobrando. (...)

B1: Ah que chato!

T: Sentem nos seus lugares. A gente vai (...) Que que é chato? Mas é porque a sua estourou, né, B1? Vamos lá, sentem nos lugares. Quem ficar de gracinha a gente vai tomar a bexiga e não vai mais brincar. Estou avisando.

X: Ah, *teacher*.

T: Ok?

X: Ok!

T: *Let's go*.

<distribuí os *flashcards* com os dias da semana para os alunos>

(...)

T: (...) não dá pra saber, né. Vai! Todo mundo vai. (...) estoura pra você.

(...)

T: Ó! Olhem pra mim agora! G4! Olha. Agora... He-ey! He-ey! Deixa essa pasta quieta. Chega, chega. G6! B1! G2, a TEACHER tá tentando FALAR. G6, pshiu < sinal de silêncio > agora não! Ó! Prestem atenção, agora nós vamos fazer na ordem dos dias da semana. *What is the first day of the week?* <faz o número um com o dedo> Qual que é o primeiro?

VA: *Sunday!*

T: *Sunday!* Quem tem *Sunday*?

X: É, quem tem *Sunday*?

<bexiga estoura>

T: A G3 tinha *Sunday*?

X: Não.

T: Não? Estourou naturalmente? Quem tem *Sunday*? Ninguém?

X: Não sou. Não, sou *Friday*.

T: *No? No, no, no* <anda entre os alunos verificando seus *flashcards*>. Ninguém tem o *Sunday*. E depois do *Sunday*, que dia que vem?

(...)

T: Senta, G7. Qual é o dia depois do *Sunday*?

X: *Monday, Monday, Monday...*

T: *Monday! Repeat! Monday.*

VA: *Monday.*

T: *Repeat, Monday!*

VA: *Monday.*

T: G6? <abre os braços> Ok. <bexiga estoura> *Very good.*

X: Finalmente.

T: E depois do *Monday*?

VA: *Tuesday!*

T: *Tuesday!*

B1: Eu tenho *Tuesday!*

T: *Repeat*, <faz sinal de repetição> *Tuesday.*

A: *Tuesday.*

T: O seu é *Thursday*, G5. *One, two, three...* <bexiga estoura> *Very good!*

B1: Ahhhhh!

T: B5, senta. <bexiga estoura> *Very good!* Depois do *Tuesday*?

B5: *Wednesday.*

T: *Wednesday, repeat* <faz sinal de repetição>.

VA: *Wednesday*.

T: G5, *Wednesday*. Quem tem *Wednesday*?

X: Você, você, você...

X: Ela!

T: Oh! Quer uma caneta ou o pé?

X: Quer ajuda pra estourar?

X: Não (,,,))

T: Caneta? Ok.

<entrega a caneta para a aluna G7 que estoura sua bexiga, depois a aluna G6 faz a mesma coisa>

<gritos>

<RISOS>

T: *Guys!* Depois... B1. Depois de *Wednesday*?

B1: *Tu... Monday, Tuesday...*

T: *Thursday. Repeat* <faz sinal de repetição>, *Thursday*. G3... *Thursday*, quem tem *Thursday*? A G5. Quer caneta? Não? Então vai!

<tenta estourar bexiga mas não consegue>

B1: Quer que eu pulo?

T: Não, é a G5.

<tenta de novo, sem estourar>

T: Ixi... G5. Ó, caneta G5. Tó.

<a aluna G5 pega a caneta e estoura a bexiga>.

T: *Very good*. Depois de *Thursday*, que dia que vem? *Friday, repeat*. <faz sinal de repetição>

VA: *Friday*.

<a professora faz sinal de positivo para aluna G2 estourar a bexiga; a bexiga estoura>

T: *Very good*. Depois de *Friday*, vem? (...) Qual dia que vem, meninas? Olha no papel de vocês. *Saturday. Repeat*. <faz sinal de repetição>

VA: *Saturday!*

T: *Saturday, repeat*. <faz sinal de repetição>

VA: *Saturday!*

T: *Very good! Go!* Vamos lá!

X: Vamos estourar!

T: Cês querem caneta? Ó, tem uma caneta ali. <aponta para sua mesa>

<a aluna G1 usa a caneta para estourar a bexiga>

T: *Very good!* Vai G4!

<a aluna G4 estoura a sua bexiga>

T: *Very good!* Agora, ó, sentem nos seus lugares e abram o caderno, que a *teacher* tem que colar um bilhete. Ok?

G2: O *teacher*, esqueci meu (...)

T: Então cadê seu caderno normal? É o pequeno, é o de recados.

X: Ah, eu não tenho.

T: Pode ser no seu caderno normal. *Thank you!* <recolhe os *flashcards* dos alunos>.

(...)

T: Todo mundo já abriu? B1, presta atenção. Pessoal... quem já abriu o caderno... He-ey! Quem já abriu o caderno na página certa vai catando os restos de bexiga do chão. Cadê G5? Você tem que abrir o caderno na página certa. Ok? Pode ir?

<os alunos recolhem os restos de bexiga no chão, enquanto a professora cola bilhete nos cadernos>

(...)

T: Ó, quem já ajudou, quem já recolheu, pode sentar. G3, não é pra fazer isso. Senta. (...)

B1, senta no lugar. B1, senta no lugar. B1: sen-ta, no seu, lugar.

B5: G3, G3, olha aqui!

(...)

T: Olha, a *teacher* vai explicar uma vez. Esse bilhete de vocês está dizendo que a gente não tem aula na semana que vem.

B7: Eba, finalmente!

B5: EEEE!

(...)

T: Isso, na próxima segunda-feira não tem aula. Vocês entenderam?

G3: Não adiante nem vir...

T: G6... deixa o seu caderno aberto.

<os alunos brincam e gritam>

T: B1... B1... B1... chega. Senta no seu lugar.

B5: *Teacher!*

T: Yes!?

(...)

T: Oi? Por que vai ter recesso na UEL. G6 (...)

(...)

T: Gente, ó: o que que vocês têm que avisar os pais de vocês então?

VA: (...) que não tem aula (...)

T: Muito bem, que segunda que vem não tem aula. Não pode esquecer de avisar, hein.

X: Ok!

T: Quem vier aqui, ó, vai perder a viagem.

(...)

T: Não sei, não sei... eu não sei da sua escola. Eu tô falando da aula de inglês. Ó, agora, todo mundo fica de pé que nós vamos fazer um ensaio da nossa música.

<crianças ficam de pé, olhando para a professora>

T: B1... G5... *stand up!* Ó! Ó, os dois não vão mais sentar juntos. <falando com os alunos B5 e B7> Gente, ó, quem que lembra da nossa música?

VA: Eu eu eu eu eu...

T: Como que é então... G4, vem aqui na roda. Olha lá, a *teacher* vai começar. *Boys*. B5. Você está atrapalhando. Fica de pé. B1. Parou. Vai pro seu lugar, G6. Então olha aqui pra *teacher*. Lembram? B1. Shhh < sinal de silêncio > Ó. B1. < professora cruza os braços > Vamos lá!

< todos cantam e dançam a música >

TODOS: *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

T: Todo mundo lembrou?

VA: Sim!

T: *Again: one, two, three:*

< todos cantam e dançam a música >

TODOS: *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

X: Mostra o vídeo! Mostra, mostra...

T: Mostra o vídeo? Não vai dar tempo. Mais uma vez, ensaio sem música. A aula que vem a gente faz com o vídeo, pode ser?

X: Pode ser.

T: *One, two, three:*

TODOS: *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three.*

B7: Ná proxima aula, não vai ter...

TODOS: *These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

T: Vamos cantar nossa *bye bye song*, então?

X: *Bye bye song!* < comemorando >

VA: Sim!

T: Vai rolar uma *bye bye song* aqui... Ó, escutem o que a *teacher* vai falar. A hora que acabar a *bye bye song*, cada um coloca a sua carteira no lugar e depois a gente sai, ok?

VA: Sim!

T: Pronto!

<toca a música, as crianças cantam e dançam>

TODOS: *It's time to say bye bye, bye bye my friend, bye bye my teacher, bye bye to you, bye bye to you. It's time to say bye bye, bye bye my friend, bye bye my teacher, bye bye to you, bye bye to you.*

T: Vamos colocando as carteiras no lugar.

<crianças colocam as carteiras no lugar>

T: *Bye bye!* (...) Não tem aula de inglês semana que vem. *Bye bye! Bye Bye!*

X: *Bye bye!*

T: É isso.

- fim da gravação -

Aula 7

20 de outubro de 2014

46'24''

T: *Ok, you're hungry. Ok guys* <bate palmas>.

B1: Ah, eu também tô com *hungry*.

T: B1. *Look at me* <estala os dedos> *look at me, here. So, do you remember* <faz sinal de lembrar> *what we did last class* <faz sinal de passado>?

B5: Oi? Quem?

T: *What did we do?* <faz sinal de dúvida> *Last class* <faz sinal de passado>.

B1: Cartão amarelo pra senhora!

T: B1, me dá aqui. <toma um objeto de aluno>

B1: B2 me deu (...)

T: Hein? *What did we do last class?* <faz sinal de dúvida> Hum? As *girls* que estavam aqui?

B1 estava aqui, B5 estava aqui, né. *Last class* <faz sinal de passado>.

B2: B2 estava aqui.

T: B2 *no*.

B2: Tava sim.

T: *What did we do?* <faz sinal de dúvida>

G6: Na aula passada...

T: Yes, *what?* <faz sinal de dúvida>

B5: Era... era...

B1: É só semana que vem que vai ter aula.

(...)

T: *No!* Que que a gente fez na aula passada?

G2: Aprender a semana.

T: Os dias da semana. *Very good!* <faz sinal de positivo> *The days of the... the days of the week. And guys...*

B2: (...)

T: B2? Chega, *ok?* *And why did we learn the days of the week?* <faz sinal de dúvida> Por que a gente aprendeu os dias da semana? *Why?* <faz sinal de dúvida>

B1: Porque ninguém gosta de aprender.

T: *No!*

<o aluno B1 dá risada>

X: Porque (...) os dias da semana.

T: Mas por que que a gente tá aprendendo os dias da semana? <faz sinal de dúvida> B2, senta aqui, ó <aponta para uma carteira do outro lado da sala de aula>.

B1: B2, Hoje eu não vou no futsal.

T: Levanta! <vai até o aluno B2 e carrega sua carteira até o outro lado da sala de aula, para onde tinha apontado> Hein gente, por que que a gente tá aprendendo os dias da semana?

B1: Só vou no inglês que é uma coisa chata.

T: Senta aqui. <falando com o aluno B2>

<o aluno B2 senta na carteira apontada pela professora>

B5: O B1 disse que inglês é uma coisa chata.

T: Hein B2, o que você tá falando? Por que que a gente tá aprendendo os dias da semana?

X: Pra gente saber o dia da semana?

B6: Não! Por que a gente vai fazer convite.

T: *Very good!* <faz sinal de positivo> Mas por que que a gente tem que saber os dias da semana pra fazer um convite?

B1: A porque a gente tem que fazer convite inglês senão (...)

G2: Se não, não vai saber o dia.

T: *Very good!*

B2: Senão vai no dia errado.

<todos falam ao mesmo tempo>

T: Ó! <faz sinal de pare> Quem quiser falar, que que tem que fazer?

VA: Levantar a mão

T: *Very good!* <olha para a aluna G2>

G2: Senão a gente não vai saber o dia que é a festa.

T: *Very good!* Vamos lembrar. *Let's remember.* <faz sinal de lembrar> *What are the parts of the invitation?* <faz sinal de dúvida> <escreve a palavra *INVITATION* no quadro>

B1: Ô B2, você perder o futebol na escola...

T: B1, não é pra falar de futebol agora. B1. <a professora se aproxima do aluno B1>

B1: Marquinhos fez gol de cabeça.

T: Não é pra falar de futebol agora. <a professora se curva, olha nos olhos do aluno B1 com cara de reprovação> *Ok?*

B5: Convite!

T: *Yes! The invitation.* <volta para o quadro>

X: Convite.

T: *What are the parts of the invitation?*

B2: Eu marqueis o gol do Pelé!

<o aluno B1 dá risadas>

T: B2, não é pra falar de futebol agora. <se curva e olha diretamente nos olhos do aluno B2> *Ok? B2. Ok? Very good!*

B1: IN- VI- TA...

T: *Invitation! What are the parts of the invitation?* Que que a gente tinha que escrever no convite mesmo?

<todos falam ao mesmo tempo>

T: Quem quiser falar faz o que?

<alunos levantam a mão>

T: Vai! Fala B2 <aponta para o aluno B2>.

B2: Onde é a festa.

T: Onde! <escreve a palavra *ONDE* no quadro, sob a palavra *INVITATION*> *What else? Que mais?*

B2: A festa!

B6: O local!

G2: Endereço!

T: Que é o onde, <aponta para a palavra *ONDE* escrita no quadro> né? *Very good!*

B6: O local!

(...)

T: O endereço. <aponta para a palavra ONDE escrita no quadro> Que mais?

B6: O local.

T: Que também é o endereço. <aponta para a palavra ONDE escrita no quadro>
<a professora olha para o aluno B5 que está com a mão levantada>

B5: É... o dia!

T: O dia. Que é a data, né? <escreve a palavra DATA sob a palavra ONDE>

(...)

T: Hmm... Que mais?

B6: Eu sei! <levanta a mão>

T: *What else?*

X: O dia da semana.

X: O convite!

T: Então, pra escrever um convite <aponta para a palavra INVITATION escrita no quadro> a gente precisa de várias informações. Fala G2

G2: O telefone.

T: O telefone? Hmmm... o telefone! <escreve a palavra TELEFONE sob a palavra DATA>
Ok?

