

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

FERNANDO VANZIN DE GASPERI

**PROJETO CRAZY STORIES: A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE  
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL.**

PORTO ALEGRE

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

FERNANDO VANZIN DE GASPERI

**PROJETO CRAZY STORIES: A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE  
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL.**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras  
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Licenciado em Letras.

**Orientadora:**

Profa. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp

PORTO ALEGRE

2016

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família, pelo apoio e compreensão incondicionais e pelo amor.

Aos meus amigos, em especial à Ana Cláudia e ao Vaughn, que viveram comigo a escrita e o desenvolvimento desse projeto, sempre dispostos a me ouvir falar sobre os alunos, a escola, o projeto, o TCC.

Aos meus chefes e amigos do trabalho, pela flexibilidade, especialmente nesse último ano.

Às professoras e demais membros da escola onde realizei esse estudo, que foram parte da minha primeira experiência em escola pública. Foi mágico encontrar um lugar onde se acredita (e se faz!) ensino público de qualidade, onde se ouve inglês pelos corredores e onde se luta pelo crescimento dos alunos.

Aos 26 alunos da turma 6A que aceitaram participar do projeto e o faziam bastante empolgados, mesmo nas aulas às 07h30min da manhã.

A minha professora orientadora, Anamaria Welp, de quem tive o prazer de ser aluno nos anos finais da graduação. Posso dizer que, semana a semana, suas aulas renovavam a vontade de fazer a diferença no ensino público, acreditando que é possível ensinar e aprender inglês na escola. Mais que vocação, um bom professor requer prática, reflexão e estudo e sou muito feliz de encontrar alguém tão competente para me guiar nesse caminho.

*“Mas a mente é uma só, e não há nenhum  
ângulo dela que permaneça estranho aos  
movimentos e a atividade mental, de qualquer  
maneira intencionada.”*

GIANNI RODARI

## **RESUMO**

O objetivo desse trabalho é elaborar e aplicar uma sequência didática para o ensino de inglês como língua adicional no contexto da educação básica pública. Dado o contexto deste estudo, foi possível planejar um projeto interdisciplinar com o componente curricular artes. Os projetos interdisciplinares têm sido apontados como práticas desejáveis e eficientes para o desenvolvimento de um conhecimento relevante para os alunos. Esta sequência didática foi planejada dentro da abordagem de projetos de trabalho, que são uma proposta que se compartilha aos poucos e que se realiza colaborativamente com os alunos e que deve fazer sentido para eles. Dessa forma, o projeto foi planejado previamente, mas construído aula a aula, culminando na encenação de um texto teatral escrito pelos alunos e em um livro contendo as histórias encenadas. O projeto foi desenvolvido em 11 aulas de inglês e três aulas de artes. Este trabalho apresenta o desenvolvimento do projeto e, com base nos estudos sobre interdisciplinaridade e educação por projetos, apresenta reflexões sobre seu desenvolvimento.

Palavras-chave: língua adicional, educação por projetos, interdisciplinaridade, sequência didática, artes.

## **ABSTRACT**

This paper aims to elaborate and put into practice a didactic sequence for the teaching of English as an additional language within the context of basic public education. Given the context, an interdisciplinary project with the Arts subject was possible. Interdisciplinary projects have been suggested as desirable and efficient practices to develop relevant knowledge to students. This didactic sequence was planned in the context of project based learning, considering projects as a meaningful proposal to be shared and built with the students. Thus, the project was previously planned, but built in each class, resulting in the staging of drama texts written by the students as well as in a book containing their stories. The project was developed in 11 English classes and three Arts classes. This paper presents and discusses the project's development based on the findings about interdisciplinarity and project based learning.

Keywords: additional language, project based learning, interdisciplinarity, didactic sequence, Arts.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. A INTERDISCIPLINARIDADE E A PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	9
2.1 INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE ....	9
2.2 A PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	13
2.3 PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL .....	14
2.4 ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	16
3. CONTEXTO DA PESQUISA.....	19
3.1 A ESCOLA .....	19
3.2 AS PROFESSORAS .....	19
3.3 A TURMA .....	20
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	22
4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	22
4.1.1 OBJETIVO GERAL .....	22
4.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	22
4.2 AS ETAPAS DO PROJETO.....	22
4.2.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	22
4.2.2 QUESTIONÁRIO .....	23
4.2.3 CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	24
4.2.3.1 ESCOLHA DO TEMA E DO PRODUTO FINAL.....	24
4.2.3.2 ELABORAÇÃO DAS TAREFAS.....	25
4.2.4 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO FINAL.....	26
4.2.5 AVALIAÇÃO .....	26
5. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	28
5.1 APRESENTAÇÃO (AULAS 1 E 2).....	28
5.2 TAREFAS DE PREPARAÇÃO (AULA 3).....	29
5.3 ESTUDO DO TEXTO (AULAS 4 E 5).....	30
5.3 PREPARAÇÃO PARA O PRODUTO FINAL (AULA 6).....	33
5.4 PRODUÇÃO DO PRODUTO FINAL (AULAS 7, 8, 9, 10 E 11) .....	34
5.5 APRESENTAÇÕES (AULA 12).....	37
5.6 FECHAMENTO (AULA 13).....	38
6. AVALIAÇÃO DO PROJETO PELOS ALUNOS .....	39
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
9. ANEXOS .....	48

## ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS E ANEXOS

### Quadros

Quadro 1 – Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Transversalidade. ....	12
Quadro 2 – Escolhas que guiam a elaboração das unidades didáticas, adaptado de DOLZ et al (2004, p. 92) .....	18
Quadro 3 – Planejamento das aulas. ....	26
Quadro 4 – Palavras-chave e conceitos relacionados.....	29
Quadro 5 – Relação entre os títulos das histórias e as palavras-chave de cada uma delas.....	36
Quadro 6 – Respostas dos alunos à avaliação do projeto.....	41

### Gráficos

Gráfico 1 – Dados obtidos com a aplicação do questionário .....	23
Gráfico 2 – Dados obtidos com aplicação da avaliação discente do projeto.....	39

### Anexos

Anexo I – Questionário .....	48
Anexo II – Avaliação docente das apresentações.....	49
Anexo III – Avaliação discente das apresentações.....	50
Anexo IV – Material para tarefa da aula 2 .....	51
Anexo V – Material para tarefa da aula 4.....	52
Anexo VI – Material para tarefa da aula 6 .....	53
Anexo VII – A linguagem da performance.....	54
Anexo VIII – Material para tarefa da aula 8.....	55
Anexo IX – Avaliação discente do projeto.....	56

## 1. INTRODUÇÃO

A ideia para esse projeto surgiu durante uma aula de inglês para uma turma do sétimo ano. Durante a minha aula, a professora de artes parou por um minuto na minha porta e conversou comigo em inglês, se desculpando pelo barulho que os alunos dela faziam no corredor ao se deslocarem para outra sala. Pude sentir o clima na sala mudar e prevalecer o silêncio. Era como se os alunos estivessem encantados em ver os dois professores falando em inglês. Afinal, artes e inglês não deveriam se misturar, nós deveríamos estar falando em português. Nesse momento, percebi que um trabalho interdisciplinar com artes poderia ser bem proveitoso e resultar em produção de conhecimento relevante para os alunos.

A interdisciplinaridade é frequentemente apontada como uma prática desejável no ensino. A linguagem, por sua vez, é sabidamente uma das formas de se ter acesso às informações do mundo. Dessa forma, o trabalho com a língua na escola (seja língua materna ou adicional) pode facilitar uma abordagem interdisciplinar, dando acesso a conhecimentos de diversas áreas do saber. Nesse projeto, o estudo da língua inglesa foi combinado com o estudo da linguagem da performance (tema do currículo de artes) com o objetivo de se tornar um conhecimento pertinente para os alunos.

Dessa forma, este trabalho descreve um projeto de aprendizagem de inglês como língua adicional para uma turma de sexto ano. O projeto abarca a construção e aplicação de uma sequência didática com vistas à produção de uma cena teatral. Nesse contexto, são discutidos a construção e o desenvolvimento da sequência didática, assim com a avaliação do projeto.

No início do trabalho, apresento conceitos e teorias relevantes para a construção da sequência didática desenvolvida neste projeto: a interdisciplinaridade, a pedagogia de projetos, os projetos interdisciplinares no ensino de língua adicional e a elaboração de sequências didáticas. A seguir, descrevo o contexto de realização da pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

A seção seguinte discute a aplicação da sequência didática com a turma, com ênfase nas tarefas de cada aula. É nessa seção que relato o desenvolvimento das aulas, de inglês e de artes, com ênfase nas atividades propostas e no envolvimento dos alunos em realizar tais atividades.

Em seguida, a avaliação dos alunos sobre o projeto é apresentada e discutida. A última seção é dedicada às reflexões a respeito do desenvolvimento da sequência didática e às considerações finais sobre o desenvolvimento do projeto.

A sequência didática deste projeto dialogou com o componente curricular artes e foi pensada conforme teorias de aprendizagem que colocam o aluno como autor do seu próprio processo de aprendizagem. Aplicar a sequência didática foi uma oportunidade de aprender como essas teorias podem ser trabalhadas na prática. Acredito que os resultados e as reflexões obtidos com esse estudo possam ser úteis àqueles que desejam investir nas propostas de ensino por projetos na escola.

## 2. A INTERDISCIPLINARIDADE E A PEDAGOGIA DE PROJETOS

A sequência didática desenvolvida e examinada neste estudo encaixa-se em um tipo interdisciplinar de pedagogia, a pedagogia de projetos. Portanto, cabe analisar previamente o que se entende por esses termos e o que se espera atingir quando se pauta a prática docente nessas teorias.

### 2.1 INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE

A abordagem interdisciplinar tem sido bastante discutida, com críticos apontando aspectos positivos e negativos de seu uso (ou eficácia) para o ensino. Para construir um projeto interdisciplinar pertinente, convém entender quais são as vantagens e os limites dessa prática.

Para Gallo (1995), a interdisciplinaridade é uma forma de organizar os currículos escolares de modo a possibilitar integração entre as disciplinas. Nessa perspectiva, segundo ele, cada disciplina compõe um campo de especialização, e a abordagem interdisciplinar busca integrar esses campos. De acordo com o autor, tais campos de especialização são resultado da produção, pelo homem, de *tecnologias do conhecimento*, ou aparatos que permitem que o homem examine aspectos da realidade que deseja transformar em objeto de estudo. Essas tecnologias, porém, influenciam o próprio processo de construção do conhecimento, tornando-o cada vez mais especializado.

Com a delimitação de campos específicos para cada forma de se abordar um determinado aspecto da realidade, constituem-se disciplinas específicas e independentes. Na educação, organizar o saber em disciplinas pode, por um lado, facilitar o acesso dos estudantes a esses saberes e tornar o professor um especialista na área. Por outro lado, alunos e professores não são capazes de vislumbrar conexões entre as disciplinas (GALLO, 1995).

Edgar Morin, filósofo conhecido pela teoria da complexidade, critica a departamentalização das disciplinas, considerando inclusive ser esse um dos problemas centrais da educação (MORIN, 2000). Isso ocorre porque a hiperespecialização<sup>1</sup> impede que se criem as condições para um conhecimento pertinente, ou seja, um conhecimento que não mutile seu objeto. Afinal, não é a quantidade de informações ou a especialização em

---

<sup>1</sup> Para o autor, esse termo se refere à especialização que se fecha sobre si mesma.

determinada área que resulta em conhecimento pertinente, mas a capacidade de colocar o conhecimento em contexto. Dentro de disciplinas hiperespecializadas, o objeto de estudo é retirado de seu contexto, mutilado e, portanto, incapaz de produzir um conhecimento pertinente. Conforme o autor (MORIN, 2000, p. 42):

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. [...] Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.

De forma a melhor ilustrar os efeitos dessa especialização de disciplinas, Gallo (1995 e 2007) utiliza como paradigma a imagem da árvore para representar a estrutura tradicional do conhecimento. Esse paradigma, o arbóreo, encara o conhecimento como uma grande árvore que tem por tronco a Filosofia, de onde se especializam os demais saberes. Nesse contexto, os galhos da árvore só podem ligar-se mediante o tronco. Por analogia, disciplinas diferentes podem se comunicar apenas através de áreas comuns. Segundo GALLO (2007), um dos indícios das limitações da especialização do saber é que, em determinados momentos, mesmo com todo o avanço científico e tecnológico, certos problemas não podem ser resolvidos pela especialização da ciência. Na educação, o problema é que os estudantes, após aprenderem disciplinarmente, não conseguem recuperar o todo. Na busca dessa totalidade estão os esforços interdisciplinares, que colocam em diálogo as disciplinas.

Entretanto, uma vez fragmentados os saberes, a interdisciplinaridade, enquanto simples ligação, não é capaz de reconstituí-los, o que acaba por delimitar ainda mais as fronteiras de cada disciplina (MORIN, 2005). Na analogia de Morin (2005, p. 135), a interdisciplinaridade está para as disciplinas assim como a ONU está para as nações, em um nível hierárquico superior e com a função de integrar e controlar o nível inferior.

