

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

MELINA SCHIAVON LIMA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LE:
Uma proposta de ensino através do gênero discursivo letra de música

Porto Alegre

2008

MELINA SCHIAVON LIMA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LE:

Uma proposta de ensino através do gênero discursivo letra de música

Monografia apresentada à Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como requisito
parcial para a obtenção do título de Licenciado
em Letras

Orientador:

Prof. Ms. Daniel Christian de Oliveira Rosa

Porto Alegre

2008

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu professor orientador e amigo Daniel Rosa, por acreditar no meu trabalho e aceitar me orientar mesmo em meio a tantos compromissos, além de ser um exemplo de profissional a ser seguido.

Agradeço a Márcia Marques, minha primeira coordenadora, por acreditar no meu trabalho e me dar a oportunidade de aprender a ser professora.

As minhas colegas e amigas, Ana Cristina, Carol Seberino, Cláudia da Silva, Fernanda Peixoto, Luciana Rodrigues, Luciane Fortes, Raquel Labotka, pela parceria em trabalhos, papos entre e durante as aulas, inesgotável bom humor e *pyjama parties*. Em especial a Claudete, por me apresentar ao conceito de letramento e dividir comigo suas experiências e conhecimentos nessa área.

Agradeço aos meus amigos de coração Liliamar Redondo e Carlos Rafael, por torcerem por mim e me amarem como irmãos.

A minha irmã, por me aturar ao longo dos meus vinte e quatro anos.

Ao Christian, por ser o grande incentivador de tudo em minha vida e meu parceiro em tudo; por sua amizade, carinho, amor e paciência.

Em especial, a professora Leni, que permitiu que eu observasse suas aulas e fizesse minha prática de estágio com sua turma, e as alunas da turma 21N com quem exercitei minha prática de letramento para esse projeto.

Finalmente, aos meus alunos que, na verdade, foram os melhores professores que tive ao longo de minha formação acadêmica e profissional.

RESUMO

O presente estudo analisa uma lição elaborada e lecionada dentro dos moldes de letramento para a prática de estágio da disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa II. A lição é parte de um projeto desenvolvido com uma turma de ensino médio em uma escola pública de Porto Alegre. O objetivo do trabalho é propor, através da prática pedagógica de letramento, uma prática de ensino que vise à formação social do aluno, além da formação tradicional. Para tanto, sugere-se a reflexão sobre o tema norteador da lição através do desenvolvimento de tarefas de interpretação e expressão escrita.

Palavras-chave: Letramento. Língua Inglesa. Escola pública. Música.

ABSTRACT

The present study analyses a lesson created and taught according to literacy ideals for the teaching practice of the discipline Estágio de Docência em Língua Inglesa II. The lesson is part of the project developed with a group of high school students of a public school of Porto Alegre. The objective of this paper is to propose, through the discussion of the concept of literacy, a teaching practice that aims at raising social awareness despite teaching the traditional curriculum. In order to achieve this goal, it is suggested that students think and debate about the guiding theme of the lesson through interpretation and writing tasks.

Key words: Literacy. English as a second language. Public school. Music

SUMÁRIO

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
1. INTRODUÇÃO	07
2. CONTEXTO.....	10
2.1. A escola.	10
2.2 A LE na escola	10
2.3 As expectativas dos alunos	11
2.4 Contexto inicial do projeto	13
2.5 A expectativa do professor	14
3. LETRAMENTO	15
3.1 O conceito de letramento	15
3.2 Exemplos de letramento.....	18
3.3 O gênero discursivo	20
4. RELATÓRIO DAS ATIVIDADES	23
4.1 As atividades	23
4.2 Descrição e objetivos das atividades	25
4.3 A receptividade das alunas	31
5. ANÁLISE DOS DADOS	34
5.1 Análise	34
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS.....	47

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu de uma preocupação com o papel social do professor e da real extensão do seu trabalho. É fato que a educação no Brasil passa por dificuldades. No meio acadêmico, sente-se a falta de pesquisas que proponham práticas para enfrentar esses problemas. No presente caso, desejo propor uma prática relacionada às línguas estrangeiras - mais especificamente, à língua inglesa.

Durante as minhas observações em escolas públicas para disciplinas como Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira I e II, Didática do Inglês e Estágio I e II, pude apurar que parece haver uma maior preocupação com questões lingüísticas - como o ensino de gramática e vocabulário - do que didático-pedagógicas. Decisões didático-pedagógicas norteiam questões essenciais como a escolha do que e como vai ser ensinado, bem como com relação ao objetivo das atividades de ensino em si. Conseqüentemente, deve-se dar maior importância a essas questões sem, obviamente, negligenciar o ensino da estrutura e do vocabulário, enfim, do conteúdo lingüístico.

Nesse sentido, há teóricos que acreditam que, através da prática pedagógica de letramento, é possível contornar esse quadro. A partir da leitura de trabalhos, entendo aqui por letramento o estado ou condição do indivíduo que usa as competências de saber ler e escrever para agir no mundo, de consoante com os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante nesse trabalho chamados de PCNs). O conceito de letramento implica na realização de atividades com textos de diferentes gêneros, sempre visando à formação do indivíduo social. Os PCNs, ao mesmo tempo em que afirmam a importância da reflexão, tendo em vista a formação de cidadãos, também propõem que a leitura e interpretação de textos sejam o seu “objetivo primordial” (PCNs, 1999, p.112). De acordo com os mesmos, “*o estudo de língua estrangeira*

permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos.” (PCNs, 1999, p.101).