B6: Caneta

B2: Caneta!

B1: Caneta!

G2: Caneta!

VA: Caneta!

T: Calma! <faz sinal de pare> Fala B2!

B2: Precisa escrever... é... o dia que é, né, porque senão ele não...

T: A data, <aponta para a palavra DATA escrita no quadro> né? O lugar <aponta para a palavra ONDE escrita no quadro>. O telefone <aponta para a palavra TELEFONE escrita no quadro>. E o que mais?

X: Caneta.

T: Pra escrever o que, <faz sinal de dúvida> que você precisa de uma caneta?

B1: Ah! Pra escrever o convite.

T: Pra escrever o convite, sim!

B5: É... o dia da semana?

T: O dia da semana vai estar junto com a data <aponta para a palavra DATA escrita no quadro>. Que mais que a gente precisa saber? A gente precisa saber da data e...

B6: Outubro!

G4: Os nomes das pessoas!

(...)

B6: O dia de Outubro!

(...)

T: Que pessoa? <olhando para a aluna G4> Calma! Calma! <faz sinal de pare para o aluno B6>

(...)

T: Olha! B1, espera!

G4: (...) eu fui mandar um convite pra G6 eu precisava avisar que era pra G6 (...)

T: *Ok.* Então “para” a pessoa, né, para quem e quem está enviando, né? <a professora escreve PARA QUEM sob a palavra TELEFONE no quadro>

B6: O nome!

T: Sim!

B1: O nome da pessoa!

B5: Para quem <lendo do quadro>

<a professora escreve DE QUEM sob PARA QUEM no quadro>

B2: Aquilo que tá na (...)

T: Agora não, B2. Que mais, gente?

B1: O nome da pessoa.

T: Pra quem <aponta para PARA QUEM escrito no quadro> e de quem <aponta para DE QUEM escrito no quadro> é o convite, muito bem! <faz sinal de dúvida> E o que mais que a gente precisa?

(...)

B6: O lugar! Ah, não, já tem...

G4: O nome da minha mãe é Maria de Lurdes...

T: O lugar é o onde! <aponta para a palavra ONDE escrita no quadro>

X: Eu sei!

T: O lugar, o endereço, a rua... <aponta para a palavra ONDE escrita no quadro>

B1: Pode ser uma chácara?

T: Pode ser! *Very good! Ok!* Agora nós vamos fazer uma atividade.

B5: Oba!

T: *You three here!* <aponta para os alunos B2, G2 e G4> Os três. *You three here* <aponta para as alunas G1, G8 e G6> *and you three here* <aponta para os alunos B1, B5 e B6>, *ok?* <alunos se organizam, arrastando carteiras>

(...)

T: Sentem no chão, <aponta para o chão> em um círculo! Prestem atenção. A *teacher* vai...Ó, a *teacher* vai entregar isso aqui pra vocês <entrega *flashcards* para os alunos do primeiro grupo – B2, G2 e G4>.

(...)

B6: Tia, eu não trouxe o estojo.

T: *Ok, no problem.*

B6: Tia, a gente está bem perdidinho.

T: <entrega *flashcards* para os alunos do segundo grupo – G1, G8 e G6> (...) no grupo de vocês. Sentem-se no chão.

(...)

T: B5, vem aqui ó. Mais pra cá. Vocês três são outro grupo. <entrega *flashcards* para os alunos do terceiro grupo – B1, B5 e B6>

(....)

T: Olhem aqui pra *teacher* <bate palmas> que a *teacher* vai explicar a atividade <estala os dedos>. Olhem para a *teacher*. Vocês têm dez palavras <faz o número dez com as mãos>. Cinco palavras <faz o número 5 com a mão> estão em inglês e cinco palavras estão em português <faz o número 5 com a outra mão>. Tem palavras em inglês e tem as palavras em português. Vocês vão ver qual palavra significa o que!

(...)

T: Ó, espalhem todas no chão primeiro!

(...)

B5: Espalha, B6!

T: Isso, espalhem para olhar!

B5: O horário! Falta o horário ali! <aponta para o quadro>

T: O horário?

B5: Aham.

T: Vamos escrever o horário. <escreve a palavra HORÁRIO sobre a palavra ONDE no quadro>

B1: Falta jogar dominó!

B5: Quê jogar dominó...

B2: Vai ter jogo! Jogo! <aponta para o quadro>

T: Ó, olha aqui no seu convite. <aponta para os *flashcards* do grupo do aluno B2 que estão no chão>

B1: Vai ter piscina!

T: Vocês vão ter que ver qual palavra em português significa qual palavra em inglês.

B1: Esse aqui é a data, DÉ-TE. Que que significa DÉ-TE?

<a professora anda entre os alunos>

T: Então olha as palavras.

B1: Neto, parecia (...)

B5: Data!

T: Data e? Qual das outras palavras? <a professora se agacha>

B6: Olha aqui

B5: (...) quer ver... espera....

B5: *Date*.

T: *Date!* *Very good!* Então essa coluna das palavras em português e essa coluna é das palavras em inglês.

G2: Data tia? <mostra o *flashcard* de DATA para a professora>

T: *Very good!* *Date* é a data. Então olha só... <se agacha> *date*.... cadê a palavra data?

B2: "Onde"...

X: Tia... não sei...

T: *Very good!* Coloca assim ó, juntinhos.

X: DA-TE.

T: "Para"! Para quem!

B2: (...) conseguir ver aquilo.

B5: ...é *from* o quê?

(...)

T: A gente vai fazer junto.

X: Tu...

T: *To*... lembra do *exercise* do *from* e do *to*?

B6: Tu! Tu!

G4: Tia...

T: Hmm? <vai até a aluna G4>

(...)

T: *Very good!* <se agacha> Só que é pra você ó... a palavra... por exemplo, a palavra *date* em inglês... como é que fala a palavra *date* em português? Olha as suas palavras.

(...)

T: Então, coloca o "data" na frente. Como é que eu falo "para" em inglês? <se levanta>

B1: *From* de é em inglês... Ô tia, *from* de é em inglês, né?

T: *From!* *Yes!* <faz sinal de positivo> *From is in english.*

(...)

T: Duas palavras em português. Vocês têm que encontrar uma palavra em inglês que significa uma palavra em português. <se agacha> Você vai ver... (...) Essa palavra, é em inglês ou português?

B1: Todos estes estão em português...

B2: Português!

T: *Date?* Inglês! E *from?* Português ou inglês?

B2: Português!

T: Inglês! *From* é português!? E a palavra *time*?

B2: Inglês!

T: Inglês! E a palavra *place*?

B2: Inglês

T: Inglês... e a palavra *to*?

B2: Inglês!

T: Inglês! Agora vocês tem que ver qual palavra significa. Ó. *Date* significa data. E *time*? Que que significa *time*? <faz sinal de dúvida> Hummm...

(...)

<a professora anda entre os grupos>

B2: Acho que é o dia da semana isso que tá aqui...

T: São os dias da semana? Olha só, vamos olhar todos juntos pra essa atividade.

B5: <apontando pra lousa> (...) ali...

T: Yes! Deixa a *teacher* escrever de novo!

(...)

T: *Nope*.

B1: *From* é em inglês.

(...)

G2: *Teacher!*

T: Yes! É pra fazer em grupo! É pra fazer em grupo! (...) Primeiro pensem com o grupo de vocês. Façam com o seu grupo.

<a professora corta pedaços de fita crepe e cola no quadro>

B1: Dá pra fazer rio, ó! Rio-uo. Rio dois.

(...)

T: *To!* <corrigindo a pronúncia de um aluno>

(...)

T: *I don't know!*

B6: Tia, tá faltando dois aqui!

T: Tá faltando!? Será? Olha bem!

B1: Sim, porque tem um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez.

T: Então, cinco pra cada coluna, não é?

B1: Tá sobrando um aqui, a gente não sabe o que fazer com ele.

B2: Tia, pode ser quatro?

X: Olha, essa daqui não é inglês!

(...)

B2: Tia, pode ser quatro grupos?

T: <se vira para ver o aluno B2> Como assim quatro grupos, B2?

B2: Tipo, quatro!

T: Não. <volta a colar pedaços de fita crepe no quadro>

B1: Ô B2, passa pro time dos machos!

<o aluno B6 se levanta e vai até a professora>

T: Ok, (...) vai fazer junto. Senta lá no seu grupo...

(...)

B2: Eu quero passar pra vocês, mas ela não deixa passar pros outros. Tem que ficar com as meninas (...)

T: Sabe por que? <se vira para falar com o aluno B2> Por que você ficou lá e você ficou conversando, não é? Aí a *teacher* mudou você de lugar. Se você tivesse ficado quietinho, isso não ia acontecer...

(...)

G2: Tia!

T: Yes!

B1: Olha ali, a tia tá arrumando, ó!

<a professora cola duas fileiras de fita crepe no quadro, na vertical, uma ao lado da outra. Na primeira fileira cola as cinco palavras em português>

T: Vocês estão enxergando, ou tá muito alto?

B1: Eu tô enxergando.

G2: Eu também.

(...)

B6: Não, não... arruma.

(...)

T: Eles tão muito juntinhos, eu achei...

G4: Ai meu dedo!

(...)

T: Preparados ou não?

B1: Esse aqui tá...

B6: O “de” tá errado...

T: *Ok... Look... Yes!... Look here* <bate palmas>... *guys* <estala os dedos>... G2... *Look here. So...* Qual dessas palavras que a gente já sabe em inglês? <aponta para a fileira de palavras colada no quadro>

B5: <levanta a mão> Eu eu eu!

T: Qual?

A: A data. <aponta para a palavra DATA colada no quadro>

T: A data? Como é que eu falo data *in English*?

B1: Horário!

G2: DA-TE

T: *Date! Rememeber!* <faz sinal de lembrar> *A teacher always tells you...*

X: HORÁRIO!

T: *...teacher always tells you: write your name and the date. So data is the date.* <cola a palavra DATE ao lado da palavra DATA>

(...)

G2: Cadê a data?

X: Data não é o *time*?

T: O *time*? *What is time*?

B5: Ali no horário.

T: O horário é o *time*. *Very good! TI-ME!* <cola a palavra TIME ao lado da palavra HORÁRIO>

B5: Onde, onde...

T: *Very good...* Onde? <faz sinal de dúvida>

G2: Pera aí que a gente perdeu...

T: Perderam? O *to*? *What is to*?

(...)

T: *No!*

B1: Nós estamos ganhando! É a competição dos machos!

T: *Do you rememeber?* <faz sinal de lembrar> Vocês se lembram da *activity* do *from* e do *to*? B2, senta ali <apontando para um ponto no chão>. *Girls! Look at...* G2, G2... *Look at me.* <chama a aluna> B1. *Look at me. Do you remember the activity do from e do to?*

B1: A gente não sabe o que que é isso.

T: Vocês lembram da atividade do *from* e do *to*?

B1: *No!*

T: Que que vocês tinham que fazer na atividade?

B1: Joguinho... tipo entregar o convite pra uma pessoa.

T: Isso! Tinha que entregar.

B1: E a pessoa recebia!

T: E... *Very good!* E o *from...* é o que, será?

X: Para?

T: É o “de”, é a pessoa que tá enviando o convite. E o *to*?

A: Embaixo.

T: Por que, embaixo? É a pessoa que?

B6: Que recebe...

T: Que recebe... *Very good.*

B6: Eu não falei?

T: E o que que ficou faltando então?

B1: Ali, ó, onde que tá faltando.

T: O “onde”, né? Que é o *place*.

B6: *Playstation.*

T: *Place...* não *play!*

B1: Ah! Coloca *playstation*, qualquer coisa assim...

T: Claro que não, são duas palavras diferentes.

B2: Eu tenho o *Playstation* quatro.

T: *Ok!* B1... B1.... não, agora não... B2...

B1: O meu é *Xbox* três...

B2: Ah, o meu também é *Xbox*.

T: Não, B2!

B1: O meu é o *Xbox* 5....

(...)

<a professora vai até o aluno B2, se curva, olha diretamente para o aluno>

T: Vou ter que colocar você fora da roda? Não, né? Você vai ficar quietinho? *Ok. So, guys!*

<volta para a frente da sala de aula> *Look...* Podem sentar nas cadeiras de vocês. Podem deixar no chão essa organização.

<alunos se sentam nas cadeiras>

T: *Guys!* O que que a gente já aprendeu a fazer desse nosso convite, que a gente vai ter que fazer?

B1: Fazer pum... fazer pum...

<o aluno B2 se levanta e vai até a professora>

T: Senta lá no seu lugar <aponta para a carteira do aluno B2> e levanta a mão.

<o aluno B2 volta para o seu lugar>

T: Fala, senta primeiro. Pode falar B2.

B1: Fazem pum...

T: B1, espera o B2 falar.

B2: A gente achou que.... em... em... em inglês... mas desse lado é aquela... *to*.

T: *To?* Esse... O *from* e o *to* a gente já aprendeu, né? *Do you remember* <faz sinal de lembrar> *or no?* B5, B6 e B1... *Ok?* E o que mais a gente já aprendeu?

B1: Aprendeu a fazer xixi!

T: Nossa, que sem graça, B1. <olha para o aluno B1 com olhar de reprovação> Super sem graça. Que mais que...

B1: Dias da semana!

T: Dias da semana... para quem...

(...)

<o aluno B2 se levanta e vai até a professora>

T: B2, senta que você está de pé de novo.

B2: A gente achou aquele inglês o primeiro de cima.

T: *Yes!* O *to* e o *from*?

B2: *To* e *from*.