Ou seja, mesmo que a interdisciplinaridade vença as resistências de sua aplicação (no que se refere a planejamento, engajamento de estudantes e professores, recursos humanos e materiais necessários à conexão dos saberes, entre outros), ela não vence a compartimentalização dos saberes.

Para superar tal compartimentalização é necessário adotar um novo paradigma de representação do conhecimento: o paradigma rizomático (GALLO, 1995 e 2007). Essa representação, baseada em Deleuze e Guattari, evoca a imagem do rizoma, um caule radiforme, formado por uma mistura de pequenas raízes emaranhadas a bulbos

armazenatícios. Nessa imagem, a relação entre as inúmeras áreas do saber é intrínseca. Ou seja, não há unidade superior que controla unidades inferiores assim como não há campos distintos de saber que se comunicam através de um único meio; o que existe é uma pluralidade de caminhos e conexões. Essa pluralidade tem sido chamada de transversalidade. Transversalidade refere-se ao modo de “trânsito” entre os saberes, de modo que transdisciplinar será a abordagem que permita esse trânsito. Enquanto a interdisciplinaridade se refere à integração entre as disciplinas na busca pela unidade (pelo Todo), a transversalidade rizomática aponta para a pulverização e, em vez de integrar as disciplinas, estabelece policompreensões infinitas (GALLO, 1995, p.7).

Para Morin (2005, p. 138), é necessário uma transdisciplinaridade que permita

distinguir, separar, opor e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los comunicarem sem operar a redução. O paradigma que denomino simplificação (redução/separação) é insuficiente e mutilante. É preciso um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais.

Dessa forma, o pensamento de Morin alinha-se à representação rizomática do conhecimento, inclusive pela forma de comunicação entre os saberes, que ele sugere pelo enraizamento. Operar o enraizamento difere de operar a redução, uma vez que não se reduz o objeto de estudo a interações descontextualizadas, mas se reconhece níveis de emergência da realidade.

Assim, produzir conhecimento pertinente implica reconhecer que o objeto de estudo está inserido em uma realidade complexa. E o problema da complexidade, conforme seu teórico mais influente, não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. A complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença entre diversos aspectos (biológicos, sociais, psicológicos, culturais, espirituais, físicos), enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos ou unifica-os por uma redução mutilante (MORIN, 2005, p. 176).

Comparando as representações do conhecimento, então, tem-se que a árvore dá lugar ao rizoma, com a conseqüente perda do tronco, do centro. Antes a ligação entre os componentes da árvore seguia uma especialização, uma espécie de ordem; no rizoma, o trânsito é livre, caótico, desordenado. A primeira ligação refere-se à abordagem interdisciplinar enquanto o segundo tipo de trânsito representa a transversalidade.

Assim, na transversalidade, a produção e a circulação do conhecimento entre os saberes se dá de forma caótica, livre e não hierárquica. Com efeito, nessa perspectiva, as fronteiras entre as disciplinas tendem a desaparecer. O quadro abaixo resume e compara os três conceitos discutidos nessa subseção.

Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove a integração entre as disciplinas, cada uma delas um campo de especialização;</li> <li>• remete ao paradigma arbóreo da representação do conhecimento;</li> <li>• promove a integração das disciplinas na busca pela unidade;</li> <li>• é hierarquicamente superior às disciplinas, controlando-as;</li> <li>• não vence a compartimentalização dos saberes.</li> </ul>
Transdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divide os domínios científicos sem operar a redução;</li> <li>• remete ao paradigma rizomático da representação do conhecimento;</li> <li>• não busca a simples integração entre as disciplinas; busca a pulverização (estabelecendo-se multicompreensões infinitas);</li> <li>• não há unidade hierárquica;</li> <li>• estabelece relação intrínseca entre as áreas do saber.</li> </ul>
Transversalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove a pluralidade de caminhos e conexões entre os saberes;</li> <li>• objetiva o trânsito livre, caótico e desordenado entre os campos do saber;</li> <li>• não estabelece fronteiras entre as disciplinas.</li> </ul>

Quadro 1 – Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Transversalidade.

A implementação de uma abordagem transdisciplinar esbarra, porém, na própria estrutura do ensino escolar, que é centrado nas disciplinas, em currículos especializados, com pouca abertura para interação entre as áreas. Por essa razão, tratarei a abordagem do projeto relatado aqui como interdisciplinar, já que as áreas de conhecimento são previamente definidas (inglês e artes), inclusive com separação rigorosa de períodos e horários.

## 2.2 A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Uma das maneiras de buscar um conhecimento pertinente, mesmo dentro de um ensino pautado por disciplinas, é através da pedagogia de projetos. Segundo Hernandez (2014), a perspectiva de educação por projetos de trabalho (PEPT) permite que o aprendizado ocorra no diálogo e na indagação. A PEPT não é uma fórmula fixa e pronta para adoção pelos professores; é uma proposta que se compartilha aos poucos e que se realiza junto com os alunos, sob pena de não ter sentido. Assim, não se trata os projetos “como uma técnica didática na qual se aplica uma sequência de passos partindo do que se diz serem os interesses dos meninos e meninas e dos adolescentes” (HERNANDEZ, 2001, p. 2). Para o autor, conforme citado em Welp & Vial (2016, p. 192):

a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT) é uma visão a respeito das relações pedagógicas e do aprendizado por meio do diálogo e da indagação. Para o pesquisador, o ideal é que a vida da sala de aula e da escola seja um projeto em que todos os envolvidos encontrem seu lugar para aprender. O foco nessa perspectiva é promover transformações que mudam não só as relações, mas também o sentido da escola e o lugar dos sujeitos. Nesse processo, docentes e estudantes têm um papel protagonista, pois entendem-se como autores que geram conhecimento e saber pedagógico.

Esse processo, para Barbosa (2001), não é inflexível, já que comporta uma gama de variáveis e percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos e inteligentes, com grande flexibilidade de organização.

Isso significa que não existe uma maneira rígida de implementar projetos. Na verdade, o projeto nem deve ser implementado (de cima para baixo), mas construído com a participação dos envolvidos. E por isso a importância do diálogo e da indagação, apontados por Hernandez (2014) como essenciais dentro dessa perspectiva de ensino. É através da indagação que o projeto encontra seu rumo, assim como troca de rumo, às vezes. E através do diálogo é que se constrói esse caminho.

Para Simões (2012), é preciso atentar para a participação do aluno no processo de aprendizagem e, para isso, os projetos devem fazer sentido para os estudantes. E isso é um trabalho a ser construído em aula. Deve-se buscar um currículo escolar integrado e interdisciplinar para o tratamento de questões importantes no presente, dos alunos e da sociedade. A ideia é que os projetos escolares são uma excelente forma de organizar o currículo para um tratamento problematizador e interdisciplinar.

Dada a flexibilidade do trabalho com projetos, pode haver certa instabilidade em seu desenrolar. Hernandez (2014) não considera esse aspecto como negativo, já que o planejamento do projeto será continuamente aprimorado, modificado, para satisfazer as necessidades de aprendizagem dos participantes. Barbosa (2001) atribui a insegurança dos educadores com essa pedagogia ao fato de que eles não podem ter, desde o início, o mapeamento do projeto como um todo, já que este será construído na ação, paulatinamente.

### 2.3 PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL<sup>2</sup>

De acordo com Schlatter & Garcez (2012), a escola precisa ser redimensionada para que reafirme a sua função social de possibilitar mudanças, face ao mundo e às metas educacionais contemporâneas. Dentro do currículo de língua adicional (LA), as metas e o compromisso do ensino na escola são promover o autoconhecimento, o letramento e a interdisciplinaridade para que os alunos possam participar de discursos que se organizam a partir da escrita em português e em inglês. O autoconhecimento refere-se a capacidade de contextualizar o que é aprendido, fazendo relações entre a própria realidade e a realidade do outro. Promover o letramento é, na definição de Schlatter (2009, p. 12), promover “a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE”. Para Biondo (2012, p. 249), letramento refere-se ao “desenvolvimento social da escrita como um todo, envolvendo as práticas sócias e os impactos que a escrita exerce em uma sociedade”. A promoção da interdisciplinaridade, por sua vez, procura conectar disciplinas em torno de uma temática comum. Dentro desse contexto, os conteúdos de ensino e avaliação em LA focalizam o letramento, que ocorrerá de maneira contextualizada (promovendo, assim, o autoconhecimento) e mobilizando saberes de outras áreas.

Para atingir tais metas, sugere-se o trabalho com projetos, na forma vista na seção anterior. A proposta de Schlatter & Garcez (2012) avança ao sugerir o texto como central ao projeto e ao tornar curricular o trabalho de projetos interdisciplinares. Para Hernandez (2014), os projetos podem (ou não) incluir abordagens interdisciplinares, dependendo das indagações que os norteiam. Ele aponta que a aprendizagem se dá na construção de relações com sentido e que essas relações podem ocorrer dentro do limite das disciplinas ou não, extrapolando-as. Dessa forma, para ele, não há necessidade de rotular. De qualquer forma, o objetivo do

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, com base em Schlatter & Garcez (2009), optei pelo termo “língua adicional”, utilizando “língua estrangeira” apenas quando os autores citados assim preferiram.

projeto é produzir um conhecimento relevante e contextualizado, e a interdisciplinaridade pode ser usada com esse fim.

Para projetos interdisciplinares, então, há de se tomar “decisões interdisciplinares gerais (eixo temático e problematização e, em alguns casos, também textos comuns)” (SCHLATTER & GARCEZ, 2012, p. 71). Isso significa que os professores que pretendem trabalhar de forma interdisciplinar precisam dialogar para escolher qual será o eixo temático, isso é, sobre o que será o projeto e qual sua problematização, ou seja, que questões ele persegue. Definidas essas questões, podem ser pensados textos comuns, em conjunto ou não, que estruturarão o projeto.

Estruturar os projetos e as aulas de LA nos textos e gêneros do discurso, e não mais em listas de tópicos gramaticais descontextualizados, requer esclarecer alguns pontos. O primeiro deles é que o texto não faz sentido como objeto linguístico descontextualizado: um texto é sempre produzido por alguém, para alguém e com um propósito específico. Também há de se esclarecer que texto refere-se tanto a interlocuções escritas quanto orais (SCHLATTER, 2009, p. 12), em infinitos modos de organizar o uso da língua (SIMÕES, 2012, p. 76). Assim, o conceito de texto pode abranger uma conversa informal ou um discurso presidencial, um bilhete ou um romance. A compreensão do texto exige que se pense sua contextualização.

O objetivo, porém, não é apenas conhecer e classificar os gêneros e sim oportunizar a prática do educando com textos na posição de interlocutor e de autor, já que a aprendizagem dos gêneros ocorre através de oportunidades de participação com os textos que fazem parte do gênero. É preciso ter oportunidade de prática para poder bem compreender os textos, atuando sobre eles. A prática com os textos, também, será a responsável pelo desenvolvimento de letramento, visto que esse conceito “costuma fazer referência a práticas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade em lugares e condições distintas, contemplando não somente o meio escolar, mas também contextos diversos nos quais múltiplas práticas de uso da linguagem podem se realizar” (BIONDO, 2012, p. 248).

Assim, compreender um texto (e conseqüentemente desenvolver letramento) é mais que saber suas estruturas gramaticais. Nessa perspectiva, a apresentação de formas linguísticas depende das demandas surgidas ao tentar-se ler os textos para avançar no projeto. O objetivo de uma aula de inglês ao apresentar recursos linguísticos específicos estará a

serviço da compreensão e da produção de textos, possibilitando, assim, a participação do educando nos projetos pedagógicos planejados em conjunto (SCHLATTER & GARCEZ, 2012).

## 2.4 ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Uma sequência didática é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e tem por finalidade auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero de texto<sup>3</sup> (DOLZ *et al* 2004). As sequências didáticas servem, ainda, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. De acordo com Schlatter e Garcez (2009), a sequência didática apresenta tarefas que se justificam em torno da confecção do produto final. Dessa forma, em cada tarefa da sequência o projeto deve nortear o trabalho, definindo os objetivos de leitura e de produção linguísticas.

A sequência didática deve, portanto, promover práticas que partam das interações mais simples para as mais complexas com vistas à elaboração do produto final. Esse trabalho é feito através de tarefas preparatórias para a leitura, tarefas de estudo do texto, tarefas de preparação para a elaboração do produto final e tarefas de elaboração e apresentação do produto final.

As tarefas preparatórias apresentam os conhecimentos prévios que os alunos precisam acessar para iniciar o trabalho e compreender os textos necessários ao projeto.

As tarefas de estudo do texto compreendem o contato inicial com o texto, analisando o gênero do discurso (quem fala, para quem, com que finalidade, etc.) e as formas de interpretá-lo. Compreendem, ainda, formas de reação ao texto, momentos de produção do aluno, que se torna interlocutor real daquele texto.

A preparação para a elaboração do produto final é consequência das reações aos textos estudados nas tarefas anteriores e objetiva fornecer aos alunos os instrumentos necessários para elaborar o produto final. Se nas tarefas de estudo do texto os alunos usavam a língua para compreender os textos do projeto e reagir a eles, essa etapa marca a transição para a criação do produto final próprio dos alunos.

---

<sup>3</sup> Dolz *et al* (2004) utilizam a expressão “gênero de texto” enquanto Schlatter & Garcez (2009) utilizam “gênero do discurso”. Nesse trabalho, optei por usar “gênero do discurso”, conforme Dias *et al* (2011), mantendo “gênero de texto” apenas para os autores que assim preferiram.

Para a fase de elaboração do produto final, os alunos já possuem conhecimento relacionado ao que desenvolverão (trabalhado nas tarefas anteriores) e começam a preparar seu próprio produto final.

Finalmente, há de se apresentar o produto final, em interlocução efetiva com outros sujeitos. Essa etapa permite aos alunos concretizar a interação com os outros e ter a dimensão da sua habilidade e possibilidade do uso da língua adicional para expressar-se.

Ainda segundo os autores, em todas as etapas os alunos devem mobilizar as competências e habilidades que compõem as práticas de ler, escrever e resolver problemas, de maneira integrada. Isso é, a cada etapa os alunos conhecem melhor o tema e o gênero de discurso com o qual estão lidando, avançando assim na produção final, que será o resultado desse processo. Para isso, também é fundamental o trajeto uso-reflexão-uso, ou seja, “o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem fazer, para, então, se passar à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, a novos desafios” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p. 147).

Com um modelo de operacionalização um pouco diferente<sup>4</sup>, DOLZ et al (2004, p. 88) apontam para a mesma conclusão: “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.”

A elaboração de uma sequência didática também leva em consideração escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas, assim como as suas principais finalidades.

O quadro abaixo esboça o que essas escolhas representam.

Escolhas	Características
Pedagógicas	A avaliação é formativa;
	a sequência didática é centrada no aluno e possibilita diferentes práticas sociais.
Psicológicas	A produção dos textos (escritos e orais) inclui a representação da situação de comunicação;

<sup>4</sup> Dolz *et al* (2004) propõem o desenvolvimento da sequência didática através de módulos, enquanto para Schlatter e Garcez (2009) o desenvolvimento ocorre através de tarefas preparatórias e de produção.

Linguísticas	A sequência didática utiliza instrumentos linguísticos que permitem compreender textos e discursos;
	a abordagem à língua considera o seu funcionamento diversificado; e
	os gêneros de textos constituem o objeto da sequência didática.
Finalidades gerais	A sequência objetiva preparar o aluno para dominar a língua em situações de comunicação, imediatamente;
	outro objetivo é desenvolver no aluno relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem.

Quadro 2 – Escolhas que guiam a elaboração das unidades didáticas, adaptado de DOLZ et al (2004, p. 92)

### **3. CONTEXTO DA PESQUISA**

Antes de iniciar as aulas do projeto, observei cinco períodos da turma em que a sequência didática seria desenvolvida. O objetivo das observações era conhecer melhor a turma e a relação dela com diferentes professoras e disciplinas. Foram observadas aulas de inglês e artes.

#### **3.1 A ESCOLA**

A escola onde realizei o projeto situa-se na Zona Norte de Porto Alegre e oferece ensino fundamental na modalidade regular e também Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de uma escola estadual que atende alunos de classe média baixa nos turnos manhã, tarde e noite.

A escola possui biblioteca, sala de informática, sala de recursos, sala de vídeo, refeitório, pátio, parquinho e uma quadra de esportes aberta. Os alunos com necessidades especiais, em regra, acompanham as aulas com os demais, exceto quando acompanhados pela professora do setor de apoio, que os reúne na sala de recursos onde ministra aulas dirigidas. Na turma em que foi desenvolvida a sequência didática não há nenhum aluno com necessidades especiais. A sala de informática possui 18 computadores e quadro branco para o professor. Não há conexão com a internet.

A direção da escola mostrou-se muito acessível e familiarizada com a proposta de projetos. À época da pesquisa, os alunos estavam, inclusive, engajados em uma gincana relacionada aos Jogos Olímpicos que envolvia diversas disciplinas e diferentes produções (bandeiras, maquetes da Grécia Antiga, estudo de modalidades esportivas, entre outros).

#### **3.2 AS PROFESSORAS**

As professoras de inglês e artes foram bastante receptivas com o projeto e se dispuseram a responder um questionário informando: o curso e universidade em que se formaram, outras escolas em que trabalham, o número de horas trabalhadas na escola onde foi realizado o projeto, o número de horas total de trabalho, a opinião sobre a turma 6A em sua disciplina e a organização das aulas. Informaram, ainda, se já haviam realizado trabalho interdisciplinar e a maneira como isso foi feito.

Ana<sup>5</sup>, a professora de inglês, formou-se em Letras pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Ela trabalha 20 horas na escola onde desenvolveu o projeto, e completa a carga horária de 60 horas semanais em mais três escolas, ministrando aulas de inglês e português para os níveis fundamental e médio.

A ordem didática das aulas é a estabelecida pelo livro didático *Alive!*<sup>6</sup>, que é o principal material usado nas aulas. A professora considera a turma bastante participativa, com alunos ativos e interessados. Com relação a projetos em conjunto com os demais professores, Ana informou que são feitos projetos anuais na escola, que agregam todas as disciplinas e envolvem todos os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental (do 6º ano ao 9º ano), sempre resultando em experiências positivas. Nas aulas de inglês, a professora costuma trazer assuntos de outras disciplinas, visto que isso é facilitado pelo próprio material didático. Ana foi bastante receptiva com o desenvolvimento do projeto, disponibilizando suas turmas e colocando-se à disposição para ajudar no que fosse necessário.

A professora de artes, Júlia, é a formada em Licenciatura Plena em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trabalha 20 horas na escola, ministrando aulas de artes e de ensino religioso. Júlia é a conselheira da turma onde foi desenvolvido o projeto e a considera bastante heterogênea, com alunos agitados e competitivos, porém muito participativos. Com relação à abordagem interdisciplinar, Júlia costuma trazer conteúdos de outras disciplinas para sua aula. Para a turma em que foi desenvolvido o projeto, Júlia contou também com uma estagiária do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

### 3.3 A TURMA

A turma escolhida para a realização do projeto foi um sexto ano, o 6A. A turma é composta por 26 alunos, com idades entre 11 e 15 anos, sendo que a grande maioria tem 11 ou 12 anos. É o primeiro ano em que os alunos têm aulas de inglês. A escolha da turma se deu pela disponibilidade de horário.

Embora os alunos conversem bastante e possam ser considerados agitados, eles são bastante engajados e realizam as atividades propostas pelos professores. Há espelho de classe na turma e a maioria dos alunos o respeita. Quando a turma conversa demais e atrapalha o

---

<sup>5</sup> Todos os nomes são fictícios.

<sup>6</sup> MENEZES, Vera. *et al. Alive!* : inglês, 6º ano. 1ª ed. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

andamento da aula, é comum os professores consultarem o espelho para verificar quem está fora do lugar e conseguir silêncio na sala. A maioria dos alunos traz o livro didático, sendo raro alguém esquecê-lo.

## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA**

#### **4.1.1 OBJETIVO GERAL**

O objetivo geral desta pesquisa é elaborar e aplicar uma sequência didática para o ensino de inglês como língua adicional que dialogue interdisciplinarmente com o componente curricular artes.

#### **4.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Os objetivos específicos são:

- capacitar os alunos para utilizarem a língua inglesa em situações do cotidiano escolhidas por eles;
- desenvolver o letramento e a consciência dos alunos com o objetivo de ampliar sua participação em diversas práticas sociais em que a língua inglesa é utilizada.
- analisar a plausibilidade do trabalho interdisciplinar na escola em que o projeto foi aplicado.

### **4.2 AS ETAPAS DO PROJETO**

O projeto iniciou com a observação das aulas da turma, período em que os alunos responderam a um questionário sobre eles e sobre as experiências prévias com o inglês, que será discutido a seguir. As professoras também responderam a algumas questões, apresentadas na seção anterior. Através das observações, das informações obtidas pelo questionário e também das conversas informais com os professores, foi possível definir o eixo temático e a problematização geral do projeto, etapa que, segundo Schlatter & Garcez (2012), deve ser feita conjuntamente entre os professores que pretendem trabalhar interdisciplinarmente.

#### **4.2.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS**

As observações foram importantes para conhecer melhor a turma e guiar a elaboração do projeto. Pude observar que os alunos gostam muito de interagir verbalmente em inglês, principalmente de falar. Nas aulas em que havia interlocução em inglês, os alunos ficavam mais atentos, respondiam, questionavam e até reivindicavam que houvesse tradução, mas de qualquer forma mostravam-se interessados.

Observei também que a maioria dos alunos é bastante agitada e gosta de atividades que exijam movimento ou algum tipo de deslocamento.

#### 4.2.2 QUESTIONÁRIO

Durante as observações, apliquei um questionário (anexo I) para a turma, com o intuito de conhecer melhor os alunos e suas experiências com inglês e com abordagens interdisciplinares. Os estudantes deviam avaliar, em uma escala de 1 a 5 (sendo 1 de menor valor e 5 de maior valor), o quanto gostavam de inglês, o quanto gostavam das aulas de inglês, o quanto gostavam de ver inglês em outras disciplinas da escola e o quanto gostavam das aulas de artes. O quadro abaixo apresenta os dados obtidos.

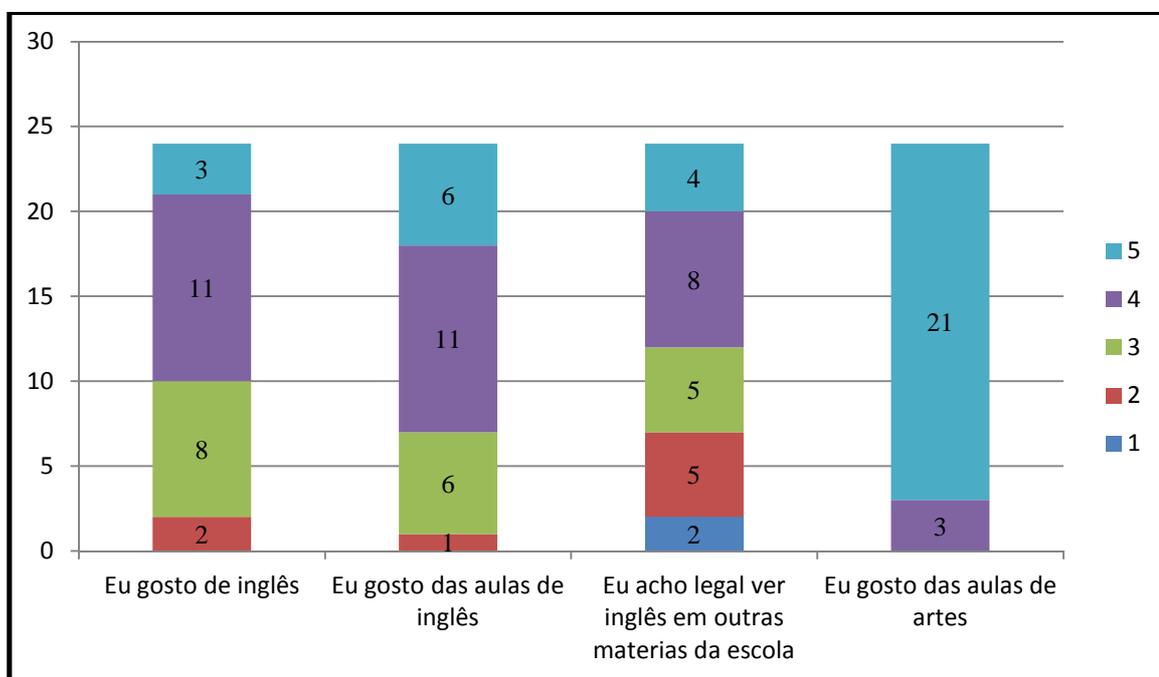


Gráfico 1 – Dados obtidos com a aplicação do questionário

Como se depreende do gráfico acima, dos 24 alunos que responderam ao questionário, 11 avaliaram a frase “eu gosto de inglês” na escala 4. Sobre as aulas de inglês, 17 alunos disseram gostar ou gostar muito (onze marcando a escala 4 e seis marcando a escala 5). Quanto à possibilidade de ver inglês em outras disciplinas, o resultado foi mais diversificado: oito estudantes marcaram a escala 4, cinco marcaram a 3 e outros cinco marcaram a 2. Sobre as aulas de artes, porém, houve pouca variação: 21 alunos disseram gostar muito e os outros 3 disseram gostar das aulas.

Como mencionado, era o primeiro ano em que os alunos tinham aulas de inglês. Entretanto, os alunos disseram ter contato com a língua em outros contextos, como em músicas, seriados, jogos e redes sociais.