T: *Very good...* Sabe o que que a gente... Ai, G6, de novo G6 <lança um olhar de cansada para a aluna>... guarda tudo. *So guys, look here. Now... do you remember the numbers? The numbers?... yes or no? No?*

B2: *No!*

T: *So let's see the numbers.*

<a professora se senta em sua mesa e meche no computador>

B2: Ô Tia!

T: *Yes!*

B2: A gente também aprendeu...

T: Ahm!

B2: O que tá... esse aqui ó... a gente aprendeu o que tá embaixo do.... do (...)

T: Ó! *Look there!* <aponta para o vídeo sendo projetado>

G2: Oba, um filminho...

T: *Guys! Do you remember this or no? The numbers.*

(...)

B1: Até cem?

T: *Look! One. Repeat, one!*

<os alunos vão ouvindo os números do vídeo e repetindo>

VA: *One. Two. Three. Four. Five. Six. Seven. Eight. Nine. Ten. Eleven. Twelve. Thirteen. Fourteen.*

T: *Fourteen. This is Fifteen.*

VA: *Fifteen.*

T: *What?*

VA: *Fifteen.*

T: *Sixteen. Dezesesseis.*

VA: *Sixteen.*

T: *Sixteen. And this is?*

B1: *Dezessete.*

T: *Seventeen...*

(...)

B2: *Vinte e um! Vinte e sete!*

T: *Dezessete! Seventeen.*

VA: *Eighteen*

T: *Eighteen.*

VA: *Eighteen.*

T: *And this is nineteen.*

VA: *Nineteen.*

B1: *Noventa... cem... mil...*

T: *B1, se você não sabe, você não fala!*

VA: *Twenty!*

T: *Twenty, very good! Were going to do an activity. <contando os alunos> One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine. So, one, two, three, four, FIVE: vocês cinco são one group <traça uma linha imaginária separando este grupo do outro>, and you four are the other group.*

<a professora distribui papéis para alunos>

B1: *A gente pode fazer a brincadeira da bexiga?*

T: *Você acha que vocês estão merecendo fazer a brincadeira da bexiga?*

B2: *Não...*

X: *Ninguém sabia...*

T: *Ó, pay attention. Guys, nesse papel, desse lado que está em branco <mostra um papel para os alunos>, you're going to write <faz sinal de escrever> a number. From...*

G6: *A gente pode escrever todas essas palavras? <aponta para as palavras do quadro>*

T: *Não! Vocês vão escrever um número. Do número um ao número vinte, mas é pra escolher um <faz o número um com o dedo> destes números. Escrevam um número nesse papel. De um a vinte.*

B6: *Tia, eu não tenho estojo.*

B5: *Espera que daqui a pouco eu te empresto...*

T: *Isso, empresta...*

<a professora começa a escrever os números de 1 a 10 na lousa>

B2: *O meu eu não empresto... Eu fiz o dois...*

B6: *Eu vou colocar o vinte.*

G4: *Não é pra falar!*

B2: *...mas eu fiz o dois.*

(...)

T: *Todo mundo já escreveu um número? <começa a andar entre os alunos>*

X: *Não!*

T: *Isso, na parte que está em branco! Esta! <mostra o lado que é para escrever> Já escreveu, G2? Escreva um número. Já escreveu? Yes? Yes? Do outro lado, B2.*

G2: *Eu escolhi o quatro!*

T: *É pra escolher um <faz o número 1 com o dedo> único número.*

B1: *E nem que a vaca tussa!*

T: *Ok?*

B1: Pode escolher vinte?

T: Vai ser um jogo.... Vai ser um jogo entre as duas equipes.

B2: Não...

T: A *teacher* vai explicar o jogo. Prestem atenção. Que que foi, B2?

B1: É que ele não quer ir com as meninas.

(...)

T: G6... Meninas, ó... G6. Olha só! O jogo vai ser da seguinte maneira. O grupo número um, vocês cinco aqui <mostra os alunos B2, G6, G4, G2, G8>, vocês vão mostrar o número de um aluno dos participantes. Por exemplo, o número do B2. Vocês vão mostrar o número para o outro grupo <pega o número escrito pelo aluno B2 e mostra para o outro grupo>. O outro grupo tem que dizer o nome desse outro número *in English*.

B2: A gente... não é justo.

T: Por que que não é justo?

B2: É que tem que tentar adivinhar... (...) não é fácil.

T:<dá risada> Não, o objetivo é saber falar os números em inglês, não é adivinhar.

B1: A Tia tá totalmente errada.

T: Ó... G6, vem aqui! <trocando aluna de grupo e colocando-a do lado ao aluno B1>

B1: Ah... Ela tá vindo

B5: Claro que ela é, são cinco aqui e quatro aqui.

B2: Não.

B5: Sim.

B2: Fica quieto. Eu quero ser o dos meninos!

(...)

T: Se você ficar reclamando, B2, <se curva e olha diretamente para o aluno B2> você nunca mais vai brincar naquele grupo, viu. *Ok?* <volta para a frente da sala de aula> Então nós temos *two groups*. O grupo *number one*.<escreve *GROUP 1* no quadro>

B5: São vocês.

T: Ooops! E o *group two*. <escreve *GROUP 2* no quadro>

B5: *Two!*

T: Quem vai começar?

B2: Eu primeiro...

B1: A gente, a gente...

B5: Não, deixa eles. Deixa eles...

T: Quem vai começar?

(...)

T: *Ok!* G2! Então a G2 vai mostrar o *number* dela pra vocês, <aponta para o outro grupo> e vocês tem que dizer esse *number in English*.

X: (...) não pode ser eu?

T: Não, é esta G2 que está em pé. *Ok. Go, G2.*

G6: Quatro.

T: *In english.*

B5: *Four! Four!*

T: *Number? What is the number?*

B5: *Four!*

T: *Four!* Grupo, vocês acham que está certo?

B6: Sim!

B1: Que número que é? EU NÃO CONSIGO VER NADA!

(...)

B6: É *three!*

T: *Number Three? Three?*

B6: É *three! Three! Three!*

T: G2... G2... leva lá que o B1 não está vendo.

<a aluna G2 leva o papel para o aluno B1>

T: *Number?*

B5: *Four.*

B1: *Four.*

B2: *É four!*

T: Vocês não podem falar. <falando com os alunos do grupo um> *É do outro grupo a vez. Number?*

VA: *Four*

T: *Four!* Ponto do grupo *number two.*

B1: A gente já sabia que era *four.*

B5: *EEE!*

T: Agora, vai B5, mostra pra eles agora.

<o aluno B5 mostra seu número para o outro grupo>

B5: *Vai, fala!*

B1: *Vai G6, fala!*

T: *Shhh...* A G6 é do seu grupo, B1!

B1: *Ah não, aqui é o grupo dos machos...*

T: *Não. Não é.*

B2: *TREZE! QUATORZE! QUINZE!*

T: (...) *É pra... B2, é pra você dizer o number in English. Ninguém sabe que number é esse? What number is this? <aponta para o número do aluno B5> No?*

B5: *É vinte, mas em inglês.*

T: E vocês? <aponta para os alunos do grupo dois> *Sabem qual é esse number? Ninguém se lembra?*

B1: (...) *eu vou fazer duzentos!*

T: *Ó! Pay attention! This is number twenty. Repeat. Number twenty.*

<o aluno B1 faz barulhos com a boca>

T: *B1, chega! Repeat, twenty.<faz sinal de repetição>*

B1: *A tia não sabe fazer o oito direito, olha só como que tá (...)*

T: *Repeat, twenty.<faz sinal de repetição>*

VA: *Twenty.*

T: *Very good. Twenty. G2, Twenty.*

G2: *Twenty.*

(...)

T: *He-ey! (...) He-ey! Repeat, twenty!.<faz sinal de repetição>*

G4: *Twenty.*

T: *Twenty.*

G6: *Twenty.*

T: *Twenty.*

B5: *Twenty.*

T: *Twenty.*

B6: *Twenty.*

T: *Twenty.*

B1: *Twenty.*

T: *Very good!* Agora vai a próxima pessoa do grupo. Vai B2.

B5: *Não, mas eles não repetiram a pergunta.*

T: A gente acabou de repetir o seu número. *Go B2!*

<o aluno G2 mostra o papel para a sala inteira>

T: *Não, pro outro grupo você mostra. <se referindo ao grupo dois>*

VA: *Two! Two! Two!*

T: *Number?*

VA: *Two!*

T: *G6*

B6: *One! One!*

T: Mostra o seu *number* pra eles.

VA: *Two!*

B1: O B2 disse dois pra mim.

T: *Number two!* Vai B6, *show your number*.

B6: Eu?

T: *Yes!*

B1: Depois sou eu, depois sou eu.

T: *What number is that?*

B2: Quatro!

B5: Que quatro!?

B1: Que quatro!? Vai cagá.

T: *No!* Olha ali! Aquele número.

B5: Eu sei qual que é. Eu sei.

T: Ninguém se lembra? *No?*

B5: Eu lembro!

T: G6... <chamando a atenção>

A: Quatrocentos e vinte e dois!

G4: *Fourteen! Fourteen!*

B5: AHHHH!

T: *Very good! Fourteen! Very Good!* <a professora marca dois pontos para o grupo dois e um ponto para o grupo um> Agora pode ir <falando com a aluna G4>. *What number is that?* Mostra pra eles <aponta para o grupo dois>

B2: Ah! Por que que tem que ser ela?

B5: É o... como é que era mesmo?

B1: Deixa eu ver!

B6: Deixa eu ver... é o vinte. É igual ao do B5.

X: Vinte.

T: *In English?*

B5: "*tinti*".

T: Vocês não se lembram?

B1: Não.

T: A gente acabou de repetir, B2. Senta, por favor. (---)

B1: Na na ni na não...

T: Não? Vocês se lembram... *group number one*... vocês se lembram? Como é que eu digo esse número?

(...)

T: Vinte, *in English?* Não, ninguém se lembra?

VA: Não.

T: *Again: twenty!*

VA: *Twenty!*

T: *Repeat, twenty!*

VA: *Twenty!*

T: *Very good! Now...* B1, *show me your number*. B2... <chamando atenção>

B1: Cartão amarelo pra tia!

B5: É DEZ.

T: *What number is that?*

B5: Eu sei qual que é.

T: *Ok*. G2... olha ele mostrando ali.

B6: *Twenty!*

G2: Eu sei: *ten*.

T: *Number?*

G2: *Ten!*

T: *Ten! Very good!* <marca um ponto para o grupo um>
 B1: Ahhhh....
 B5: Acabou, só falta o seu. <falando com a aluna G6>
 T: G6, *show your number.*
 B1: Anda logo!
 B6: Tô vendo.
 T: Mostra pra eles!
 (...)
 T: *No (...)*
 VA: Deixa eu ver!
 <a aluna G6 anda até o outro grupo para mostrar seu número>
 G2: Vinte.
 T: *In English.*
 X: *Winty!*
 X: Deixa eu ver
 T: A gente acabou de repetir. *What's the number?*
 B5: Esse é muito fácil.
 T: *Twenty! Repeat: Twenty!* Ok, *sit down.* Todo mundo já foi? G1 você não foi. *Show your number.*
 G4: Eu não fui...
 T: Você não foi? Mas (...) é o três. *Ok. Show.* Mostra pra eles. <aponta para o outro grupo>
Guys, what number is this?
 VA: *Three!*
 VA: *Three!*
 T: *Three! Very good!* Ponto dos dois grupos. <marca os pontos no quadro>
 B1: Aê!
 T: E o da G1?
 B5: *Ten, ten, ten, ten...*<levanta e começa a pular>
 T: *Number?*
 VA: *Ten!*
 T: *Ten! Very easy...* Deu empate técnico aqui.
 B5: Não!!!
 B1: Aê....
 T: Pessoal... *sit down... sit down... sit down...*
 (...)
 B5: A gente tem que fazer mais!
 <os alunos andam pela sala>
 T: Senta lá, B2. G6, eu vou ter que falar de novo com você? Senta. Sentadinho. Senta no seu lugar, B2.
 (...)
 T: *Guys, what's this?* <mostra um calendário aos alunos>
 VA: Calendário.
 <o aluno B2 se levanta e vai até a professora>
 B2: EU! EU!
 T: *Very good!*
 B6: Data! Data!
 T: Vocês sabem qual que vai ser o nosso último dia de aula? Senta, B2, senta G2, eu já (...)
 B5: O nosso último dia de aula, eu sei, eu sei, eu sei!
 T: E qual que é o nosso último dia de aula?
 B1: A gente nunca mais vai precisar vir aqui.
 T: Qual que é o nosso último dia de aula?
 B5: Hoje? De hoje?
 T: Não! Do ano!

B1: Dois mil e catorze. Nós estamos no ano de dois mil e catorze.

T: Vocês sabem ou não?

B1: Dois mil e catorze.

<os alunos B5, B6 e B2 se levantam e vão olhar o calendário que a professora segura>

B2: ESSE DAQUI! <aponta para o calendário que a professora segura>

T: *No... no...* Olhem só. Sentem-se nos seus lugares. Sentem-se nos seus lugares. Sentem-se nos seus lugares. (...) Sente. B1... de novo? <vai até o aluno B1> De novo, B1? Chega, né?

(...)

T: *Look. This is... This is our last day.*<mostra o último dia de aula de inglês no calendário com o dedo> *What day is this? What day is this?*

B1: Ô Tia, aqui tem que ser cancelado, tem que fechar a porta e a janela.

(...)

T: <mostra o dia no calendário para o aluno B2> Que número que é esse aqui, ó?

B2: (...)

T: Dez? E em *English*?