Os alunos contaram que dois ou mais professores já trabalharam em conjunto com a turma e que a experiência “foi bem legal”, “foi divertida” e “aprimorou o inglês”. O trabalho, nesse caso, consistiu em assistir ao filme *Marley & eu*, em inglês e com legendas. Alguns alunos não responderam a essa questão.

#### 4.2.3 CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Essa subseção apresenta como foi elaborada a sequência didática. O primeiro passo foi decidir, em conjunto com a professora de artes, o tema e o produto final do projeto. Com essas decisões tomadas, foram elaboradas as tarefas para a disciplina de inglês.

##### 4.2.3.1 ESCOLHA DO TEMA E DO PRODUTO FINAL

Quando se pretende trabalhar com projetos e de modo interdisciplinar, há de se tomar “decisões interdisciplinares gerais” (SCHLATTER & GARCEZ, 2012), as quais compreendem o eixo temático do projeto, a problematização geral e, às vezes, a seleção de textos de interesse geral. No caso presente, o eixo temático escolhido foi as artes cênicas. Isso significa que objetivamos desenvolver nos alunos a capacidade de entender e expressar histórias através de diferentes linguagens: a linguagem verbal, oral e escrita, e a linguagem corporal.

Em regra, a linguagem verbal foi trabalhada nas aulas de inglês enquanto as aulas de artes deram ênfase à linguagem e expressão corporal. O produto final constituiu-se, portanto, da encenação de uma história escrita pelos alunos e da elaboração de uma coletânea de *scripts*, histórias que poderão ser encenadas por outros estudantes, que ficou na biblioteca.

A rigor, a divisão funciona para guiar estudantes e professores a respeito de qual habilidade está recebendo mais atenção em qual aula (se a fala na aula de inglês ou a expressão corporal na aula de artes, por exemplo). Isso porque, na prática, ambas as competências tendem a se misturar e os alunos estarão utilizando os conhecimentos trabalhados em uma aula para atingir os objetivos da outra. Nos ensaios realizados na aula de inglês, por exemplo, a ênfase estava na linguagem, mas os alunos utilizavam os conhecimentos adquiridos na aula de artes sobre performance para realizar a tarefa.

#### 4.2.3.2 ELABORAÇÃO DAS TAREFAS

Como já mencionado, uma sequência didática é formada por diferentes etapas e tarefas. Essa subseção descreve o objetivo das tarefas e as aulas para as quais foram planejadas. O desenvolvimento das aulas é descrito na próxima seção.

Nas primeiras duas aulas, o objetivo era expor o projeto, o método de trabalho e a avaliação. Também foi planejada uma aula sobre a linguagem de sala de aula, com vistas a proporcionar interlocução efetiva na língua adicional.

A terceira aula foi dedicada a tarefas de preparação para compreender uma cena de um filme, com foco no vocabulário relacionado às artes cênicas.

As tarefas de estudo do texto ocorreram entre nas aulas 4 e 5 e envolveram compreender e reagir a uma cena clássica do cinema, inclusive reproduzindo-a.

A sexta aula foi de preparação da elaboração do produto final. O objetivo dessa aula foi familiarizar os alunos com a escrita, em inglês, de diálogos a serem encenados.

A elaboração do produto final ocorreu entre as aulas 7 e 11. Nessa etapa, os alunos escreveram o diálogo, confeccionaram a coletânea de histórias a ficar na biblioteca e ensaiaram as apresentações.

As aulas 12 e 13 foram destinadas às apresentações e a aula 14 foi dedicada ao fechamento, com discussão da avaliação e aplicação de uma autoavaliação. O planejamento está esquematizado no quadro abaixo.

<b>Etapa</b>	<b>Aula</b>	<b>Planejamento</b>
Apresentação	1	Introdução do projeto.
	2	Ensino da linguagem de sala de aula.
Tarefas de preparação	3	Foco no vocabulário das artes cênicas necessário para compreender o título do texto e escrever o próprio produto final.
Estudo do texto	4	Compreensão do vídeo e da fala de um dos personagens.
	5	Estudo da fala do outro personagem e reação ao vídeo.
Preparação do produto final	6	Criação de diálogo para uma cena.

Produção do produto final	7	Definição dos grupos e início da escrita do diálogo.
	8	Término da escrita do diálogo.
	9	Confecção do livro para a biblioteca.
	10	1º ensaio.
	11	2º ensaio.
Apresentação	12	Primeiros quatro grupos.
	13	Demais três grupos.
Fechamento	14	Autoavaliação e questionário.

Quadro 3 – Planejamento das aulas.

Ressalto que as tarefas se justificam em torno da confecção do produto final (SCHLATTER & GARCEZ, 2009) e que a sequência didática deve partir das práticas mais simples para as mais complexas durante esse processo. Pode-se notar a evolução na complexidade das tarefas planejadas: de início, os alunos precisam compreender uma cena, depois precisam encenar aquela cena específica. Mais tarde, é necessário que eles pensem em um diálogo para uma cena já pronta. Finalmente, eles devem criar tanto a cena quanto o diálogo, além de colocá-lo em prática.

#### 4.2.4 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO FINAL

O produto final constitui-se da encenação de um texto teatral escrito pelos alunos. A partir da terceira aula já existia o foco no produto final, mas ele começou a ganhar forma a partir da sétima aula, quando começou a etapa de sua produção. As aulas anteriores funcionaram para fornecer os conhecimentos e ativar as habilidades que seriam requeridas na etapa de produção do produto final.

De início, foi difícil para os alunos assimilarem que em cada aula haveria aprendizagem a ser utilizada no produto final e que, assim, não haveria provas ou testes. Com o desenvolvimento do projeto, porém, essa noção ficou mais clara.

#### 4.2.5 AVALIAÇÃO

Em busca de uma avaliação somativa, isso é, que considere o processo de desenvolvimento do projeto e, ao mesmo tempo, centre-se no produto final<sup>7</sup>, dividi a avaliação deste projeto em duas frentes: a avaliação do produto final, que substituiu a avaliação geralmente obtida através de uma prova, e a avaliação da participação em aula.

<sup>7</sup> Conforme DOLZ et al (2004) e HERNANDEZ (2014)

A avaliação do produto final correspondeu a 70% da nota total dos alunos, e levou em conta majoritariamente a apresentação final, depois dos ensaios e de todo o processo. Durante a produção dos alunos, os critérios de avaliação foram propostos, debatidos e esclarecidos. Os critérios de avaliação da apresentação do grupo foram os seguintes: (i) o grupo deveria definir o enredo da história, (ii) todos os participantes deveriam ter falas, (iii) os integrantes deveriam falar de forma clara, (iv) o tempo máximo de dez minutos deveria ser respeitado. O único item avaliado antes da apresentação final foi o item (i), que deveria ser definido no máximo até a décima primeira aula. Os alunos que assistiam às apresentações também eram responsáveis por avaliar quem estivesse apresentando, nos critérios (ii) e (iv), além de descobrir qual enredo estava sendo apresentado por cada grupo, razão pela qual os enredos deveriam ser entregues antes das apresentações. Para sistematizar essa forma de avaliação, tanto a docente quanto a discente, preparei fichas avaliativas a serem utilizadas na data da apresentação (anexos II e III).

Os demais 30% da nota final corresponderam à participação e engajamento no projeto; nesse caso, os alunos foram avaliados aula a aula. Para essa avaliação, utilizei, após cada aula, os conceitos AS (atendeu satisfatoriamente), AP (atendeu parcialmente), NA (não atendeu) e AUSENTE (para faltas), detalhados a seguir:

- AS (atendeu satisfatoriamente): recebeu esse conceito o aluno que participou da aula e fez a maioria das atividades propostas na aula;
- AP (atendeu parcialmente): recebeu esse conceito o aluno que participou pouco da aula e/ou realizou poucas das atividades propostas;
- NA (não atendeu): recebeu esse conceito o aluno que, embora presente, não tenha participado da aula nem realizado as atividades propostas;
- AUSENTE: recebeu essa marcação o aluno que não compareceu a aula.

## 5. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tendo em vista a natureza flexível dos projetos de aprendizagem, é comum que ocorram mudanças na execução em relação ao planejamento inicial. Nessa seção, estão descritas as etapas e aulas do projeto conforme o planejamento, assim como as alterações que ocorreram durante a execução. Também nessa seção são descritas as aulas da disciplina de artes que foram parte desse projeto.

O projeto foi desenvolvido em 11 aulas de inglês e três aulas de artes, no período de 31 de agosto a 09 de novembro de 2016. A última aula, destinada às apresentações, teve a presença dos dois professores, mas foi contabilizada como aula de inglês por ocorrer no período destinado a essa disciplina.

### 5.1 APRESENTAÇÃO (AULAS 1 E 2)

O objetivo destas duas aulas foi apresentar o projeto e o modo de trabalho. Isso foi muito importante, pois os alunos não costumavam trabalhar com projetos dentro do currículo comum. Eles já estavam familiarizados com a gincana, mas isso ocorria de forma externa às aulas, por vezes fora até mesmo do horário de aula. A forma de trabalhar com projeto majoritariamente era novidade para a turma.

Com base nisso, na primeira aula, organizei as atividades em torno de três palavras-chave: *Project*, *Respect* e *Responsibility*<sup>8</sup>. Organizei os alunos em um círculo e entreguei a eles uma folha com as letras do alfabeto. Os alunos deviam aprender a pronunciar as letras em inglês para participar de uma forca com as palavras-chave. Eu pronunciava as letras e pedia que eles repetissem, um exercício que eles pareceram gostar bastante. Feito isso, cada aluno devia dizer uma letra para tentar descobrir a palavra na forca. Quando as palavras foram descobertas, deixe-as no quadro e pedi que os alunos dissessem outras palavras relacionadas àquelas. O quadro abaixo sintetiza o resultado:

Palavra-chave	Conceitos relacionados pelos alunos
Respect	<ul style="list-style-type: none"><li>• ouvir os colegas e o professor;</li><li>• não ofender os colegas;</li><li>• não gritar nem falar “palavrões”</li></ul>
Responsibility	<ul style="list-style-type: none"><li>• fazer as “coisas”;</li></ul>

<sup>8</sup> Em português: projeto, respeito e responsabilidade.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trazer o material;</li> <li>• trazer o livro</li> </ul>
Project	Os alunos não souberam relacionar nenhum conceito.

Quadro 4 – Palavras-chave e conceitos relacionados

Como mostra o quadro, os alunos estavam familiarizados com os primeiros dois conceitos, cientes de que deveriam agir com respeito e realizar as atividades da aula (“fazer as coisas”). O conceito de projeto, entretanto, era novo. Expliquei que o projeto envolvia a criação de um produto final em inglês e a avaliação do projeto era feita aula a aula. Ainda assim, esses conceitos e esse modo de trabalho foram ficando mais claros conforme o projeto foi desenvolvido.

Na segunda aula, o tópico foi *classroom language*<sup>9</sup>. Embora não guarde conexão direta com o produto final ou com as artes cênicas, essa aula foi importante para mostrar ao aluno que era possível nos comunicarmos em inglês em situações reais de interlocução, como ao solicitar permissão para sair da sala, ou questionar a pronúncia ou significado de alguma palavra, por exemplo. Os alunos receberam duas folhas, uma com as imagens de ações da sala de aula e outra com a fala daquela imagem (anexo IV). O objetivo da tarefa era associar corretamente a fala com a imagem. A maioria dos alunos fez com êxito a tarefa. Os alunos pareceram gostar bastante da tarefa. Durante essa aula, inclusive, falei boa parte do tempo em inglês, explicando conceitos da folha e pedindo que um colega ajudasse o outro.

## 5.2 TAREFAS DE PREPARAÇÃO (AULA 3)

Esta etapa se destinou a criar o primeiro contato dos alunos com o vocabulário das artes cênicas, preparando-os tanto para as tarefas de estudo do texto a serem realizadas nas aulas seguintes quanto para a produção final. A aula foi dedicada a conceitos do teatro, como preparação para assistir a uma cena de *Gone with the Wind*<sup>10</sup>, filme de 1939. Os alunos copiaram do quadro o seguinte:

<sup>9</sup> Em português, “linguagem da sala de aula”.

<sup>10</sup> O nome do filme, em português, é ...*E o vento levou*.

( ) theatre	( ) atuar	( ) collaborative form of art, with actors and actress
( ) impression	( ) papel	( ) the stage representation of a story
( ) role	( ) peça	( ) a person of a drama or novel
( ) stage	( ) personagem	( ) performing the role of a character in a play
( ) play	( ) teatro	( ) a part that the actor has in a play
( ) character	( ) cenário	( ) the view, the place
( ) acting	( ) imitação	( ) the platform where the performers stand
( ) scenery/setting	( ) palco	( ) an imitation

Os alunos deveriam associar as três colunas. Grande parte deles cumpriu a tarefa desde o início, outros começaram quando os lembrei de que a avaliação por participação ocorria aula a aula. Associar as duas primeiras colunas foi, compreensivelmente, mais fácil. A associação com a última coluna foi feita no grande grupo: os alunos diziam que palavras conheciam e íamos adivinhando o significado de cada definição.

Depois de corrigirmos, novamente fiz um exercício de pronúncia com eles, com base nas palavras da primeira coluna. Houve um pouco de confusão para pronunciar *role*<sup>11</sup>, devido ao “r” retroflexo inicial. Solicitei então que a turma pronunciasse a palavra *porta*, mas fazendo o som do “r caipira”. Pronunciamos algumas vezes e muitos alunos riam no começo. Informei que o som do “r” era o mesmo e pronunciamos novamente *role*, dessa vez com mais segurança. Esse foi um momento de muita participação da turma. Notei que assim que eu sugeriria algum exercício de repetição de palavras e alguns alunos começavam a repetir, logo a turma inteira estava fazendo.

### 5.3 ESTUDO DO TEXTO (AULAS 4 E 5)

Nesta etapa, os alunos deveriam assistir a uma cena de *Gone with the Wind*<sup>12</sup>, fazer tarefas de compreensão do vídeo e, depois, assistir a outro vídeo em que 29 atores reproduzem as mesmas falas<sup>13</sup>, cada um à sua maneira. O objetivo era que os alunos vissem que, além do texto, a interpretação também altera a cena. Antes de assistir à cena original, os alunos copiaram do quadro o seguinte:

<sup>11</sup> Em português, “papel”.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xLnTWxpTQt4>. Acesso em 10 de setembro de 2016.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uFW2bmReOq0>. Acesso em 10 de setembro de 2016

Assista ao vídeo e marque R para Rhett, S para Scarlett e N para No one:

( ) is desperate      ( ) is the man      ( ) is smiling      ( ) is crying  
( ) is leaving      ( ) is the woman      ( ) is hopeless      ( ) is happy

Os alunos copiaram rapidamente o exercício do quadro, ante a informação de que iríamos para a sala de vídeo depois. Na sala de vídeo, assistimos à cena algumas vezes e os alunos responderam às questões, que foram corrigidas depois. A única controvérsia restou sobre *is hopeless*<sup>14</sup>, alguns argumentando que se tratava de Scarlett e outros que se tratava de Rhett. Quando desenvolvi o exercício, pensei em Scarlett, mas faz sentido dizer que Rhett também estava sem esperanças; assim, a turma considerou as duas respostas possíveis. Esse momento de negociar o sentido com a turma foi bem positivo e estava de acordo com as diretrizes da pedagogia de projetos, baseada na indagação e no diálogo (BARBOSA, 2001; HERNANDEZ, 2001).

Feito esse exercício, entreguei a eles outra tarefa (anexo V), cujo foco era a fala icônica da cena (“*Frankly, my dear, I don’t give a damn*”<sup>15</sup>). A tarefa era composta pela página no Wikipédia dedicada a essa fala<sup>16</sup>. Com a ajuda da página, os alunos precisavam responder perguntas sobre a cena e sobre a fala. Os alunos mostraram conhecer a página e encontraram facilmente a maioria das informações. Eles gostaram, também, do sentido da fala. Quando ficou claro o significado de *I don’t give a damn*, a maioria dos alunos achou divertido e ficou usando a frase.

O próximo passo era apresentar a outra fala (“*If you go, where shall I go, what shall I do?*”<sup>17</sup>) e assistir à performance dos outros atores para depois reproduzir com os alunos a cena. Não houve tempo nessa aula para as atividades com o segundo vídeo, razão pela qual posterguei tais atividades para a aula seguinte.

Na aula seguinte (aula 5), tive dois períodos no mesmo dia com a turma e pude usar o vídeo apenas no último. Assim, continuando o trabalho iniciado na aula anterior, utilizei o primeiro período para apresentar a fala de Scarlett na cena. Escrevi a fala no quadro e eles me

<sup>14</sup> Em português, “está sem esperanças”.

<sup>15</sup> Em tradução livre, “Francamente, minha querida, eu não estou nem aí”.

<sup>16</sup> Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Frankly,\\_my\\_dear,\\_I\\_don%27t\\_give\\_a\\_damn](https://en.wikipedia.org/wiki/Frankly,_my_dear,_I_don%27t_give_a_damn). Acesso em 10 de setembro de 2016

<sup>17</sup> Em tradução livre, “Se você for, para onde eu irei, o que eu farei?”

disseram quais palavras já sabiam. Com as correspondentes em português, os alunos adivinharam o significado de *if*<sup>18</sup>. Achei esse tipo de abordagem interessante com a turma, porque permitiu que eles primeiro reconhecessem aquilo que já sabiam para depois tentar descobrir o restante. Assim, considerando o contexto e as palavras conhecidas, foi possível descobrir a frase inteira, apesar de ainda não termos estudado nenhuma das estruturas gramaticais envolvidas. Conforme Simões (2012) e Schlatter e Garcez (2012), a compreensão de texto exige que se leve em conta o seu contexto. Desse modo, aprender determinadas estruturas gramaticais está subordinado a entender a frase em seu contexto. Acredito que essa tenha sido a estratégia presente neste caso.

Ainda nesse primeiro período, pedi que os alunos listassem cinco coisas que eles gostavam e cinco coisas que eles não gostavam, utilizando as estruturas *I like, I love, I dislike, I don't like e I hate*<sup>19</sup>. Recolhi as listas no final da aula. Antes do segundo período dessa aula, omiti os nomes dos alunos das listas.

No segundo período, ensinei aos alunos a estrutura da pergunta *Do you like ...?*<sup>20</sup>. Distribui as listas que eles haviam criado no período anterior aleatoriamente. Os alunos deveriam utilizar a pergunta para descobrir de quem era aquela lista. Para evitar que eles usassem outros recursos que não a língua (cor da caneta, tipo do papel, caligrafia, etc.) para descobrir o autor da lista, coloquei cinco listas a mais, feitas por mim. Circulei pela sala enquanto eles perguntavam uns aos outros. Pude observar que a maioria dos alunos cumpriu a tarefa com êxito. Como já mencionado, essa turma gostava bastante de passear pela sala e de interagir de forma oral, e essa atividade atendeu às duas condições.

Depois de realizada essa atividade, mostrei o vídeo com as performances dos atores e pedi que os alunos identificassem características que as diferenciavam. Eu havia planejado passar o vídeo uma ou duas vezes, mas foi necessário assistir diversas vezes. Como já estávamos tendo um período a mais, não houve problema de tempo. Nas duas primeiras exibições do vídeo, os alunos estavam mais interessados em descobrir quais atores/atrizes eles conheciam, quais eram bonitos/bonitas, de que filmes ou produções tinham participado, etc. Houve também muito riso com a performance afeminada de um dos atores e a performance de uma mulher trans. Aproveitei para discutir com os alunos o porquê de aquele ator ter feito uma performance imitando uma mulher de forma caricatural para, mais tarde no vídeo, fazer a

---

<sup>18</sup> Em português, “se”.

<sup>19</sup> Em português, “Eu gosto, eu amo, eu não gosto, eu não gosto e eu odeio”.

<sup>20</sup> Em português, “Você gosta de ...?”

performance sem caricaturas. Os alunos concluíram que esse ato era justificado pelo fato de os homens estarem lendo a fala feminina enquanto as mulheres liam a fala masculina. Quanto à atriz trans, os alunos simplesmente disseram que “era diferente”.

De início, os alunos não olharam diretamente as diferenças entre as falas. Imagino que esse episódio tenha me ensinado que é preciso dar esse tempo para os alunos conhecerem o material ou o texto com o qual estão trabalhando, por isso foi preciso passar o vídeo mais de uma vez. Mesmo fora da sala de aula, na hora de escolher o vídeo, eu o assisti diversas vezes, para distinguir melhor os atores e as variações ou apenas pelo prazer do vídeo. Foi justo dar aos alunos uma experiência semelhante.

Reproduzi o vídeo mais uma vez e lembrei-os de prestar atenção nas diferenças entre as falas. Foram elencados repetição de palavras, ênfase em algumas palavras e pausas maiores ou menores nas falas de um ator para outro. Coloquei as duas frases no quadro e pedi que os alunos ficassem em duplas para recriar a cena. A maioria dos grupos encenou com bastante entusiasmo, usando as variações que acharam mais interessantes. Houve um pouco de questionamento sobre meninos fazerem o papel da Scarlett e meninas o de Rhett (o que seria inevitável, visto que há mais meninas do que meninos na turma). Esse questionamento, porém, foi resolvido pelos próprios alunos que disseram que “no próprio vídeo isso acontecia”. Novamente a dinamicidade da sala de aula mudou um pouco o planejamento. Minha intenção era apenas que os alunos fizessem os diálogos com seus pares, mas eles logo estavam indo para frente da turma apresentar a sua criação.

### 5.3 PREPARAÇÃO PARA O PRODUTO FINAL (AULA 6)

Para a aula 6, o objetivo era criar um diálogo para uma cena já existente. Nessa tarefa (anexo VI), os alunos precisavam responder algumas questões de compreensão das imagens das cenas, em inglês, selecionar quais falas poderiam fazer parte de cada cena e, no final, criar um diálogo.

A escolha de uma cena de *Marley & eu* justificou-se pelo fato de os alunos terem assistido ao filme na escola; *Game of Thrones* e *The Walking Dead* foram escolhidos por aparecerem no questionário inicial como resposta ao contato dos alunos com inglês. Em grupos, os alunos responderam as questões de compreensão das cenas. Durante a correção, chamei atenção para a construção do gerúndio em inglês, que já havíamos previamente discutido quando da compressão da tarefa com o vídeo de *Gone with the Wind...*

No restante da aula, os alunos escolheram uma das três cenas e criaram um pequeno diálogo para ela, em português. Com o diálogo em português, eles circularam as palavras que eles já conheciam em inglês e passaram o máximo do diálogo para inglês. Nessa etapa, auxiliei os grupos, na maioria dos casos, com a construção de perguntas em inglês.

#### 5.4 PRODUÇÃO DO PRODUTO FINAL (AULAS 7, 8, 9, 10 E 11)

Na primeira aula dessa etapa (aula 7), os alunos criaram os grupos e começaram a escrever os diálogos, em português. Solicitei que os alunos entregassem, em uma folha e em inglês, os nomes dos integrantes, os personagens que eles iriam representar e o cenário da história. Os alunos também me entregaram os diálogos. Tive a impressão de que foi a partir dessa aula que o conceito de projeto ficou bastante claro para os alunos, isso é, depois de eles terem começado a produzir seus próprios textos.

Nessa semana ocorreu a primeira aula de artes dedicada ao projeto. A professora solicitou que os grupos definidos na aula de inglês pensassem em duas palavras importantes no diálogo para fazer parte da performance. Durante a apresentação dos grupos, as palavras seriam usadas para interferir na performance. Depois dessa atividade, um grupo se voluntariou para fazer uma cena de desmaio que era parte de sua apresentação, com foco na linguagem corporal. O trânsito entre as duas disciplinas, nessa aula, pareceu fluir de forma natural e não hierárquica, portanto, transversal (MORIN, 2005).

Depois, a professora apresentou duas performances: *New Look*, de Flavio Carvalho e *The artist is present*, de Marina Abramović (anexo VII). Ela explicou que, nesses casos, o corpo é a obra e o registro se dá por vídeo ou por fotografias. Para o projeto, a ênfase em aprender sobre performance era útil para aprimorar a apresentação teatral dos alunos. Ela explicou, ainda, que nas performances o público faz parte da obra. A obra de Flavio Carvalho era composta pelo corpo dele em trajes diferentes, mas também pelo público espantado ou surpreso que o acompanhava. Depois da explicação dessa performance, houve uma breve discussão de gênero, baseada no fato de o artista estar vestindo roupas consideradas de mulher. A performance de Marina Abramović também dependia, em parte, do público que sentava-se na frente dela. De modo a finalizar a aula, a professora reproduziu em sala a performance de Marina Abramović. Um dos alunos se voluntariou para fazer o papel da artista e os demais interagiram com ele como se fossem o público. A turma gostou bastante da atividade. Novamente ficava evidente o engajamento dos alunos em atividades que

demandavam movimento. Como nessa etapa os alunos já estavam escrevendo seus textos para o produto final, ficou mais claro para eles que os conhecimentos da aula de artes podiam ser usados nas apresentações finais, o que talvez explique o engajamento.

Na aula 8, devolvi os diálogos e entreguei a eles uma espécie de ficha em inglês (anexo VIII). Novamente, os alunos deveriam informar quais personagens seriam parte da história, assim como quais papéis cada aluno desenvolveria e qual o cenário. Além disso, eles deveriam escrever um resumo de uma linha da história, em inglês. A ideia de criar uma linha-resumo surgiu depois de eu ler a primeira versão dos diálogos e tinha o propósito de orientar os alunos na escrita. Se eles conseguissem definir o que deveria acontecer na história previamente, ficaria mais fácil desenvolvê-la depois.

De modo a facilitar a compreensão da ficha, li com eles as instruções e fizemos no quadro a ficha para a história de *Romeu e Julieta*. O restante da aula foi disponibilizado para que os alunos terminassem o diálogo em português e o passassem para o inglês. Além do auxílio do professor para fazer a tradução dos diálogos, os alunos utilizaram dicionários e tradutores on-line. No final dessa aula, novamente recolhi os diálogos.