B2: *Twenty...*

T: *No! What number is this, girls?*

<começa a andar entre os alunos mostrando com o dedo o último dia de aula no calendário que segura>

G2: *Ten. Ten. Ten*

T: *Ten. This! What number is this?*

G4: *Ten.*

T: *Ten. What number is this?*

G1: *Ten.*

T: *Ten. Very good. What number is this?*

G3: *Ten.*

T: *Ten! What number is this?*

B5: *Ten.*

T: *Ten.*

B6: *Ten.*

T: *What number is this, B1?*

B1: *Teeeeen.*

T: *What number is this, G6? What number is this?*

G6: *Dez.*

T: *In English.*

G6: *Não sei.*

T: Ó, todo mundo falou, <aponta para os outros alunos> mas você não estava prestando atenção, agora você não sabe. <lança um olhar de recriminação para a aluna> Por que que você não estava prestando atenção? Hm?

VA: *Ten. Ten*

T: *Yes, this is ten.*

B1: Ela é a única que não sabe...

T: *Look... this is... day... what number is this?*

VA: *Ten.*

T: *Repeat, ten.*

B1: Banana, banana, banana!

T: *Ten.*

VA: *Ten.*

T: *Number?*

B1: Banana, banana.

T: B1. Nossa, que chato que está o seu comportamento. <caminha até o aluno> B1, faz um favor, senta ali fora da roda um pouquinho, que você está atrapalhando as atividades dos outros.

B1: Ele também falou banana.

T: Então senta aqui, <mostra uma carteira fora da roda> porque estou pedindo pra você. <volta pra frente da sala>

<o aluno B1 senta fora da roda>

T: *Ok, this is day number ten.* Então, gente, dessas informações aqui? <aponta para as palavras coladas no quadro> Onde é que a gente vai colocar...

<B2 começa a imitar um macaco>

T: Senta lá, B2 <aponta para uma carteira fora da roda>... vem cá... você vai sentar aqui <vai até uma carteira fora da roda>...

<o aluno B1 dá risadas>

T: *Ok*, em que lugar do convite <mostra as palavras coladas no quadro> que a gente coloca essa informação do calendário <aponta para o calendário>

(...)

T: Em qual das partes do convite?

B5: Na data.

T: Na data! Como é que eu falo data em inglês?

VA: DA-TE.

VA: *Date.*

T: *Date! Very good!* Então qual que vai ser a *date* mesmo da nossa festa, que vai ser no último dia de aula?

G4: Dez!

T: *The ten.* <escreve o número 10 ao lado da palavra *DATE* colada no quadro> De qual mês será que é? Quem que lembra?

B5: De novembro!

T: *How do you say novembro in English?*

B6: *Ten! Ten!*

T: *Ten* é o *number*. Qual que é o *month*... o mês?

B6: Dez!

(...)

T: Como se diz novembro *in English*?

(...)

T: *November! Remember*, ou não? *November! Very good.* Então, *on the tenth of november.* Repeat: *tenth of November.*

VA: *Tenth of November.*

B5: Dez do onze!

T: *Very good! The tenth of November... ok? Very good.* Guys, now we're going to sing our song. Do you remember the song? What is the song? Todo mundo esqueceu? Qual que é a música que a gente vai apresentar?

B6: A do boneco de neve!

T: *Yes!* E como é que é a música do boneco de neve, gente? <se agacha e recolhe os papéis que estão no chão referentes a atividade anterior> Ninguém lembra?

B1: Eu sei!

T: *Yes or no?*

B1: Eu sei!

B5: Você disse que a gente ia botar (...)

T: Um vídeo! *Yes...*

B5: (...) na outra segunda-feira...

T: *Yes*, tem um vídeo.

B1: Eu sei como é que é a dancinha (...)

T: Você lembra, B1, da dancinha?

B1: É, é uma assim, ó, você marca o gol e depois você faz assim, ó!

T: Nossa, que sem graça, gente!

B5: Eu sei em português.

T: Em português? Mas por que em português? <a professora se senta em sua cadeira e meche no computador>

B1: Ah... inglês é muito difícil...

T: Nossa, não é não.

B6: É facinha...

T: Ela é tão facinha. *Stand up.*<faz sinal de levantar>

B6: *Stand up.*

<todos se levantam>

(...)

T: <a professora coloca o vídeo da música para os alunos assistirem> Ih... tá muito baixo esse vídeo... (...) *one, two, three...*

G2: Tá baixo...

T: Tá muito baixo. <apaga a luz da sala> *Look.*

G2: Que legal!

T: Ih, esse som não está funcionando. Ninguém lembra como que é a música, por isso?

X: Não.

B5: Não tem como ficar mais alto?

T: Hmm... Não tem, hein.

B6: Eu sei como faz.

(...)

T: Exatamente!

(...)

T: A gente vai fazer...

B6: Eu sei...

G2: Ô Tia, eu lembro mais ou menos.

T: Lembra mais ou menos. (...)

B2: Então bota o vídeo (...)

<os alunos se aglomeram na mesa da professora>

B5: (...) ela já tentou esse.

T: Vamos lá! <a professora se levanta> Ó. *Look! Everybody, look at the video.* <aponta para o vídeo> Vai lá pro seu lugar. G6, vai lá.

B2: Ô tia, posso voltar pro meu lugar.

T: Não! Ih, tá muito baixo, a gente vai fazer sem o vídeo. *Look.*

VA: Ah....

T: *Yes! Remember?* B1, *stand up.* Agora você pode vir aqui. <falando com o aluno B2> Você vai se comportar, né B2? Ok. Pode vir. B1, vem! So...

<todos cantam e dançam a música>

TODOS: *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

T: *Remember?* Qual que é a primeira frase da música, então?

X: Ihhhh...

B6: *I'm a little snowman...*

T: Ó! Fica de pé... A *teacher* vai falar. Bem devagar:

TODOS: *I'm a little snowman, look at me.*

T: Todo mundo, de novo.

TODOS: *I'm a little snowman, look at me.*

T: De novo.

TODOS: *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three.*

T: De novo.

TODOS: *These are my buttons, one two three.*

T: De novo.

TODOS: *These are my buttons, one two three.*

T: Depois.

TODOS: *These are my eyes and this is my nose.*

T: De novo.

TODOS: *These are my eyes and this is my nose.*

T: De novo.

TODOS: *These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

T: Só a última parte.

TODOS: *I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

T: Só vocês agora, vamos ver.

(...)

T: Calma lá. A *teacher* vai falar. No *three*, hein.

(...)

T: Vamos lá: *one, two, three.*

<as crianças cantam a música sozinhos com alguns erros>

T: *Very good!* Mais uma vez então...

VA: Ahhhh!

T: Olha lá! Vamos lá:

TODOS: *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three.*

B6: Ô Tia, olha o que ele tá fazendo que tá (...) <mostrando papel rasgado pra professora>

B1: Você também...

T: Ó, vamos parar um pouquinho. Que que foi, B6 e B1?

B6: Olha o que que ele fez!

T: Deixa ali na mesa, não é pra brincar com isso agora.

B6: Rasgou.

B2: B1, que coisa horrível!

T: Ó! Cuidado! Vamos lá! Tudo de novo!

TODOS: *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

T: Gente, o que que são os *eyes*?

B2: Ai, que dor!

T: *EYES!* <aponta para seus olhos> Meus olhos! *Eyes!* B2, senta no seu lugar. Senta todo mundo um pouquinho, pra gente conversar. B6, que que aconteceu com o teu olho? Tá tudo bem? Colocou o dedo?

B6: Não eu fiquei (...)

T: B5, cuidado. Senta na carteira. G6, senta. Então, ó, vamos repassar a música. B5, senta. Não é para desenhar agora <falando com a aluna G6>.

B2: Ela tá desenhando.

T: Olha só. Então. *Look at me: I'm a little snowman.* Que que significa isso mesmo?

B5: Eu sou um...

T: *I'm a little snowman.*

B5: Eu sou um...

T: Boneco de neve. *I'm a little snowman. Look at me.* A *teacher* sempre fala, *look at me.* <aponta para ela mesma>

B2: Calor.

T: Não, olha pra mim, *look at me.*

B1: Frio!

B5: Olha pra mim, eu sou um boneco de neve.

T: *Look at me* significa "olha pra mim". Daí eu digo: *these are my buttons.*

VA: O botão!

T: São os botões! Quantos botões?

B6: *One, two, three.*

T: *One, two, three. Very good!*

B6: Um, dois, três.

T: *And?*...<aponta para os próprios olhos>

B5: OLHOS!

T: Ó: *These are my eyes. Repeat!* <faz sinal de repetição>

VA: *These are my eyes.*

T: *Repeat.* <faz sinal de repetição>

VA: *These are my eyes.*

T: *And...* <aponta para o próprio nariz>.

B6: *Nose!*

B5: *Nariz!*

T: *This is my nose. Repeat.* <faz sinal de repetição>

VA: *This is my nose.*

T: *Repeat.* <faz sinal de repetição>

VA: *This is my nose.*

T: *I wear a hat, and scarf... Ó, a hat, and scarf... and?*

VA: *Brrr...it's cold!*

T: *Very good!*

B1: B2, eu vou comprar uma chuteira da nike e deve ter custado (...)

T: *GUYS! Look at me.* <faz sinal de olhar> *Look at me.* B2!. *Look at me.* Eu preciso que vocês abram a caderneta de recados de vocês, que a *teacher* tem que passar colando um recado.

X: Não trouxe!

(...)

B5: Do dia?

T: Oi?

B5: Do dia?

T: Do dia do que?

B2: Hoje, ué!

(...)

B2: Ô Tia... <levanta e vai até a professora>

T: Senta lá no seu lugar, B2 fazendo um favor.

B2: Mas é que eu, eu não trouxe...

T: Você não trouxe? Então segura esse... <entrega um bilhete para o aluno> Todo mundo já abriu? Que a *teacher* tem que colar. G6, juízo, G6.

B5: Eu não.

(...)

T: Cadê? Vamos, vamos, vamos. Abre aí.

<a professora passa colando os bilhetes nos cadernos dos alunos>

(...)

T: Não, senta....só tem que ficar sentado.

X: Tia, deixa eu (...)

<a aluna G6 mostra um desenho para a professora>

T: Agora não (...) Você fez agora esse desenho, G6?

G6: Não...

T: Eu vou lá conversar com a sua mãe depois dessa aula, hein.

(...)

B5: Sexta-feira (...)

T: Gente, olha, a *teacher* vai explicar... ó, primeiro de tudo, tem um monte de lixo no chão. Por favor, vamos recolher esse lixo.

B2: O meu não tem!

T: Quem que fez esse lixo aí? Tá perto do B6, do B5 e do B1.

B5: Foi o B1 que rasgou o papel do B6.

T: Então, B1, por favor recolhe.

B1: Não, não, eu não rasguei o do B6.

T: <canta enquanto cola os bilhetes> *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

B5: Ô *teacher*...

T: Yes!

B5: O que você colocou da segunda (...) sexta.

T: É, por que a *teacher* errou, né? Eu não tinha percebido. Aqui! G6, eu vou conversar com a sua mãe depois da aula.

(...)

T: *These are my buttons, one two three. These are my eyes and this...* B1 e B6, por favor, recolham esse lixo no chão.

B5: Não fui eu.

T: Não perguntei quem foi, agora, porque já que não foi ninguém, todo mundo recolhe, né?

B6: Ó, esse aqui é do B1.

T: Mas recolhe pra mim, por favor (...)

X: *Teacher*...

T: Yes!

B1: A do Neymar não tem esse negócio...

B5: Depois já pode guardar o material?

T: Depois já pode guardar o material.

B5: Segunda não vai ter aula?

T: Não vai ter aula.

B5: Por que?

T: Porque vai ter recesso na UEL e a gente não pode usar as salas. Entendeu?

B1: Luta.

T: Hey! Que isso, B1?

B2: Ganhei a luta, você não conseguiu me chutar...

B1: Ahhh, mas (...)

T: B2, senta aqui um pouquinho...

B1: Eu desafio você pra um pênalti, tá!

B2: E você (...) o pênalti.

T: Ó, gente... <volta para a frente da sala de aula> Olha só, a *teacher* vai explicar o que que é esse recado. Shhh <faz sinal de silêncio>. Senta.

(...)

T: Segunda-feira não...

B5: Não vai ter aula!

G2: Não haverá aula!

T: Não haverá aula porque vai ter recesso aqui na UEL.

B6: Que que é recesso?

T: Recesso? Quer dizer que não vai ter aula.

B1: QUE COISA BOA!

T: Por isso, não vai dar pra gente usar a sala. Entendeu? Agora, é o seguinte, eu quero que vocês guardem o material, joguem o lixo no lixo. A gente vai cantar a "*bye, bye song*", cada um vai colocar... B2! Para!

G2: Esse também, tia?

T: Pode guardar, ou pode jogar fora. Daí cada um vai ajudar a organizar a sala, e depois a gente vai embora. Todo mundo entendeu?

VA: Sim.

T: Ok... não... a sala ainda tá bagunçada...

<alunos arrumam a sala>

<começa a tocar a "*bye bye song*">

TODOS: *It's time to say bye bye, bye bye my friend, bye bye my teacher, bye bye to you, bye bye to you. It's time to say bye bye, bye bye my friend, bye bye my teacher, bye bye to you, bye bye to you.*

T: G6, onde você está indo?

(...)

T: *Bye bye!*

VA: *Bye Bye.*

T: *Bye bye, bye bye.*

- fim da gravação -

Aula 8

3 de novembro de 2014

50'36''

T: *Ok? So, guys. Do you remember? <faz sinal de lembrar> What are we studying? <bate palmas> Guys! Girls! What are we studying? Que que a gente tá estudando? Do you remember? <faz sinal de lembrar>*

VA: O convite!