Nessa semana, ocorreu a segunda aula de artes dedicada ao projeto. Nessa aula, os alunos formaram os grupos da apresentação de inglês e trabalharam com as palavras importantes que haviam escolhido na aula de artes anterior. Primeiro, os alunos escreviam a palavra a lápis, no centro de uma cartolina disponibilizada pela professora. Escrever primeiro a lápis era importante para os alunos checarem se conheciam a grafia das palavras e também para terem uma ideia do espaço que a palavra ocuparia no papel. Eu circulava pelos grupos, auxiliando com a grafia das palavras. Quando os alunos terminaram essa etapa, utilizaram canetas coloridas e pinceis atômicos para finalizar a cartolina. Alguns grupos também desenharam símbolos relacionados à palavra. O quadro abaixo mostra a relação entre os grupos e as palavras escolhidas.

<b>Título da história</b>	<b>Palavras</b>
Deadly Drink	Deadly
Passing the exam	Exam
Kingdom of magic	Family
The super ramp of skate	Skate
Park	Girls

Stealing candies	Steal
------------------	-------

Quadro 5 – Relação entre os títulos das histórias e as palavras-chave de cada uma delas.

Na aula 9, os grupos já tinham os diálogos prontos. Era necessário pensar em um título para o livro e escrever a introdução. A ideia de colocar uma introdução surgiu durante a execução do projeto, mas foi bem aceita pelos alunos.

Para a escolha do título do livro, escrevi no quadro os títulos das histórias e li o resumo de cada uma delas para a turma. Depois disso, pedi que os alunos pensassem em possíveis títulos para o livro da turma. A escolhida pela grande maioria do grupo foi *Crazy Stories*<sup>21</sup>, que, segundo eles, era a única que dava conta de histórias tão variadas quanto às que iriam compor o livro.

O segundo momento da aula foi dedicado a escrever a introdução. Expliquei aos alunos que o livro ficaria na biblioteca e que era importante haver uma página introdutória para avisar o leitor sobre o conteúdo do texto. Também por esse motivo, a introdução era a única parte do livro com texto em português e em inglês. Um aluno sugeriu que houvesse classificação indicativa de 12 anos para algumas histórias, já que elas continham morte. Os demais alunos concordaram com a ideia. Finalmente, uma aluna informou que deveríamos avisar a bibliotecária sobre para quem o livro poderia ser emprestado, para que ela pudesse melhor alocar o livro na biblioteca. Eu disse que poderíamos escrever qual seria nosso público-alvo na introdução. Como a disciplina de inglês só entra no currículo a partir do 6º ano, foi unânime entre os alunos que o livro deveria ser para alunos a partir dessa etapa.

Com a definição do público-alvo, terminamos a introdução e passamos o texto para inglês. A maioria das palavras era conhecida (livro, histórias, inglês); as desconhecidas foram encontradas em dicionários online, como a expressão *parental rating* para *classificação indicativa*. Como a classificação indicativa não estava prevista inicialmente, pedi que os alunos definissem com seus grupos qual seria a classificação indicativa do texto deles. Com os diálogos, o título e a introdução prontos, digitei os textos e imprimi em formato de livro, para levar já nas aulas de ensaio e mostrar ao grupo como ficaria nosso produto final.

Nessa aula, a turma inteira colaborou e se mostrou engajada. Possivelmente, a razão do engajamento era a clareza do objetivo da aula (escrever a introdução) aliada à coletividade do texto, que representaria o trabalho de todos os alunos. Nas aulas em grupos menores, isso

<sup>21</sup> Em português, “Histórias malucas”.

também ocorria, mas, como nessa aula o objetivo era do grupo inteiro, a colaboração entre a turma ficou mais evidente.

As próximas duas aulas (uma de artes e uma de inglês) foram utilizadas para ensaios. Os ensaios envolviam a representação das situações de comunicação em língua adicional que, conforme Dolz *et al* (2004), integra as escolhas psicológicas envolvidas na elaboração de sequências didáticas. Durante essas aulas, os alunos trabalharam autonomamente em seus grupos. Tanto eu quanto a professora de artes circulávamos na sala, auxiliando grupo a grupo. Com relação ao inglês, a maioria dos alunos precisava de auxílio com a pronúncia. Como só tínhamos essas duas aulas para isso, preferi focar em uma pronúncia segura da parte dos alunos. Isso significava não corrigir tanto a pronúncia a ponto de inibir os estudantes a falarem. A maioria das minhas intervenções era para palavras que eles não conheciam ou que tinham combinações de letras incomuns em português, por exemplo: *daughter, enough, judge e stressed*<sup>22</sup>.

Morin (2000) afirma que o conhecimento pertinente é resultado da capacidade de colocar o conhecimento em contexto, e não da acumulação ou especialização do conhecimento. Nos ensaios, era preciso aprender as falas para colocá-las no contexto do teatro, mesmo que não tivéssemos estudado todas as estruturas gramaticais ou aprendido todas as regras de pronúncia. Ainda segundo o filósofo, produzir conhecimento pertinente implica reconhecer que o objeto de estudo está inserido em uma realidade complexa. Nesse caso, a realidade complexa era a peça de teatro, que envolvia diversos saberes. Alguns desses saberes haviam sido trabalhados nas aulas, outros já eram do repertório dos alunos e outros ainda não haviam sido trabalhados. Reconhecer a complexidade dos objetos de estudo auxilia a entendê-los sem desvinculá-los de seus contextos.

## 5.5 APRESENTAÇÕES (AULA 12)

Estavam planejadas duas aulas para as apresentações, mas foi possível que todos os grupos apresentassem em uma aula. Tanto eu quanto a professora de artes participamos dessa aula. Uma das alunas era a apresentadora. Ela entrou na sala trazendo um cartaz para marcar o início das apresentações. Depois, ela sorteava a palavra chave de algum grupo (as constantes no quadro 5). Esse era o sinal de que era a vez de aquele grupo apresentar. Essa ideia, típica do conceito de performance, partiu da professora de artes e funcionou muito bem, pois

---

<sup>22</sup> Em tradução livre, *filha, basta, julgue e estressado*.

mantinha os alunos atentos às apresentações. Além disso, os alunos deviam assistir à apresentação para responder à ficha avaliativa da plateia (anexo II).

As apresentações transcorreram bem. Sempre havia um pouco de tumulto para que cada grupo organizasse seu cenário e finalmente começasse depois que sua palavra fosse levantada. Isso foi logo resolvido, porém, pela aluna que ficou responsável por gravar as apresentações, que fazia uma contagem regressiva para marcar o começo da gravação. Três grupos, ainda, estavam com um integrante a menos. Minha primeira sugestão foi que esses grupos adaptassem o diálogo para suprimir, na apresentação, as falas desses personagens. Os alunos, entretanto, encontraram uma alternativa melhor: pedir que algum colega de outro grupo fizesse o papel que faltava. Dessa forma, alguns alunos desempenharam dois papéis e todos os diálogos foram encenados na íntegra.

#### 5.6. FECHAMENTO (AULA 13)

Após as apresentações, foi feito um fechamento do projeto com os alunos. Antes de fazermos uma discussão com o grupo todo, pedi que eles avaliassem o projeto (anexo IX). O objetivo era fazer os alunos refletirem sobre algumas questões, escreverem e, depois, compartilharem com o grupo suas reflexões. A discussão dessa avaliação é feita na próxima seção. Os alunos terminaram a avaliação e alguns deles compartilharam com a turma suas opiniões.

## 6. AVALIAÇÃO DO PROJETO PELOS ALUNOS

Essa seção apresenta e discute os dados obtidos na avaliação discente do projeto. As primeiras perguntas dessa avaliação eram as mesmas do questionário inicial. Aplicar as mesmas perguntas possibilitou comparar os resultados antes e depois das aulas. Abaixo, apresento a comparação dos resultados do questionário inicial e final.

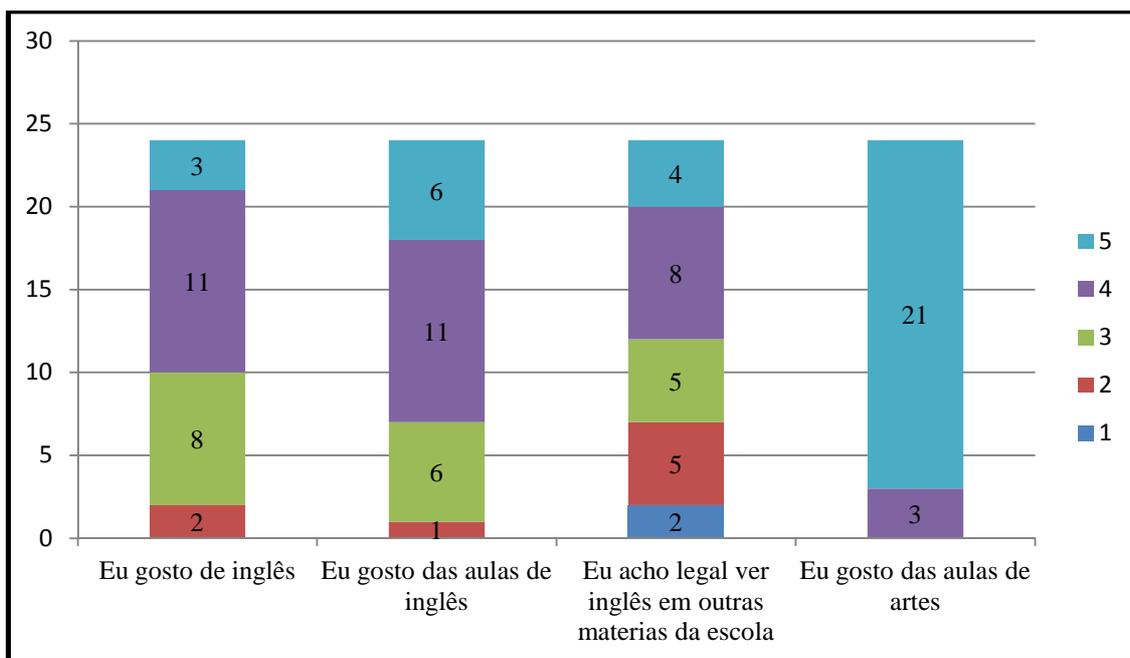


Gráfico 1 – Dados obtidos com a aplicação do questionário

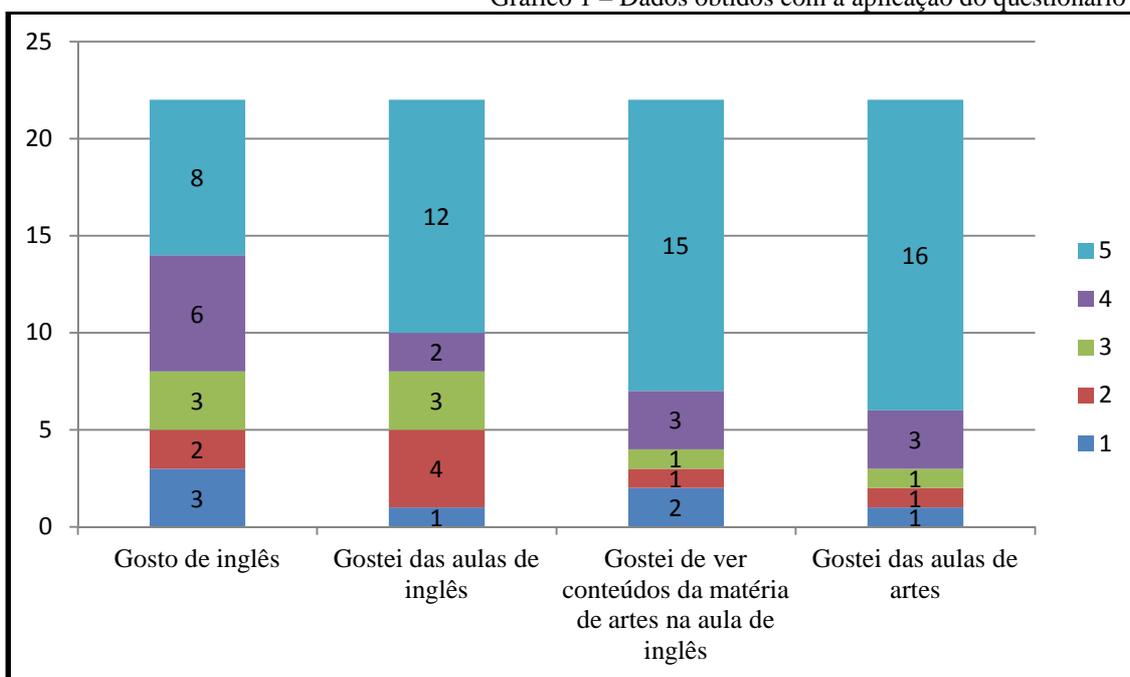


Gráfico 2 – Dados obtidos com aplicação da avaliação discente do projeto

Conforme o gráfico, dos 22 alunos que responderam o questionário final, 12 avaliaram a frase “gostei das aulas de inglês” na escala 5, número inclusive maior do que o de alunos que avaliaram a frase “gosto de inglês” na mesma escala. A maior diferença com relação ao questionário inicial encontra-se na terceira pergunta: no final do projeto, 15 alunos disseram ter gostado da interdisciplinaridade entre inglês e artes. A diferença pode ser creditada, talvez, ao fato de que no final do projeto os alunos tinham uma ideia mais concreta do que era “ver conteúdos de outras matérias na aula de inglês” do que na nossa primeira aula.

Além de tais perguntas, os alunos precisavam dizer o que mais tinham gostado e o que menos tinham gostado nas aulas, além de refletir sobre o que haviam aprendido e o que tinham achado de estudar artes e inglês de forma interdisciplinar.

Quanto ao que os alunos mais tinham gostado nas aulas, a maioria dos alunos relatou ter gostado do teatro e de aprender palavras novas. Um aluno gostou de apresentar e outra aluna citou as aulas com vídeo. Dois alunos mencionaram a interação com o professor.

Quanto ao que os alunos menos gostaram nas aulas, alguns citaram as conversas paralelas, que dificultavam o andamento da aula. Dois alunos citaram a questão da falta de tempo para as atividades. Um aluno disse não ter gostado de decorar as falas. Escrever o diálogo foi citado por outro estudante, assim como ter que apresentar. Um estudante disse ter gostado de tudo.

Quanto ao que os alunos aprenderam na aula, a maioria respondeu que aprendeu um pouco de inglês, ou algumas palavras novas em inglês. Alguns alunos disseram que aprenderam a atuar e a representar.

Com relação ao que os alunos aprenderam sobre teatro e performance, alguns alunos lembraram das palavras-chave do projeto (*project*, *responsibility* e *respect*) e outros citaram as palavras aprendidas nos diálogos. Um aluno relatou ter aprendido a ter menos vergonha e outro informou ter aprendido a atuar. Uma aluna escreveu, em inglês, que aprendeu que o teatro é uma ação.

Sobre estudar artes e inglês junto, a maioria das repostas foi positiva. Apenas uma aluna informou que preferia ter as matérias separadas; os demais avaliaram a experiência como “muito legal”, “muito boa”, etc.

As repostas foram esquematizadas no quadro abaixo.

Questões proposta aos alunos	Respostas
O que eu mais gostei nas aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ensaiar o teatro;</li> <li>• aprender palavras;</li> <li>• aprender mais sobre inglês e artes;</li> <li>• apresentar;</li> <li>• ir nas aulas na sala de vídeo;</li> <li>• que o professor interage com a gente.</li> </ul>
O que eu menos gostei nas aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nada, gostei de tudo;</li> <li>• as conversas paralelas, a bagunça;</li> <li>• a falta de tempo para as atividades;</li> <li>• decorar as falas;</li> <li>• escrever;</li> <li>• apresentar.</li> </ul>
Nas aulas, eu aprendi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• um pouco mais sobre o inglês;</li> <li>• a falar um pouco de inglês;</li> <li>• bastante vocabulário;</li> <li>• a atuar e representar.</li> </ul>
Sobre teatro e performance, eu aprendi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Project, responsibility, respect;</li> <li>• vocabulário novo;</li> <li>• a ter um pouco menos de vergonha;</li> <li>• a atuar;</li> <li>• “theatre is an action”<sup>23</sup>.</li> </ul>
Estudar artes e inglês juntos foi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “mais divertido”;</li> <li>• “mais ou menos, preferia só artes”</li> <li>• “me senti em um filme”</li> <li>• “eu pude aprender mais sobre artes e inglês em uma aula”;</li> <li>• “achei bom, as matérias combinam muito”.</li> </ul>

Quadro 6 – Respostas dos alunos à avaliação do projeto

Embora haja uma variedade nas respostas, em geral os alunos avaliaram o projeto de forma positiva. Algumas respostas mostravam conexão direta com conteúdos específicos do

<sup>23</sup> Em português, “teatro é uma ação”.

projeto, como vocabulário e a prática de teatro. Outros ressaltaram aspectos mais gerais, como ter aprendido a ter menos vergonha. A abordagem por projetos possibilita esse alcance mais abrangente, já que trabalha de forma integrada diversas competências. Alguns alunos ressaltaram a interação entre professor e aluno como aspecto positivo das aulas, assim como a interação em inglês entre os próprios alunos. Essa interação também é facilitada pela abordagem dos projetos, já que tanto os alunos quanto o professor precisam trabalhar de forma colaborativa para resolver as questões.

Quanto aos aspectos negativos, a maioria das respostas estava relacionada às conversas paralelas na aula. Esse aspecto diferenciava bastante as aulas do projeto das aulas anteriores dos alunos. Para o projeto, era necessário que os alunos conversassem mais entre si do que durante as aulas anteriores. Inevitavelmente, isso acarretava mais barulho na sala. Um aluno disse não ter gostado de decorar as falas, outro mencionou não ter gostado de escrever a história.

Com relação à abordagem interdisciplinar, a maioria dos alunos relatou ter gostado das aulas, alguns citando o aspecto divertido conferido às atividades, outros mencionando que os componentes curriculares combinam. Uma aluna relatou ter gostado um pouco, mas disse que preferia ter as disciplinas de forma separada e outra disse ter se sentido em um filme.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, desenvolvi uma sequência didática para o ensino de inglês considerando as metas definidas em Schlatter e Garcez (2012) para o currículo de língua adicional: promover o autoconhecimento, o letramento e a interdisciplinaridade. Desenvolver este trabalho resultou em muita aprendizagem para mim enquanto professor. Foi uma oportunidade de vivenciar na prática as sugestões que vêm sendo propostas por especialistas em educação de como tornar o processo de aprendizagem mais eficiente.

Foi desafiador, também. O caráter flexível e colaborativo dos projetos de aprendizagem (Hernandez, 2014; Barbosa, 2001; Simões, 2012) acaba por gerar certa insegurança no educador que não tem um mapeamento do projeto como um todo, conforme Barbosa (2001). Neste projeto não foi diferente. Conforme nossas aulas transcorriam, era necessário ajustar as áreas em que os alunos precisavam de mais atenção e repensar o produto final para melhor ajustá-lo ao nosso contexto. Foi assim que surgiu a ideia de reunir as histórias em livro, por exemplo. De início, a intenção era apenas apresentar os textos teatrais. Porém, ao longo do projeto, percebi que fazia sentido (para mim e para eles) compilar essas histórias, deixá-las como forma de registro das nossas aulas e do nosso trabalho.

Dessa forma, como proposto por Schlatter e Garcez (2009), a confecção do produto final era o que justificava as tarefas da sequência didática. Pude perceber que o projeto avançou com mais força a partir do momento em que ficou claro para os alunos qual era o produto final e o que era preciso fazer para chegar lá. Considerando o processo, acredito que as escolhas que permeiam a construção de sequências didáticas, conforme exposto por DOLZ *et al* (2004), puderam ser verificadas neste projeto. A avaliação foi formativa na medida em que considerou o processo de construção dos textos teatrais e o desenvolvimento dos alunos. Os textos eram produzidos dentro de um contexto, assim incluindo a representação da situação de comunicação que se queria dominar e subordinando os instrumentos linguísticos necessários para atingir os objetivos propostos.

A avaliação do projeto talvez pudesse ter recebido tratamento diferenciado. Embora, conforme Hernandez (2014), seja necessário fazer a avaliação do produto final considerando sua última versão (depois do processo de elaboração e das reescritas), também é importante avaliar igualmente o processo de desenvolvimento do projeto. Nesse trabalho, os pesos foram de 70% para o produto final e de 30% para o processo. Os alunos se engajaram no processo,

mas talvez fosse mais coerente com a pedagogia de projetos que ambas as formas de avaliação recebessem peso similar. Ainda, as fichas avaliativas talvez pudessem ter englobado também aspectos referentes ao componente curricular de artes, ocasião em que seriam elaboradas de forma conjunta.

Um dos objetivos deste projeto era capacitar os alunos para utilizarem a língua inglesa em situações do cotidiano escolhidas por eles. Acredito que esse objetivo foi alcançado. Devido à criação de um texto próprio, os alunos acabaram por escrever baseados em suas vivências, partindo de uma linguagem conhecida para eles com destino à produção na língua adicional.

Outro objetivo deste projeto foi desenvolver o letramento e a consciência dos alunos de modo a ampliar sua participação em práticas sociais em que a língua inglesa é utilizada. Considerando letramento “a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita” (SCHLATTER, 2009, p. 12), acredito que este projeto ajudou a desenvolver o letramento dos estudantes. Isso porque desenvolver os textos teatrais e encená-los constituiu uma prática social que envolveu tanto a língua materna quanto a adicional. Ao final do projeto, os alunos estavam mais familiarizados com o gênero das histórias para o teatro.

O objetivo geral deste estudo foi elaborar e aplicar a sequência didática de forma interdisciplinar e, especificamente, analisar a plausibilidade desse tipo de abordagem na escola em que o projeto foi aplicado. Considerando a interdisciplinaridade como forma de organizar os currículos escolares de modo a integrar as disciplinas (GALLO, 1995), penso que a sequência didática deste projeto pode ser considerada interdisciplinar. Mesmo com mais períodos dedicados à disciplina de inglês, devido a questões do calendário escolar, houve integração com a disciplina de artes. Mais ainda, nós professores nos esforçamos para que essa integração ocorresse tentando minimizar a compartimentalização dos saberes. Isso é, nossa intenção não era de que os alunos adquirissem um conhecimento na aula de inglês, outro na aula de artes e depois juntassem os dois. Queríamos que os alunos mobilizassem conhecimentos das duas disciplinas (e outros que estivessem a seu dispor) para construir um saber deles. Baseamos essa vontade no conceito de transversalidade, em que a produção e a circulação dos saberes se dá de forma livre e não-hierárquica (MORIN, 2005). Acredito que conseguimos nos aproximar da transversalidade, principalmente nas aulas em que os dois professores estavam presentes. Nessas aulas, os alunos interagem com os dois professores, aprimorando seu produto final independente da disciplina.

Acredito que o trabalho interdisciplinar nessa escola funcionou bem. Trabalhar de forma interdisciplinar exige bastante diálogo entre os professores e se torna desafiador por exigir que os professores expandam um pouco sua área de atuação. Neste projeto, por exemplo, precisei aprender sobre teatro e performance para poder esclarecer com os alunos qual seria nosso produto final. No início do planejamento, eu não tinha conhecimento das características próprias da performance (de que a obra é o corpo, de que a linguagem corporal prevalece sobre a verbal e de que o registro se faz por vídeo ou foto, por exemplo). Foi preciso que eu aprendesse mais sobre o assunto para desenvolver melhor o projeto. Nesse sentido, os projetos interdisciplinares são enriquecedores, pois todos os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem. Outro exemplo dessa troca de saberes encontra-se nos momentos em que os alunos resolveram problemas, de forma autônoma. O melhor exemplo disso foi, em minha opinião, quando alguns alunos faltaram ao dia das apresentações e os grupos resolveram a questão convidando colegas de outros grupos para auxiliá-los. Penso que essa atitude dos alunos mostrou seu engajamento com o projeto e sua vontade de realizar as atividades a despeito dos imprevistos.

Finalmente, a abordagem interdisciplinar traz benefícios para alunos e professores, que aprendem a mobilizar saberes relevantes de diferentes áreas para resolver questões que fogem à compartimentalização das disciplinas. Acredito que este projeto possa inspirar outras iniciativas de trabalho interdisciplinar na escola pública e que o ensino de língua adicional possa integrar projetos interdisciplinares, oferecendo acesso a diversos textos e possibilitando que os alunos vislumbrem na língua adicional uma possibilidade de participar de práticas sociais que façam parte da realidade deles.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos? 2001. *Projeto - Revista de Educação*, vol. 3, nº 4, p. 8-13.

BIONDO, Fabiana Poças. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático *Por uma vida melhor* e os estudos do(s) letramento(s). *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, vol. 51, nº 1, p. 245-260. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a13.pdf>. Acesso em 15 dez. 2016.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena Borges; OTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de; ROCHA, Maura Alves de Freitas. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? 2011. *Interações*, nº 9, p. 142-155. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429>. Acesso em: 14 nov. 2016.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard (e colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo. 2004. São Paulo, Mercado das Letras. p. 81-108.

GALLO, Sílvio. *Conhecimento, transversalidade e currículo*. 1995. Disponível em: [http://www.academia.edu/518339/Conhecimento\\_transversalidade\\_e\\_curriculo](http://www.academia.edu/518339/Conhecimento_transversalidade_e_curriculo). Acesso em: 25 ago. 2016.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. 2007. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

HERNANDEZ, Fernando. Entrevista com o Professor Fernando Hernandez. 2014. *Revista Bem Legal*, vol. 4, nº 1, p. 65-72.

HERNANDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incerteza. 2001. *Projeto - Revista de Educação*, vol. 3, nº 4, p. 2-7.