T: *How do you say convite in English? <faz sinal de dúvida>*

VA: *Invitation!*

T: *Invitation! Very good! <escreve a palavra INVITATION no quadro>*

VA: *Invitation.*

T: *Invitation. E por que que a gente tá estudando essa invitation? Quem que lembra?*

X: Ninguém sabe.

T: Ninguém lembra?

G2: Para a festa?

T: Que festa, vai... explica pra *teacher*.

(...)

B4: Do inglês...

X: (...) no final do ano.

T: Que festa é essa?

B1: Festa de casamento!

B4: Festa que a gente vai fazer no final do ano!

T: No final do ano? Vocês sabem quando que é acabam nossas aulas de inglês?

B1: (...) Quando a gente... quando acabar vai ser muito irado!

T: *No!* Sabe quando que acaba? Semana que vem!

B1: Nossa! Ô loco! Aí eu... aí...

T: B1, fala mais baixo! Ok! Então... por isso.... Exatamente! Por isso, hoje a gente vai fazer o convite pra gente mandar pra quem a gente quer convidar...

B5: EBA!

T: ...porque a festa nossa vai ser na semana que vem.

X: Aham...

G4: Tia! Eu esqueci de trazer o convite...

T: Quê? <sorrindo>

(...)

T: Não tem problema! Ok! <bate palmas> Calma lá gente <faz sinal de pare>, ó, *girls*. B1! Olha aqui pra *teacher*. Antes de fazer essa *invitation*...

B4: Eu vou convidar...

T: B4! B4! Olha só, antes de fazer a *invitation*, vamos lembrar, quais partes que tem que estar nessa *invitation*? Vamos tentar lembrar.

B5: Data!

T: Data! <escreve a palavra DATA sob a palavra *INVITATION* no quadro>

B1: O nome da rua!

(...)

T: O endereço! <escreve a palavra ENDEREÇO sob a palavra DATA no quadro>

X: Telefone!

VA: Hora! Hora!

B1: O nome da rua! O nome da rua!

<a professora faz sinal de pare para os alunos>

(...)

T: O nome da rua é o endereço!

G4: Horas, *teacher!*

T: Horas! <escreve a palavra HORAS sob a palavra ENDEREÇO no quadro>

(...)

X: Tia, o telefone!

T: E o que mais?

B6: TELEFONE! TELEFONE!

<a professora escreve a palavra TELEFONE sob a palavra HORAS no quadro>

B4: Já falou telefone...

B1: O número... o número da casa!

T: Que vai no endereço, né? Que mais... que tá faltando nesse *invitation? What else?*

G2: O nome que vai mandar pra outra pessoa e o telefone...

T: Isso! De quem, né? <escreve DE QUEM sob a palavra TELEFONE> e para quem <escreve PARA QUEM sob DE QUEM no quadro>.

X: *Name...*

B1: Qual *name* que vai colocar?

B5: Ué, o que você quiser.

T: *Very good...*

B1: Não. Qual que é o que ela escreveu?

B6: Coloca fulano, coloca fulana. Coloca fulana, fulano.

T: E vocês já sabem quem que vocês vão convidar?

B5: Eu sei!

T: *Who?* <faz sinal de dúvida>

B6: Amigo!

T: Seu amigo, que amigo?

G2: Eu sei, tia, eu sei tia!

T: *Who?*

B1: *Who?*

X: É o B4!

B1: Hulk?

T: *Who* é "quem"! *Who?*

B1: *Who!*

B4: Eu vou convidar a Alana lá da... uma pertinho da minha casa.

T: Quem que vocês vão convidar? <faz sinal de dúvida>

B1: Eu não vou convidar ninguém.

T: G2, quem que você vai convidar?

G2: Eu vou convidar a minha amiga Giovana...

T: Sua amiga Giovana?

G2: É... ela tá estudando, tá fazendo reforço ali na UEL onde que...

B4: Aqui é a UEL!

G2: ...onde que nós estuda juntas...

T: *Very good!*

B1: Ela... ela estuda no Aplicação?

G2: É! Aqui!

T: Olha só! Prestem atenção. G6, quem que você vai convidar?

G6: Meu pai...

T: Seu pai? E você...

G6: ...e minha mãe.

T: E a sua mãe!

B5: Eu também!

G6: E a minha irmã...

(...)

T: *Very good!*

(...)

T: *Yes!*

G6: (...) a minha irmã.

T: ... e a sua irmã. *Ok!*

B4: Honrar o seu pai e a sua mãe...

T: E você, B4, quem que você vai convidar?

B4: A Alana, eu já falei!

T: Quem que é a Alana? Eu não sei!

B4: Uma amiga lá... uma amiga lá de perto de casa... mas é muito longe...

T: Isso! E vocês meninos, quem que vocês vão convidar?

B5: Eu já disse!

B6: Eu!

T: Ham! Fala!

B6: Eu vou convidar meu amigo de escola... Diego.

T: Seu amigo de escola?

B6: Diego...

B5: Ele não sabe onde que é?

B6: Quem?

B4: Ele, ele não sabe nem onde que é.

T: E você B4, quem é que você vai convidar?

B4: ALANA!

B6: É você, B4.

(...)

B6: Onde que é, tia?

T: Calma lá! Quem mais? Deixa todo mundo falar. B4... ô B1, quem que você vai convidar?

B1: Ninguém.

T: E você G1?

B4: Eu vou convidar todo mundo da minha escola (...)

G1: Minha prima.

T: Sua prima? *Very good.*

<a professora começa a cortar pedaços de fita crepe>

(...)

T: Mas o que que a gente vai fazer nessa festa?

(...)

T: *Very good!*

(...)

T: Hein, B1, a *teacher* está falando agora.

G6: Tia, eu vou convidar (...) minha vizinha, meu pai e minha mãe.

T: Sua vizinha, seu pai e sua mãe?

G6: Aham!

T: *Ok!* (...) E pessoal...

(...)

T: Que que foi, B4, que que você tá falando?

B4: Não, é porque que ele falou que não vai na minha festa.

T: Ah! Ele não vai na sua festa? Ok.

B6: Eu é que não vou!

T: E me digam uma coisa... o que que a gente vai fazer na nossa festa mesmo?

VA: Cantar!

B1: Doces!

VA: Cantar!

T: A gente vai cantar! *Very good!* E a gente vai cantar o que?

G2: A gente vai cantar a música do boneco de neve.

T: *Very good!* E como é que fala boneco de neve, mesmo?

B1: É... é... é... é...

T: *I am....* como é que é a música?

VA: *I'm a little snowman... look at...*

<a professor cola fita crepe em uma fileira na vertical no quadro>

T: *Snowman*. Isso! *Snowman*. Vocês lembram que a *teacher* distribuiu pra vocês na aula passada... o nome das partes do convite em inglês e em português...

B5: (...) em português.

X: *I'm a little snowman... look at me...*

T: Você sabe? Hoje a gente vai tentar fazer de novo esse exercício. É assim...

B4: Convite? (...) Ai...

T: Ok, vocês duas podem sentar aqui no chão, e no grupo. <falando com as alunas G6 e G4>

(...)

<alunos se sentam no chão>

T: Ok. Pode sentar todos juntos aqui ó.

B1: Mas a gente não vai com o B4. O B4 vai com as meninas.

T: Por que?

<a professora separa *flashcards*>

<o aluno B5 tenta pegar os *flashcards* da mão da professora>

T: Pera, que a *teacher* está separando.

B1: Ela não pode ir com os moleques.

B4: Sabe por que? Por que eu vou convidar menina e menino (...)

T: Ok. Vocês lembram que vocês têm que combinar a palavra em inglês e a palavra em português?

(...)

T: B5 e B4! Vocês têm que ficar (...)

<indica o lugar para eles ficarem com o dedo>

B4: Não, porque eu tenho dois melhores amigos (...)

B1: O B4 vai com as meninas.

T: Claro que vai. B1! Não! O B4 está nesse grupo, porque a *teacher* diz que ele está aqui.

(...)

G2: TI-ME.

T: *Time!* Que que é o *time*?

G2: Ti-me! <mostra o *flashcard* com a palavra *TIME* para a professora>

T: *Time*. *Very good*. Que que é *time*, será? <faz sinal de dúvida>

G4: Time!

T: Não, é uma dessas partes <aponta para o quadro>. Olha lá, tem em português e tem em inglês. Primeiro separem quais são as palavras em português e quais são as em inglês. Vamos ver quem lembra...

B6: Ó, tem que (...) dois pra cada um.

B4: Ah, tem que (...) mais um.

B1: Que mais um?

B5: Isso daí não precisa! Ô B6! (...)

(...)

<professora cola alguns *flashcards* no quadro enquanto os alunos discutem a atividade entre eles>

(...)

B1: NÃO É SÓ SEU!

T: Calma! É pra colocar no chão.

(...)

B1: É pra colocar no chão, ela disse!

T: Isso! Coloca todos no chão pra vocês olharem primeiro.

B5: Todos no chão, B4!

T: Isso!

B1: Para... para...

(...)

T: Vocês tão conseguindo separar? <vai até grupo das meninas> Essas palavras são em que língua? <se curva>

G4: Português?

T: Português! Muito bem.

B1: Ah, tia, essa aqui é em português!

T: Agora tentem achar as palavras em inglês.

B1: A data também é palavra em português.

T: Isso! Data é palavra em português, tá vendo.

(...)

X: Tia! Tia!

(...)

T: Português? Muito bem!

B4: Dá mais três pra cada um... (...) dá mais três pra cada um...

B5: Calma aí!

(...)

A: Ô Tia, qual que é (...) em português?

(...)

T: “De alguém”, “para alguém”. “De” é em portu...

(...)

T: *Very good!*

B5: Ô *teacher*, olha o tamanho do círculo.

T: Abre mais o círculo!

B5: Viu, B4!?

B6: Abre mais pra cá, ó!

(...)

<a professora anda entre os alunos>

B5: FECHOU DE NOVO!

B6: Você tá fechando!

<a professora se agacha no grupo dos meninos>

X: Os meninos estão perdendo!

T: Ó! Estão perdendo, hein... Façam assim, ó. Esse aqui é em português, não é? “Onde”. Então faz uma lista de português aqui primeiro, pra vocês olharem as palavras. “De” é português...

B1: Ele fica pegando!

T: Não, não é pra pegar.

B1: Tia, olha!

T: Que que foi?

B1: A G6.

T: Mas por que? Ela não tá fazendo nada! “Data” é português. Qual mais palavra que está em português?

B5: Para!

T: Para.

B5: Horário!

T: Horário.

B6: Onde.

T: Onde! Agora essas são as palavras em inglês. Qual palavra que significa o que?

B6: Ah tá! Ti-me.

T: *Time*. B4, ele tá organizando, B4. Isso, muito bem. <a professora se levanta>

X: Pron, pron, pronto...

T: E agora?

G6: Ajuda esse aqui...

T: Ajuda? <vai até o grupo das meninas>

B1: Você não sabe, B4...

(...)

T: Lembra daquele exercício do *from* e do *to*?

G4: Aham!

T: Qual que era o exercício?

G4: *To* é "do"

X: DO. É inglês...

T: *To* então é "para", né? Lembra, se é a pessoa que dá, "para" a pessoa. Muito bem. E o *from*?

G4: Onde. Onde!

T: Não! Se o *to* é a pessoa que ganha, o *from* é que pessoa? Que..

(...)

T: Muito bem.

G2: E o *place*?

T: E o *place*... Tem o *place* e tem o *time*. E agora?

B1: B4! Você não sabe!

(...)

<vai até o grupo dos meninos>

T: *Very good! Date! Time!*

G2: Tia!

(...)

T: Ó! Sabe o que vocês estão esquecendo? Só um minutinho <falando com a aluna G2> Lembra daquele exercício do *from* e do *to*? Que que tinha que fazer naquele exercício? Lembra que tinha que entregar uma coisa? Que tinha alguém que era o *from*, alguém que era o *to*?

B1: Ah! Tinha que entregar o convite...

T: Muito bem!

B1: ...pra pessoa que ia receber.

T: Exatamente! Era o *from* e o *to*. E agora?

B1: Então troca agora...

T: O *to* significa "onde"? É a pessoa que envia ou a pessoa que recebe?

B1: O *to* não é.. o *to* não é... ahhn...

T: Cuidado com o pé. Olha só.

G2: A gente já terminou, tia.

T: Vocês já terminaram? Vamos olhar. <vai até o grupo das meninas>

(...)

T: Quem que faz aula de balé?

VA: Eu fazia.

T: É?

G6: Eu fazia mas (...) porque a (...)

T: Entendi...

G6: (...) e a minha mãe me colocou no balé na escolinha mas (...)

T: Entendi....

(...)

T: Tem alguma coisa aí que não está certo, que está trocado. Tenta.

B5: Ô *teatcher*, o B4 fica pegando (...) fica pegando as palavras.

T: E como é que vocês chegaram a essas conclusões? Pera só um pouquinho. <falando com a aluna G6>

B1: B4! Para!

T: B4! B4! Para de pegar, que eles tão organizando. Isso! Todo mundo já terminou? Vamos corrigir então.

VA: Sim.

T: Cada grupo corrige o seu.

B1: Para, B4, de mexer!

T: B4, para de mexer, B4. Olha só, olha todo mundo aqui pra *teacher*. <vai até a frente da sala> Quem que tá aí que eu não tô vendo? A G2?

B1: Ô tia, o B4 fica mexendo.

T: B4, tira a mão daí fazendo um favor, que a gora não é mais pra mexer. Ó.

B1: Daqui a pouco ele começa a chorar.

T: Essas palavras aqui que a *teacher* colou <apontando para o quadro onde colou alguns *flashcards*>, são palavras *in Portuguese or in English?* (...) *Girls...* G6... A *teacher* que tá falando. Essas palavras aqui, são *in Portuguese or in English?*

VA: Português!

T: Português? Como é que eu falo “de”, que é em português, e eu quero falar em inglês, qual palavra que é?

X: Essa!

B6: FROM!

G2: Ti-me

T: *Time?* “De” significa *time?* <aponta para a palavra DE colada no quadro>

VA: Não

<risos>

T: É isso?

B6: *Time* é no horário.

T: Não, não, G6, não. Que que vocês colocaram? Que palavra que é a “de”?

B5: *From*

B6: *From*.

T: *From?* E vocês, grupo das meninas?

G4: *From!*

T: *From?* Deixa a *teacher* ver... <olha a atividade das meninas> *Very good! Very good!* <cola a palavra FROM ao lado da palavra DE no quadro>

B1: Ahhh! Não vale elas colocaram agora!

(...)

T: E agora, qual palavra que é a data, *in English?*

B5: Daaaaa...

T: *Date! Repeat* <faz sinal de repetição>, *date!*

VA: *Date!*

T: *Very good!* <cola a palavra DATE ao lado da palavra DATA no quadro> E qual que é a palavra do “horário”?

X: É... *time!*

T: *Girls...*

VA: *Time! Time! Time!*

T: *Time?* E as *girls*, colocaram o que?

G2: *TIME*.

B5: Não... vocês colocaram no.. no...

B1: Verdade, vocês colocaram tudo no lugar errado!
T: Não! Não foi tudo não. Mas ó, os meninos estão certos, o horário, *in English*, é o *time!*
Very good! <cola a palavra *TIME* ao lado da palavra *HORÁRIO* no quadro>. E o que que significa “onde”?
B6: *Place?*
T: *What?*
B1: Onde!
T: *Place?* E vocês, *girls*, que que vocês colocaram? Que que vocês colocaram no “onde”? (-
--)
T: Qua... Lê pra *teacher*, qual que é a palavra do “onde”?
B1: Não mexe B4! Não mexe!
B5: Onde...
B6: Onde é isso daqui... isso é onde!
T: Hein, meninas, a *teacher* tá...
G4: Pla-ce.
T: *Place? Very good! Onde! Place!* <cola a palavra *PLACE* ao lado da palavra *ONDE*>
B1: A gente já tinha *place*...
G2: A gente também já tinha *place*...
T: E agora o “para”, que ficou faltando. É o...?
B5: É o... *to!*
T: É o *to!*
VA: *To!*
T: *Very good!* Agora nós vamos fazer um jogo com todo mundo!
B1: Ahhhh...
T: Fiquem todos de pé.
B4: Ah, agora não vale.
T: O que que não vale?
B1: Os meninos não querem se misturar com as meninas...
T: Ih! Assim não dá hein...
B5: Ah, B4...
T: Ó, fica ali no círculo, B4. A gente vai fazer um jogo, de batata quente.
VA: EEEE!
T: Alguém sabe jogar batata quente?
B1: É assim, ó <começa a cantar> “bata-ta”... Aí uma pessoa fica assim e canta “bata-ta quente”.
(...)
T: G6... Ó, venham aqui meninas. Meninas, venham aqui na frente. <chama as meninas para o centro da sala> Ó, prestem...
(...)
B4: Ô Tia! Vamos brincar de queimada?
T: Não. Olha aqui, Ó, a *teacher* vai explicar.
B1: Queimada
T: A *teacher* vai explicar! Olha só, a *teacher* vai tirar umas palavras daqui, ó. <descola algumas palavras do quadro>
B1: Não!
T: Vocês olhem bem os exercícios de vocês! Vocês corrigiram?
VA: Sim! Sim!
T: *Ok!* Então a *teacher* vai tirar algumas palavras e a gente vai jogar batata quente. A *teacher* vai ficar de costas.
B5: Oba!
T: Quem for selecionado, vai ter que pegar uma dessas palavras e encaixar no lugar cer-to.
B5: Ah, que legal!
T: Vocês entenderam?

B1: Que massa!

T: A *teacher* vai colocar a música então, hein.

B1: Ô loco, mano!

T: Vocês estão preparados?

B5: Tamos! Muito!

<começa a música>

T: Vai lá! Vai passando, é um círculo. Cadê o círculo?

B5: Vai B4!

B1: B4, passa!

T: Não, não, tem que passar na ordem...

A: Ah! O B4 que jogou...

T: B4 passa na ordem...

(...)

B5: Abre! Passa pra quem tá do seu lado!

T: Na ordem! É um círculo, gente! Ó, <reorganiza os alunos em círculo> fica mais pertinho. Vai passando...

<os alunos gritam, pulam>

<os alunos vão brincando>

<a professora fica de costas>

<a professora para a música>

VA: B4! B4! B4! B4! <os alunos pulam e apontam para o aluno B4>

T: Agora... gente, shhh < sinal de silêncio >, calma. Olha só, agora tem várias palavras aqui, ó, B4. <o aluno B4 vai até o quadro> Olhe lá aquelas lá. <aponta para as palavras no quadro> Você tem que lembrar qual que uma delas significa com a outra. Algumas palavras estão em português, outras tão em inglês.

B1: Olha, ele tá vendo aqui... (...) não pode (...)

B5: É pra ver, é pra ver...

(...)

T: Que que é o horário? Você escolheu? Qual dessas palavras <aponta para as palavras do quadro> é o horário.

B5: Eu sei, eu sei!

T: Deixa o B4 fazer.

<o aluno B4 cola a palavra HORÁRIO ao lado da palavra TO>

T: É o *to* gente?

VA: Não!

T: Coloca em outro lugar.

B5: Olha aqui, dá um espaço pra ele olhar. <afasta os alunos de cima da atividade anterior que está no chão>

T: Qual que é o horário, B4? Não é o *to*, é outra palavra.

B5: Olha aqui, B4, aqui atrás de você.

G2: AQUI!

T: Qual que é? Fala pra ele bem alto gente....

X: *To*...

T: *Time*!

VA: *Time*.

T: É o *time*. Olha, aqui, ó, na frente do *time*. <cola a palavra HORÁRIO ao lado da palavra TIME>

B1: nossa, ele não...

T: *Very good!* Volta lá, B4, vamo de novo.

(...)

T: Vem B4. <chama o aluno de volta para a roda> Não não, é só um, volta lá na roda. <o aluno B4 estava pegando outra palavra para por no quadro> Ok? Preparados?

<a professora começa música novamente e os alunos começam a brincar>

VA: Vai, vai...

T: Na ordem!

X: AH B4!

<a professora para a música>

B1: G2! G2! <aos berros>

T: Vem cá G2!

<os alunos pulam e gritam>

T: Ok. Qual, G2, que você vai escolher? Aqui são as palavras, olha, essas que estão em branco são as opções.

(...)

X: É a G2...

T: Aqui ó! (...) Eu sei (...) Que que é a *date*? Qual que é?

<a aluna G2 começa a pular para colar a palavra *DATE* ao lado da palavra *DATA* mas não alcança>

T: É a data, G2? Gente, tá certo? A *date* é a data?

VA: Tá!

T: Yes, *very good!* Voltem lá! <a professor cola a palavra *DATE* ao lado da palavra *DATA*>

<os alunos voltam para o círculo, a professora começa a música, os alunos recomeçam a brincadeira>

X: Ê!

<os alunos pulam e gritam enquanto brincam>

<o aluno B4 joga a “batata” muito forte na aluna G1>

(...)

G1: Ô B4!

(...)

T: Passa direitinho...

T: Ah! o B1! Foi o B1! Vem B1! Escolhe um.

<o aluno vai até o quadro e escolhe a palavra *DE*>

B1: O “de”.

T: O “de”? Qual que é o “de”?

B1: Ali em cima!

T: Qual que é a palavra?

B1: *From*.

T: *From? Very good.* Tá certo, gente?

VA: Tá!

T: Sim, *very good!* Vamos lá. Tá acabando.

<volta a música>

G6: AH, B4!

T: B4, não pode jogar, é pra passar.

<os alunos voltam para o círculo, a professora começa a música, os alunos recomeçam a brincadeira>

<o aluno B4 joga a “batata” para fora da roda>

VA: B4!

T: Não pode jogar assim é pra passar...

<continua a brincadeira>

T: G6!

VA: G6! G6! <os alunos pulam e gritam>

B5: Deixa eu ir? Eu quero colocar.

<a aluna G6 vai até o quadro e escolhe a palavra *PLACE*>

T: Que isso: Que que é o *place*?

(...)

<a aluna G6 vai olhar na atividade que está no chão>

T: Olha só! A palavra tá em português ou tá em inglês?

(...)

T: Essa é a coluna do inglês, essa é a coluna do português. Então onde vai tá?

<a aluna G6 cola a palavra no quadro ao lado da palavra LOCAL>

T: *Very good*. O que que é o *place* então, G6?

G6: ONDE!

B5: DEIXA EU IR! DEIXA EU IR!

(...)

T: ... *very good*. Vamos jogar mais uma vez. Vamos ver.

B1: Vai mais pra lá...

<os alunos voltam para o círculo, a professora começa a música, os alunos recomeçam a brincadeira>

B5: Deixa eu ir!

(...)

<os alunos pulam e brincam>

<a professora para a música>

<os alunos pulam e gritam>

T: Vem os dois! Vem os dois! <a “batata” parou nas mãos de dois alunos, B5 e B6, os dois vão até o quadro> E agora? O *to* é o que? <o aluno B5 cola a palavra *TO* ao lado da palavra *PARA*> É o “para”. *Very good*. Agora sentem-se nos seus lugares.

<os alunos voltam para os seus lugares>

T: *Very good*. Vocês sabem o que vamos fazer agora?

X: Ô tia!

T: Yes?

<joga a “batata” para professora>

B1: Aí ó, travesseiro, ó, tem um travesseiro atrás de você...

T: Como assim um travesseiro?

B6: Esse ó... <o aluno B6 corre e bate em uma bolsa em cima da mesa da professora>

T: Não, esse aqui é o material da tia. Ó... Da *teacher*...

X: Então!

T: Olha, prestem muita atenção... <a professora fica na frente dos alunos em pé> A *teacher* vai entregar pra vocês... meninas, *girls*, <chama as alunas com as mãos> *pay attention*... A *teacher* vai entregar pra vocês as nossas *invitations*, <mostra aos alunos a atividade que está em suas mãos> mas tem algumas partes que estão em branco, que é pra gente preencher. *Ok?*

B5: Tem em português?

T: *No!!!*

B1: Ahhh...

B5: Em casa, ninguém vai saber...

T: *In English*...

B5: Ô *teacher*, que que tá escrito aqui? <o aluno B5 se levanta e mostra sua pasta de plástico para a professora>

T: *Laminar system for (...) plastic*.

<a professora passa entregando os convites aos alunos>

B5: Então, que que é em português?

T: É “o sistema laminar desta marca”.

B5: Ah bom... ah bom...

G2: Que bonitinho esse.

T: Olha só! Meninas, chega. Gente, o que que... coloquem os convites em cima das mesas de vocês.

B1: A gente não sabe o que escrever tia!

T: Calma lá que a *teacher* tá tentando explicar. G2, coloca em cima da mesa. Estojo coloca do lado. Todo mundo já colocou em cima da mesa? Em cima da mesa, B5. B6, em cima da mesa.

B1: O que que a gente vai fazer agora?

T: Gente, o que que vocês vão escrever...

X: ...ô teacher!

T: Pshhhiu. O que que vocês vão escrever...

B6: ...ô teacher!

T: Pshhhiu... a *teacher* está falando. O que que vocês vão escrever nessa parte do *from*? <mostra essa parte do convite para os alunos>

X: *From*.

VA: “De”

T: Então, mas de quem? Quem que está mandando este convite?

B5: Um primo, alguém.

T: Não... quem que tá mandando o convite?

B5: Nós!

T: Cada um vai escrever o que então?

VA: Nosso nome.

T: O seu nome. Então. Na parte do *from*, cada um escreva o seu nome.

B6: Tia, eu não trouxe estojo.

<a professora abre seu próprio estojo e procura um lápis para o aluno B6>

T: B4, pega uma caneta, um lápis pra gente fazer um exercício. A *teacher* tem caneta. <a professora entrega uma caneta ao aluno B6>

B4: Ele não tem lápis, nem caneta.

B6: Não tenho nada...

B1: Eu tenho caneta.

T: Então preenche. Preenche o convite na parte do *from*. Que que você vai escrever no *from*? <anda entre os alunos para ver quem está fazendo a atividade> “G1”. E você? Até já escreveu. Ih!, cadê o seu? Vamos! B1! Cadê o seu?

B6: É esse?

T: Yes, quem que tá enviando esse convite? É você, né? Toma. <entrega uma caneta ao aluno B4> Pode usar essa daqui, ó. Ok? Todo mundo já completou?

B6: Quase!

T: Quase? Vamos lá.

B6: Pronto, agora eu sim.

B5: Eu sim.

G6: Quase não cabe meu nome...

T: Então o *from*, a gente já tem. <descola a palavra FROM do quadro>

B4: Pra fazer o que?

T: Ok?

B4: Aonde que é pra colocar?

T: Olha só, <vai até a carteira do aluno B4> o *from* <mostra essa parte no convite do aluno> é quem está enviando esse convite. Quem que vai dar esse convite pra quem? Não é você que vai entregar o convite? Então você tem que escrever o teu nome. *Very good!* E agora, gente, todo mundo já acabou a primeira parte?

VA: Sim!

T: Olha só essa segunda informação. Como que é o nome dessa parte?

B6: Tia!

T: Sh... <faz sinal de silêncio>

B6: O dele tá errado, tá.