MORIN, Edgar. A antiga e a nova transdisciplinaridade. In: \_\_\_\_\_. *Ciência com Consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2005. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 8ª Ed. revista e modificada pelo autor. p. 136-140.

MORIN, Edgar. O desafio da complexidade. In: \_\_\_\_\_. *Ciência com Consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2005. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 8ª Ed. revista e modificada pelo autor. p. 175-193.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2000. 2ª Ed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF : UNESCO.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, vol. 7, nº 1, jan/abr 2009. p 11-23.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre, 2009, v. 1, p. 127-172.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. 2012. Erechim, Edelbra. Coleção Entre Nós – anos finais do ensino fundamental.

SIMÕES, Luciene Juliano. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Colaboração de Ana Maria Filipouski, Diana Marchi e Joice Welter Ramos. 2012. Erechim, Edelbra. Coleção Entre Nós – anos finais do ensino fundamental.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; VIAL, Ana Paula Seixas. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência a educação superior. *Revista Entrelinhas*. No prelo.

## 9. ANEXOS

### Anexo I – Questionário

#### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Experiências com inglês

Em uma escala de 1 a 5 (sendo 5 o máximo), responda as questões abaixo:

	<b>1 (discordo totalmente)</b>	<b>2 (discordo)</b>	<b>3 (indeciso)</b>	<b>4 (concordo)</b>	<b>5 (concordo totalmente)</b>
a) Eu gosto de inglês					
b) Eu gosto das aulas de inglês					
c) Eu acho legal ver inglês em outras matérias da escola					
d) Eu gosto das aulas de artes					

Responda

1. Você já estudou inglês antes? \_\_\_\_\_. Se sim, onde? \_\_\_\_\_.
2. Marque os lugares onde você estuda inglês: ( ) escola ( ) casa ( ) curso \_\_\_\_\_.
3. Marque as opções em que você tem contato com inglês:  
( ) na escola / livro didático ( ) músicas ( ) roupas ( ) seriados ( ) internet  
( ) youtube ( ) jogos como RPG ( ) em disciplinas da escola que não sejam inglês

Use o espaço a seguir se quiser dar detalhes sobre as respostas acima (quais jogos ou quais redes sociais ou quais músicas, etc): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Dois ou mais professores já trabalharam em conjunto com a sua turma? \_\_\_\_\_
  - 4.1 Se sim, quais disciplinas? \_\_\_\_\_
  - 4.2 De que forma? \_\_\_\_\_
  - 4.3 Você gostou? Por quê? \_\_\_\_\_

Anexo II – Avaliação docente das apresentações

Avaliação das apresentações - professor

Grupo 1 - \_\_\_\_\_

1. Definiu o enredo? (2 pontos)
2. Todos os participantes têm fala? (2 pontos)
3. A fala é clara? (2 pontos)
4. Respeitaram o tempo limite? (1 ponto)

Grupo 2 - \_\_\_\_\_

1. Definiu o enredo? (2 pontos)
2. Todos os participantes têm fala? (2 pontos)
3. A fala é clara? (2 pontos)
4. Respeitaram o tempo limite? (1 ponto)

Grupo 3 - \_\_\_\_\_

1. Definiu o enredo? (2 pontos)
2. Todos os participantes têm fala? (2 pontos)
3. A fala é clara? (2 pontos)
4. Respeitaram o tempo limite? (1 ponto)

Grupo 4 - \_\_\_\_\_

1. Definiu o enredo? (2 pontos)
2. Todos os participantes têm fala? (2 pontos)
3. A fala é clara? (2 pontos)
4. Respeitaram o tempo limite? (1 ponto)

Grupo 5 - \_\_\_\_\_

1. Definiu o enredo? (2 pontos)
2. Todos os participantes têm fala? (2 pontos)
3. A fala é clara? (2 pontos)
4. Respeitaram o tempo limite? (1 ponto)

Grupo 6 - \_\_\_\_\_

1. Definiu o enredo? (2 pontos)
2. Todos os participantes têm fala? (2 pontos)
3. A fala é clara? (2 pontos)
4. Respeitaram o tempo limite? (1 ponto)

Anexo III – Avaliação discente das apresentações

**Performances teatrais da turma 6A – Avaliação da platéia**

Nome do aluno avaliador: \_\_\_\_\_

	Todos os personagens tinham fala?		A fala era clara?		Escreva um comentário sobre a apresentação
	Sim	Não	Sim	Não	
Grupo 1					
Grupo 2					
Grupo 3					
Grupo 4					
Grupo 5					
Grupo 6					

Associe os grupos com os respectivos enredos. Você pode consultar o livro da turma *Crazy Stories*.

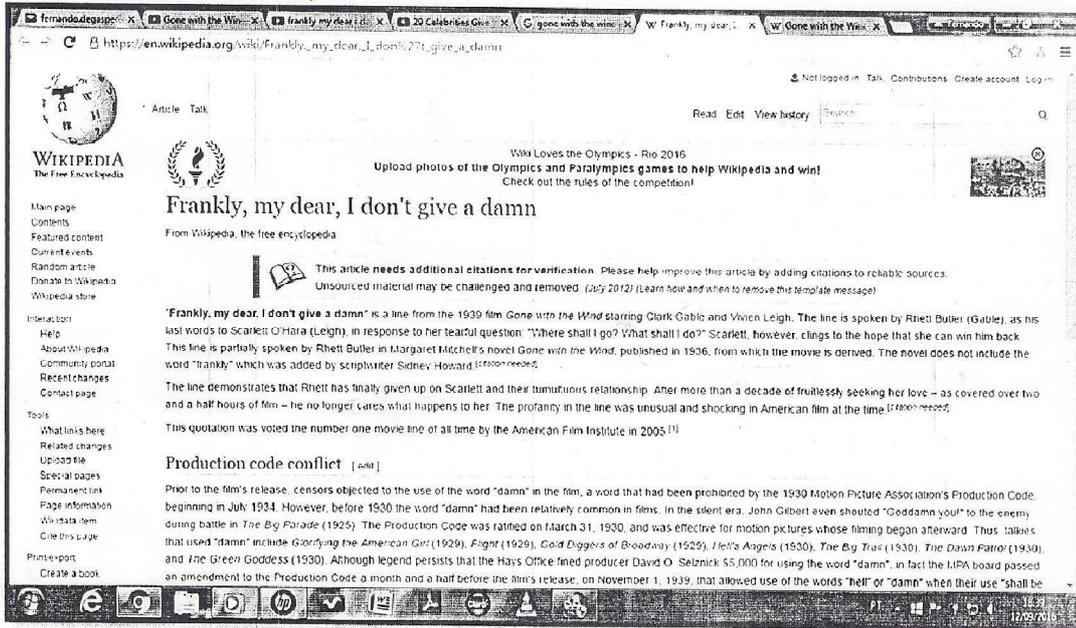
- Grupo 1                    ( ) the fun never ends;
- Grupo 2                    ( ) three friends set a day to go out;
- Grupo 3                    ( ) two sisters kill her cousin and get her money;
- Grupo 4                    ( ) a crazy family, but who loves each other very much;
- Grupo 5                    ( ) Emmily sells candies, Temie wants to steal these candies.  
Ricardo kills Temie with a gun.
- Grupo 6                    ( ) Bart needs to pass at the exam, but the teacher isn't helping.

Anexo IV – Material para tarefa da aula 2

Can I come in?
Can I go to the bathroom?
Can I sharpen my pencil?
Close your book
Get in pairs
How do you say "... " in English?
I can't remember
Listen
Look at the board
Open your book
Raise your hand
Read
Repeat
Silence, please!
Sit down!
Stand up!
Think about it
What does "ruler" mean?
Write, please!

Anexo V – Material para tarefa da aula 4

Nome: \_\_\_\_\_  
 (COLAR ESSA FOLHA NO CADERNO)



1. Você reconhece essa página? \_\_\_\_\_

2. Repare na primeira linha do parágrafo. Por que você acha que o texto está entre aspas (“”)?

\_\_\_\_\_

3. De quando é o filme *Gone with the Wind*? \_\_\_\_\_

4. Quem são os atores? \_\_\_\_\_

5. Quem fala essa frase? Para quem? Por quê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\* ENGLISH NOW \*\*\*\*\*

6. The relationships between Rhett and Scarlett is ( ) good, healthy / ( ) not well, tumultuous.

7. The quotation ( ) won / ( ) lost as number one movie line in 2005.

8. The quotation was ( ) usual for the time / ( ) shocking for the time.

9. Write the meaning, in Portuguese, of “Frankly, my dear I don’t give a damn”.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Anexo VI – Material para tarefa da aula 6

NAMES: \_\_\_\_\_

**CLASS (SCRIPT) – to hand in**

- In groups, look at the pictures below:



Disponível em: [http://www.fotogramas.es/var/ezflow\\_site/storage/images/noticias-cine/juego-de-tronos-todo-lo-que-sabemos-de-la-sexta-temporada/juego-tronos-temporada-6-personajes/60851054-1-esl-ES/juego-tronos-temporada-6-personajes\\_reference.jpg](http://www.fotogramas.es/var/ezflow_site/storage/images/noticias-cine/juego-de-tronos-todo-lo-que-sabemos-de-la-sexta-temporada/juego-tronos-temporada-6-personajes/60851054-1-esl-ES/juego-tronos-temporada-6-personajes_reference.jpg). Acesso em 12 nov. 2016

Disponível em: <http://educacioncaninayfelina.com/wp-content/uploads/2016/02/perros-de-pelicula-marley-y-yo-257x300.jpg>. Acesso em 12 nov. 2016.



Disponível em: <http://pic.pimg.tw/rosetruth/1356445513-3803164804.jpg>. Acesso em 12 nov. 2016.

- Now, fill in the parenthesis with 1, 2 or 3, according to the scene.  
 the man and the woman are happy with the dog;       the king is choking;  
 the man is pointing a gun to a girl;       the dog is happy;  
 the girl is not armed       the woman is smiling;
- Abaixo, existem possíveis falas para as cenas acima. Marque com 1, 2 ou 3 a cena em que a fala poderia aparecer. Do lado da fala, escreva a tradução:  
 Do you like him? \_\_\_\_\_       Help me! \_\_\_\_\_  
 Are you OK? \_\_\_\_\_       What is your name, girl? \_\_\_\_\_  
 He is very nice. \_\_\_\_\_       Please, don't shoot me. \_\_\_\_\_
- Agora, o grupo deve construir o diálogo de uma cena. Em uma folha do caderno PARA ENTREGAR, escreva: (apenas uma folha por grupo)
  - nome dos integrantes do grupo;
  - cena que o grupo escolheu para fazer o diálogo (1, 2 ou 3);
  - diálogo entre os personagens em português (com mínimo de 5 falas, mas pode ter mais)

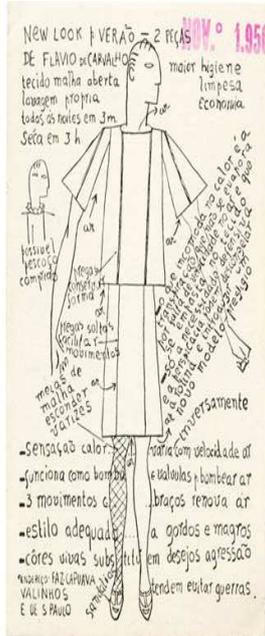
## Anexo VII – A linguagem da performance

### Performance do artista Flávio Carvalho, New Look.



Flávio de Carvalho durante a "Experiência N° 3", intervenção realizada pelo artista em 1956, na região central de São Paulo: em defesa do "New Look", traje masculino de verão concebido pelo artista

Disponível em: <http://paleonerd.com.br/wp-content/uploads/2015/09/0127.jpg>. Acesso em 12 nov. 2016.



Disponível em: <http://esferapublica.org/nfblog/wp-content/uploads/2010/04/New-Look-1956-1.jpg>. Acesso em 12 nov. 2016.

### Marina Abramović, The Artist Is Present



Disponível em: [https://tit-assets.s3.amazonaws.com/articles/206/4421750527\\_9a5262902a\\_b\\_large.jpg](https://tit-assets.s3.amazonaws.com/articles/206/4421750527_9a5262902a_b_large.jpg). Acesso em 12 nov. 2016.



Anexo IX – Avaliação discente do projeto

Avaliação do Projeto *Crazy Stories*

Nome:

1. Em uma escala de 1 a 5 (sendo 5 o máximo), avalie as frases abaixo:

	1	2	3	4	5
a) Eu gosto de inglês					
b) Eu gostei das aulas de inglês					
c) Eu gostei de ver conteúdos da matéria de artes na matéria de inglês					
d) Eu gostei das aulas de artes					

2. Responda às questões abaixo com relação às nossas aulas:

a) O que eu mais gostei nas aulas foi: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) O que eu menos gostei nas aulas foi: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Nas nossas aulas, eu aprendi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Sobre teatro e performance, eu aprendi (em inglês) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. O que você achou de estudar artes e inglês junto? Foi uma experiência boa ou ruim? Justifique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_