<a professora volta para a frente da sala de aula>

T: Ó, olha só, como que é o nome dessa parte? Ó! <mostra em seu convite> Sala, meia sete sete do CECA da UEL. Que parte que é essa do convite?

G4: A data!

T: É a data!?

G4: Onde!

T: Ondel!? *Very good!* E como é que eu falo “onde” em *English*?

B1: Então cadê o onde?

B6: Pla-ce! *Place!*

T: *Place!* É essa palavra aqui! <descola essa palavra do quadro> Vamos lá, vamos completar! *Place.*

B4: Na onde?

T: Aqui nessa linha, <mostra no convite> na frente do lugar onde vai ser a festa.

B6: Aqui ó.

T: *Very good!*

B6: Nesse.

T: *Place!*

B6: Ou nesse? <mostra em seu convite>

T: <a professora vai até a carteira do aluno B6 e mostra onde escrever *PLACE* em seu convite> Nesse daqui, né, ó!

B6: No segundo!?

T: Coloca aqui.

B6: No segundo?

T: Isso, muito bem. <vai até a carteira do aluno B4> Aqui, ó, B4, nesse espaço aqui, ó. <mostra em seu convite> *Very good.*

(...)

B4: *Teacher*, que que é pra fazer....

B5: *Teacher*, que que é pra *place* mesmo?

T: Que que é *place*?

B5: Onde! Onde!

T: *Very good!* Agora, olha essa próxima informação. <aponta para a informação no convite> Que que é isso, esse número?

B1: É o horário! O horário!

T: É o horário! *Very good!*

B1: Às seis horas.

T: Dezesesseis horas!

B1: Deze... Dezesesseis horas. Às quatro horas da tarde.

<o aluno B4 se levanta e vai até a professora>

T: Senta lá no seu lugar <aponta para a carteira do aluno B4>... que eu vou... <o aluno se senta, a professora vai até a sua carteira> Fala, fala pra mim, B4. Que que você quer. Aqui ó, nesse espaço <mostra no convite do aluno> você vai escrever aqui ó, *place*, tá vendo...

<o aluno B1 se levanta e vai até a professora>

B1: Ô tia, ô tia, às seis horas quatro e meia?

T: Quatro e quarenta!

B5: Quatro e quarenta! Quatro e quarenta! Às seis... às...

T: É, é essa palavra aqui, <pega um *flashcard* da atividade que está no chão, da palavra *PLACE* e entrega para o aluno B4> ó? *Ok? Very good!* Então qual que é mesmo?

B6: É o horário!

T: É o? *Time! Repeat!* <faz sinal de repetição>

VA: *Time!*

T: *Time, very good. Time*, que é o horário, né?

B5: Vou escrever ti-me.

T: *Very good*, G1 <passa conferindo os convites de cada aluno>, *very good* B1, *very good* B5... Isso, vamos escrevendo!

<a professora para no aluno B4>

T: Conseguiu? Agora o próximo é o *time*. O *time* é essa palavra aqui ó. <se agacha e pega o *flashcard* da palavra *TIME* da atividade que está no chão e entrega para o aluno B4>

(...)

T: <falando com o aluno B6> Próximo é essa palavrinha aqui ó. <se agacha e pega o *flashcard* da palavra *PLACE* da atividade que está no chão e entrega para o aluno B6> Tá faltando a letra C e a letra E aqui, ó.

(...)

T: Nossa, aula, gente, ela vai das quatro horas <faz o número quatro com os dedos> até às cinco <faz o número cinco com os dedos>. Então quando é que vai ser a festa? No finalzinho da aula, né? *Ok? Very good.* <faz sinal de positivo> Agora ó, a próxima palavra é essa daqui ó <falando com o aluno B6, entrega a ele o *flashcard* da palavra *TIME*>.

(...)

T: Não, não tá não. Tudo bem. Depois, gente, a próxima informação é <lê a informação no convite> *November tenth two thousand and fourteen.* Que informação que é essa?

B5: Novembro!

B1: Fevereiro! A gente coloca ô... ô...

B5: Data!

T: A data? Como é que eu falo a data *in English*?

VA: *Date!*

T: *Date! Very good!* <descola a palavra *DATE* do quadro e derruba> Ooops...

G2: Tia, daí a palavra pra mim escrever.

T: Sim! A *date* é essa palavra aqui ó... <entrega um *flashcard* da palavra *DATE* para a aluna G2>

B5: Alguém tem algum... alguma borracha pra me emprestar?

<a professora retira os *flashcards* das mesas dos alunos B6 e B4 e coloca para eles o *flashcard* da palavra *DATE*>

T: Ok, a *date* é essa palavra aqui ó.

G2: *Date! Date date date!*

T: Dá pra ele, ó? <confere as atividades das meninas> Aqui... *Date.* Ó. <atividade da aluna G2> Sem esse “i” aqui, ó. É “d” “a” “t” “e”, sem o “i”. Olha aqui, a palavra, ó <mostra o *flashcard* da palavra *DATE* para a aluna>. *Date.* Tá vendo?

X: Cadê o *date*?

X: Ali ó...

(...)

B5: ô *teatcher!*

T: *Yes!*

B5: Alguém me empresta uma borracha?

T: Alguém empresta uma borracha? Alguém faz um favor.

VA: Eu! Eu!

B6: Talvez!

G2: Eu que não!

(...)

<a professora vai conferir o convite da aluna G1>

T: *Date?* A *teacher* vai pegar pra você copiar, tá bom? Apaga esse daqui que tá ó (...). Já copiaram, meninas, posso levar pra lá?

B5: Não!

G6: Ainda não.

T: Ainda não?

G6: Ainda não terminei.

T: Ah, então vamos terminar.

X: *Teacher!*

G2: *Teacher, teacher...*

<a professor vai até o quadro, pega um *flashcard* da palavra *DATE* e entrega para a aluna G1>

T: Aqui, G1, ó.

B1: Agora o “tô”.

T: É o *to!* Pra quem que vocês vão mandar esse convite?

B5: Eu, *teacher*, não vou mandar pra ninguém!

T: Por que?

(...)

T: E o seu pai? A sua mãe? Seu tio, sua vó?

B5: Minha mãe tá trabalhando.

T: Mesmo assim, manda um convite pra ela, ué.

B1: Eu também não quero...

T: *Very good...*

B1: Eu também não quero...

T: Mas não é não querer! Todo mundo vai convidar!

B5: Como que escreve mãe em inglês?

T: Como que escreve mãe em inglês? A *teacher* vai escrever bem aqui, ó: *mother!* <escreve a palavra *MOTHER* no quadro>

VA: *Mother! Mother!*

B5: *Mother* é o nome da sua mãe.

T: *Mother* significa mãe! *Mother!*

B6: Tia! Como é que escreve Pietro em inglês?

T: Como que escreve o que?

B6: Pietro!.

T: Pietro? É igualzinho. Quer que a *teacher* escreva no quadro? A *teacher* vai escrever. <escreve PIETRO no quadro>

B1: Ô tia, como se escreve Matheus?

B5: Calma, a *teacher* vai...

T: É igualzinho. Ó. Pietro é assim, igual em português.

B1: Eu quero escrever...

B4: Ô tia, é que eu não tinha terminado.

T: Pera só um pouquinho.

B4: Ô tia!

<a professora escreve MATHEUS no quadro>

T: Matheus! Quem mais?

(...)

<vários alunos se aglomeram perto da professora>

T: Pera só um pouquinho.

<a professora escreve RONALDO no quadro>

<os alunos se sentam>

T: *Very good!*

B1: Ô tia, dá licença aí pra poder escrever?

T: Claro! E você G1, vai fazer pra quem? <vai até a carteira da aluna G1> Pra sua mãe? Pra sua *mother*? É? *Mother* significa mãe. Quem que você quer colocar também? (...)

(...)

T: E seu pai? Você não vai convidar?

<a aluna G1 balança a cabeça afirmativamente>

T: Então (...) seu pai você não vai convidar também? Então pode deixar. *Mother* tem um "R" no final.

(...)

B5: Não! Não faltou "Y"! É "Y"?

T: Não! Aonde que tem "Y"?

B6: Ô tia, mas o Pyetro é com é "Y".

T: Ah! Então deixa a *teacher* arrumar, porque a *teacher* não sabia. <arruma o nome PIETRO do quadro, fica PYETRO>

B5: É, ué! Se acha que (...)

T: Quem mais quer que a *teacher* escreva na lousa alguém?

B1: Tia, dá licença pra eu escrever Ronaldo!

T: *Ok!* A *teacher* vai escrever *father* pra você escrever no seu convite. Que que é *father*, gente, mesmo? <escreve a palavra *FATHER* no quadro>

B1: Ninguém sabe o que é.
T: *Father* é pai! <escrevendo no quadro>
B5: Pai!
G2: E o que que é pra escrever aqui agora?
T: Aonde, G2? <a professora vai até a carteira da aluna G2>
G6: Tia!
B6: Tia, dá pra escrever aqui, ó?
(...)
T: O *to*? É pra escrever o nome das pessoas que você quer convidar. Ó, *mother* é mãe, *father* é pai, <aponta para estas palavras escritas no quadro> você quer escrever o nome da sua prima, não sei.
B4: Tia, e a amiga?
T: Amigo, que amigo?
(...)
T: Mas qual amiga? Ela não tem nome?
B4: Alana.
T: Então escreve Alana! Você sabe escrever Alana, ou não?
B4: Eu não consigo
T: A *teacher* vai escrever pra você!
VA: *Teacher*...
(...)
T: Olha B4, a *teacher* vai escrever bem aqui. <mostra o lugar no quadro onde vai escrever>
B6: Ô *teacher*!
T: Pera um pouquinho. A – LA...
B1: Ô *teacher*, como se escreve... como se escreve...
T: Sabe o que a *teacher* vai fazer? A *teacher* vai escrever em cada carteira de vocês, senão vocês vão confundir os nomes. Pode ser?
B5: Na carteira, escrever?
T: Não! Eu vou pegar um papel.
B1: Ô tia, como é que se escreve Raíssa e Neuza?
T: Pera só um pouquinho. G1, a *teacher* pode pegar um lápis seu emprestado?
<a aluna G1 faz que sim com a cabeça>
T: Raíssa?
B1: E Neuza!
<a professora escreve estes nomes em um papel para o aluno B1>
T: Ra... Issa, Neuza. E vocês? <falando com os alunos B5 e B6> Sabem escrever todo mundo?
B1: Raíssa... a Raíssa é o nome da minha prima.
<vai até a carteira do aluno B6>
G6: Pietro. Pietro e (...)
T: Pietro e?
(...)
T: Ó...
B5: Mãe e pai.
B1: Ô tia, o que que significa essa aqui?
T: Ó <escreve para o aluno B6> *mother*... Pera aí que a *teacher* já vai <falando com o aluno B1> Qual? <falando com o aluno B1>
B1: Essa daqui ó!
T: <vai até a carteira do aluno B1> É um “Z”. <volta para a carteira do aluno B6> E *mother*, *father*... que mais?
B6: Irmão, e irmã. Os meus irmãos.
T: Tá! *Father*...
B6: E o bebê. O irmão é o bebê.

T: *Brother...*

X: Tem dois bebezinhos...

T: E *sister*.

B6: *Sister?*

T: *Sister* é irmã! Ó! Pode copiar!

X: Tia! (...)

T: *Brother* significa irmão. E você B4 <vai até a carteira do aluno B4>, quem que você quer escrever? Alana? É? Quem mais? E a sua mãe, né?

X: Bárbara.

B6: Tia... tia...

T: Quem mais?

(...)

T: Isso! <vai para a carteira do aluno B6> Nessa linha aqui, você vai escrever o nome de quem você quer convidar.

B6: Nessa?

T: Isso! (...) se acabar pode escrever embaixo. <volta para a carteira do aluno B4>

X: Tia!

T: Fala.

B4: Como escreve o B1.

T: Ó... Aqui! Alana, *mother* e B1! <entrega um papel com as palavras escritas para o aluno B4> E vocês? <falando com o grupo de meninas>

(...)

T: Giovana e?

X: Não, Bárbara.

<a professora escreve as palavras que as meninas pedem>

(...)

T: *Father*.

G4: *Father* é pai?

T: Isso!

X: Ai, não é!

T: *Sister*, que é sua irmã. Isso... quem mais? E só?

G2: Não, e minha prima (...)

B6: Tia, errei aqui...

G6: Ô tia.

T: Pera só um pouquinho G6, que a *teacher* tá ocupada <termina de escrever> Vai! Fala!

(...)

T: *Mother* é com "O". *Mother*, que escreve.

(...)

T: Suas duas irmãs?

(...)

T: Irmãos? Irmão fala *brothers*.

B5: Nossa, quanta pessoa pra quem não ia convidar ninguém!

B1: Ô Tia!

T: *Brother!*

G2: Onde que a gente vai escrever esse nome (...)

T: <mostra no convite da aluna G2> Nessas linhas, isso!

B1: <vai até a professora e mostra seu convite> Ô tia, tem que colocar acento aqui, ó?

T: Isso! Tem uma acento. Porque é Ra-ís-sa o nome dela.

G3: Tia, como escreve Laura, Sofia e pai em inglês?

T:<a professora escreve as palavras em um papel para a aluna G6> Laura... Sofia... e *father*...

B6: É Augusto!

X: Célia, Célia...

B5: Ô B5! Ô tia!

T: Ok? Pera só um pouquinho que eu vou ajudar a G2.

B5: Ô *teacher*, o B6 derrubou o meu lápis.

B6: Eu não!

B5: É! Fez assim ó, e pá...

X: Como?

(...)

<a professora vai até a carteira da aluna G1>

T: Prima? A gente vai escrever aqui, ó. <escreve em um papel para a aluna>

B6: César ou Augusto...

B1: Aí, falta o... falta o "A" aqui ó... falta o "A" aqui. Barba-RÁ! Tá!

X: Sim!

B5: E como que é?

B6: Cesar ou Augusto... vê aí (...)

T: Sabe o que que a gente vai fazer depois? <se agacha e recolhe as atividades do chão> Depois que vocês terminarem os convites? A gente vai ensaiar, né? Porque a gente vai convidar um monte de gente, a gente tem que cantar bonitinho no dia.

B1: Ô tia!

T: Yes, B1!

B1: Como se escreve... Onde é que vai ser a festa?

(...)

T: Onde é que tá a parte do *place* aí? <vai até a carteira do aluno B1>

(...)

T: Aqui, nessa sala. Sala meia sete sete no CECA da UEL. <mostra essa informação no convite do aluno>

(...)

T: Fala!

G2: A minha amiga Alana

T: <vai até a carteira da aluna G2 e escreve para ela em um papel> Alana? A *teacher* vai escrever aqui ó.

(...)

B1: Ela vai ficar no meu celular... ela tem um negócio no celular que (...)

T: *Very good!*

B5: Ô B6! Ô *teacher*, o B6 fica derrubando as minhas coisas.

T: Ô B6, por favor.

B6: Eu?

B5: É! Você derrubou meu lápis e agora fica derrubando as minhas coisas.

G6: Ô Tia!

T: Yes! Fala!

B1: Ô tia, que mês que a gente tá?

VA: Em *November!*

<a professora anda entre os alunos>

(...)

T: Calma, a tia já vai explicar.

(...)

T: Hmm... fala. Todo mundo já terminou? *Very good... very good... very good!*

(...)

T: E você? Já escreveu ou ainda não?

(...)

T: Então começa.

B4: Ô Tia!...

T: *Very good...*

B1: *November...*

T: *November? Very good.*

B5: *November.*

T: *Very good.*

B6: Tia, eu errei aqui, ó. Eu errei aqui ó. <mostra seu convite para a professora>

T: Não tem problema.

B5: Ô tia! Pode beber água?

T: Não! A gente vai ensaiar agora. Não... agora não!

(...)

T: Gente, ó, agora, todo mundo, prestem atenção... <vai para a frente da sala de aula> Prestem... Não não não, não guarda... Prestem atenção. G6, a *teacher* está falando. B4, presta atenção na *teacher*...

<o aluno B4 está de pé>

B1: *Teacher!* Pode jogar esse (...)

T: Agora não! Pera só um pouquinho B4. B4 não, B1. <vai até o aluno B4 e tira a caneta de sua mão> Ó, gente, agora todo mundo vai ficar de pé, a gente vai fazer um ensaio. Depois que a gente terminar o ensaio, a gente vai convidar os pais que estão aqui fora pra gente explicar o que que é esse nosso convite.

B5: Ê! A minha vó que tá aqui.

T: Pode ser a sua vó. Porque senão, vai que eles chegam em casa, eles leem e eles não entendem, né? Por isso que a gente vai explicar. Entenderam?

(...)

B5: <se levanta e vai até a professora> (...) a mãe dele vai (...)

T: Ê? Então... daí (...)

<o aluno B5 volta para o seu lugar>

<vários alunos se aglomeram ao redor da professora>

B4: Ô tia (...)

T: Não, a gente vai cantar a música que todo mundo estiver ensaiando. Fiquem de pé! <faz sinal de levantar>

(...)

T: Oi?

(...)

T: Vai. É... B6, levanta, depois você termina de copiar. Meninas, deixe aqui, depois a gente termina de copiar. Vocês estão preparados? *Are you ready?* Como é que começa a música mesmo? <bate palmas>

<todos cantam e dançam a música>

TODOS: *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

T: *Very good!* <faz sinal de positivo> Mais uma vez! Com bastante força agora, hein!

TODOS: *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!* <gritando>

T: *Very good!* Agora um pouco mais calmo!

B5: *Teacher...* Meu coração tá "cerelado"!

(...)

T: Beleza! Mais uma vez então. Agora só as meninas! Vamos ver! *One, two, three, go!*

<as meninas cantam a música> *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

T: *Very good!* <bate palmas> Agora só os boys. Vamos lá!

G6: *Boys!*

T: Preparados? B4, tá preparado? Vamos lá!

<os meninos cantam a música> *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

T: *Very good!* Agora, ó, prestem atenção. Vamos guardar o nosso material e deixar só o convite em cima da mesa. Pra gente poder chamar os pais, os avós, os tios que estão ali fora...

G6: Você sabe escrever Júlia?

T: Sei! Vamos lá!

B5: Posso beber água agora?

T: Não, agora não. Já tá acabando a aula.

G3: Que é o nome da minha vizinha!

T: Ó, a *teacher* vai escrever aqui (...) vai escrever assim, ok? <escreve em um pedaço de papel>

<os alunos arrumam seus materiais>

(...)

T: Todo mundo já guardou?

(...)

<o aluno B4 está com a mochila nas costas>

T: Espera a G6 guardar o material. B4! Não não não, a mochila deixa ali, a gente não tá indo embora.

(...)

T: Preparados?

(...)

X: Eu sei voar!

B5: Ó, o B6, é assim ó....

(...)

T: Calma lá! Gente! Ó! B5, vamos lá! Ó, a *teacher*... não, vai deixar a pasta aqui. Ninguém é pra CORRER. É pra CHAMAR os pais, os tios e os avós que estão aqui pra vir aqui dentro da sala. SEM CORRER, hein. Vamos lá.

<abre a porta para as crianças>

T: Sem correr!

<o aluno B4 está saindo da sala com a mochila nas costas>

B1: B4! A gente não vai embora...

T: B4, tira a mochila. A mochila é pra deixar aqui. Vai, chama lá.

<a aluna G2 volta correndo para a sala de aula>

G2: Esqueci uma coisa

<a aluna G2 sai de novo>

T: Vai... (...) não tem problema!

<a professora sai da sala para buscar os alunos>

<AVÓ DO B3 entra na sala>

AVÓ DO B3: Lucas! Mas é teimoso, viu...

<os alunos trazem seus convidados para dentro da sala de aula>

(...)

<a professora volta para dentro da sala de aula>

T: Olha! O que que vocês vão fazer mesmo, gente? Que que vocês vão fazer, alunos? Por que que a gente convidou o pessoal pra vir aqui?

B5: Pra explicar (...)

T: Pra explicar o convite! Então vamos explicar o convite, ué! B4, explica lá.

B4: Ô mãe vai ser nosso aniversário...

T: Não, não explica direito (...)

(...)

T: Isso! Vai explicar o que que são essas partes. Onde é que vai ser... as horas...

B4: Olha Alana...

(...)

T: Pera só um pouquinho...

<anda entre os alunos que explicam seus convites aos seus convidados>

B6: Tia, cadê o papel?

T: Que papel? Pra você terminar de copiar? Tá aqui ó! Não é esse que você derrubou? <se agacha, pega o papel e entrega ao aluno B6> Vê! Esse, né?

(...)

G2: *Teacher...*

A: Ô B4, devolve o meu papel...

(...)

T: *Very good*, G3.

(...)

G2: O *teatcher!*

T: Oi!

G2: Já entendi tudinho...

T: Já entendeu tudo? Então que horas que vai ser a festa, G2? Você lembra?

G2: <olha em seu convite> Dezesseis (...)

T: E quarenta! *Very good!* No finalzinho da aula, se puder vir, fazendo um favor que a gente vai fazer uma surpresa...

(...)

<a professora anda entre os alunos>

T: Você conseguiu, B4? Vamos lá! <vai até a carteira do aluno B4> Então vamos lá! B4, vem cá explicar com a *teacher*. Já conseguiu? Já explicou tudo? Que que é esse *place* mesmo, que a gente aprendeu?

(...)

T: (...) Qual parte que é essa?

(...)

T: É o horário? Onde que é então? É o lugar, né? B4...

<o aluno B4 sai e começa a andar pela sala>

T: B4, volta aqui...

MÃE DO B4: B4, VEM!

(...)

<a professora anda pela sala>

T: Você já explicou B1?

(...)

<para na carteira do aluno B1>

T: Vai, explica agora aqui pra *teacher* ver se você está fazendo certo. Ai! Se não como que eu vou saber?

B1: Ahm?

T: Se não como que você eu vou saber?

B5: Que que é *place* mesmo?

T: Que que é? Olha aí. <vai até a carteira do aluno B5> Se é na sala meia sete sete. <mostra no convite do aluno B5> Que que é *place*? Se é nessa sala aqui.

(...)

PAI DO B1: Ela quer saber se você sabe explicar...

B1: Eu não quero explicar!

PAI DO B1: Então deixa eu ver!

T: Mostra! B1, tá todo mundo mostrando, vai.

(...)

<para na carteira do aluno B5>

T: Se é nessa sala aqui, é o horário?

B5: Não.

T: Então o que que é? É quem que tá mandando?

B5: Não.

T: É quem que tá recebendo?

B5: Não.

T: Então o que que é? Cê lembra, B6? Essa sala aqui, o que que é da festa?

B6: Eu não entendi nada...

T: Você lembra, G1?

PESSOA X: Não prestaram atenção é?

T: Nada... olha. Vamos... Racha a cachola! <faz sinal de lembrar> Olha ali as partes. <aponta para o quadro>

X: aqui são as pessoas que a gente (...)

(...)

T: Qual que é, B5? Olha ali. É a data? <aponta para o quadro>

B5: Não.

T: É o endereço?

B5: Não.

T: Se é nessa sala aqui...

B5: É o lugar.

T: Ahm! Isso. É o lugar, né? *Very good*.

(...)

T: Você conseguiu explicar G3? (...) Foi a *mother*... que que é *mother* mesmo?

(...)

T: *Very good*, tem a Laura, (...) E o *father*, o que que é?

(...)

T: Vou ver se a *teacher* acha o seu pai ou a sua mãe. <vai até a porta com a aluna G4>

(...)

T: Entendi! Você vai lá ver? Então tá, depois volta aqui...

(...)

T: <vai até a carteira da aluna G2> Que que é *place*? Se é na sala meia sete sete, qual parte do convite que é? <aponta para o convite da aluna>

B5: Me empresta... me empresta rapidamente rápido...

T: Olha lá! Tem várias opções ali. <aponta para o quadro>

B1: Ahhhhhh...

T: Psiu...

<a professora anda pela sala>

T: Você quer ir lá ver, G1? Vamos lá ver então. <leva a aluna G1 para procurar um responsável por ela fora da sala de aula>

<alunos e mostram os convites e conversam>

B4: B5, aqui.

B5: VAI LOGO! Para de graça.

<a professora volta para a sala de aula>

T: Ó, os adultos que já estão esclarecidos, se vocês não tiverem nenhuma dúvida, vocês podem esperar ali fora que a gente só vai encerrar a aula. Rapidinho. Já está acabando nossa aula. Obrigada.

(...)

B5: Me vê a caneta, pra mim escrever seu nome.

X: Não não... não tá mexendo não.

B5: Ô *teacher*.

T: B4, a gente vai encerrar a aula aqui, tá? Fala B5.

B5: Ô *teacher*. Me empresta uma caneta?

T: Eu empresto, aqui ó.

(...)

T: Não tem problema. Vem cá, B4, na roda.

B5: Porque certas pessoas não me emprestaram...

T: Vem pra cá. Gente, a gente vai fazer mais um ensaio da nossa música. Rapidinho. Vamos lá. Fica no lugar.

(...)

T: Não, não, a gente vai cantar música que a gente tava cantando.

B1: *Teacher teacher teacher*... Ô *teacher*! Como se escreve (...)

T: (...) A *teacher* vai escrever pra você.

B1: Mas em português.

T: Sim, em português. A *teacher* pode escrever aqui no pedacinho, aqui, de papel?

B6: Dá licença, tia, dá licença, tia...

T: Pera só um pouquinho.

(...)

<um pai entra na sala para buscar um dos alunos>

T: Oi! O senhor espera só um minutinho ali fora, que a gente vai fazer um último ensaio, aí a hora que acabar a aula a gente (...), pode ser? A gente vai fechar aqui, porque eles não podem ouvir, né gente, senão vai acabar com a graça...

(...)

T: Vamos lá, a *teacher* escreve pra vocês... Tá bom?

(...)

VA: NÃO B4! NÃO B4!

T: Vamos lá, gente, um último ensaio! <bate palmas>

B1: B4, não é pra ir embora.

T: Vamos lá! Fiquem de pé! <faz sinal para se levantarem>

B5: Cadê a caneta?

B4: *Stand up!*

T: *Stand up! Very good!*

(...)

T: Peguei! Mas agora não é hora de fazer isso. Depois a gente pega.

B4: *Stand up.*

T: *Let's go.* B1! B4! Vamos lá!

TODOS: *I'm a little snowman, look at me. These are my buttons, one two three. These are my eyes and this is my nose. I wear a hat and scarf. Brrr...it's cold!*

T: Vamos cantar a nossa *bye bye song*.

VA: Aêeeee!

(...)

T: A caneta? Não, depois que a gente terminar. Vamos lá. Estão preparados? Sim! Yes! *Bye bye song.*

<todos cantam e dançam a *bye bye song*>

It's time to say bye bye, bye bye my friend, bye bye my teacher, bye bye to you, bye bye to you... It's time to say bye bye, bye bye my friend, bye bye my teacher, bye bye to you, bye bye to you...

B1: O B3 faz assim ó! <dá uma estrela>

T: *Very good!* Chama lá seu pai... *Bye bye!*

- fim da gravação -