Neles, consta ainda que:

No mundo atual, mais que nunca, é essencial deter a competência de ler nos vários níveis possíveis de leitura. É papel da escola, e não apenas das disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desenvolver essa competência. Ler e compreender uma língua estrangeira deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo. (PCNs, 1999, p.107)

Assim sendo, com as alunas¹ do grupo com o qual realizei o Estágio de Docência em Língua Inglesa II, tentei trabalhar segundo os moldes de letramento, utilizando letras de música como gênero discursivo orientador. A escolha deste se deu ao fato de ele ser um gênero discursivo geralmente presente na vida cotidiana das alunas, através dos meios de comunicação em massa. O meu intento foi não somente oferecer aulas de inglês onde as alunas iriam apenas trabalhar com habilidades lingüísticas (como estratégias de leitura e revisão gramatical), mas também proporcionar a reflexão sobre seus comportamentos sociais.

O objetivo desse trabalho é, portanto, *analisar uma lição que foi parte do projeto elaborado para a disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa II, no qual fiz uso de textos de variados gêneros, com especial ênfase à letra de música, para o ensino de língua inglesa, através da proposta de letramento.* Tal projeto seria lecionado em dez aulas de uma hora e meia cada, em uma escola de ensino médio de Porto Alegre, com uma turma de alunas do segundo ano do ensino médio. O conteúdo analisado neste trabalho foi ministrado em cinco aulas devido a interrupção do ano letivo em função de uma greve de professores.

Apresentarei meu trabalho da maneira que segue. No capítulo seguinte, apresento as alunas, suas expectativas e pontos de vista em relação à língua inglesa na escola, bem como a instituição e o status da Língua Estrangeira (doravante LE) na mesma. No capítulo três,

¹ A turma é constituída por treze alunas do sexo feminino.

discuto o conceito de letramento, tratando da opinião de alguns autores a respeito do tema, e abordo a importância de se trabalhar com gêneros discursivos no ensino público. Discorro, também, sobre alguns aspectos das atividades que utilizei, inserindo-as na proposta. No capítulo quatro, faço um relatório das atividades, descrevendo-as e tratando de seus objetivos iniciais. No capítulo posterior, discutiremos os resultados obtidos nas atividades e apresentaremos o retorno dado pelas alunas, obtido através de entrevista. Encerro meu trabalho por meio de um capítulo apresentando minhas considerações finais a respeito do projeto conduzido.

Espero que este trabalho possa contribuir para a reflexão de outros professores que, como eu, estejam comprometidos com uma prática de ensino eficaz e crítica, que vise não somente o ensinar, mas também o refletir, tanto do professor quanto dos alunos.

2. CONTEXTO

2.1 A escola

O projeto foi organizado e conduzido com um grupo de alunas do segundo ano do ensino médio de uma escola pública de Porto Alegre. A escola localiza-se em um bairro central da cidade e atende alunos que, muitas vezes, vêm de bairros distantes, atrás da oportunidade de terem um certificado profissional ao fim do período escolar. A instituição oferece o curso Normal do Magistério, que forma professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Ela está equipada com uma sala de vídeo, um auditório e um laboratório de computadores com acesso à internet.

A turma com a qual o trabalho foi realizado é formada em sua totalidade por treze adolescentes do sexo feminino, que estudam o curso normal, juntamente com o ensino médio no turno da manhã. Surpreendentemente, muitas das alunas não se conheciam pelo nome nas primeiras aulas observadas, provavelmente devido ao fato de que a cooperação e o trabalho em grupo não são práticas comuns na aula de LE.

2.2 A LE na escola

As línguas estrangeiras ocupam um lugar especial na escola. O CLE (Centro de Línguas Estrangeiras) tem seu próprio espaço para manter materiais como rádios, dicionários,

etc., além de salas de aula diferenciadas; menores, com quadros brancos e com cartazes e quadros escritos na LE.

Talvez por estarem em um espaço físico separado, tendo uma sala de professores também separada, os professores de LE ficam segregados dos outros professores. O que foi observado é que somente os poucos professores que queriam interagir com os colegas de outras disciplinas se dirigiam para a sala dos professores no recreio e em outros momentos. Creio que isso dificulta o desenvolvimento de projetos interdisciplinares envolvendo LE, que são praticamente inexistentes na escola.

A escola oferece três línguas estrangeiras, Inglês, Espanhol e Francês. Na quinta série do ensino fundamental, os alunos estudam Inglês; na sexta série, Francês; na sétima, Espanhol; e na oitava série, os alunos estudam Inglês novamente. Quando vão para o ensino médio, os alunos escolhem qual dentre as três línguas eles irão estudar nos três anos subsequentes. Conseqüentemente, as turmas são relevantemente menores na aula de LE do que nas outras matérias. A turma de língua inglesa em questão, por exemplo, é formada por treze alunas de uma turma de quarenta e cinco.

Assim, vemos que a LE possui um status incomum na escola, por haver a possibilidade de escolha entre três línguas diferentes e por haver uma preocupação com as condições e materiais necessários para o desenvolvimento das aulas. Geralmente, quando um aluno apresenta problemas na LE, ele também os apresenta em outras disciplinas. Porém, foi observado que quando o problema é somente na LE, ele é considerado de menor importância.

2.3 As expectativas dos alunos

Pelo fato de a escola atender adolescentes de comunidades diferentes e distantes entre si e da escola, é comum que o professor de LE do ensino médio não conheça a comunidade da qual seus alunos fazem parte. É realmente uma sala de aula heterogênea, onde, por causa do grande número de alunos, as pessoas nem ao menos se conhecem pelo nome, sejam eles professores de LE ou alunos. A aula de LE deveria ser uma oportunidade para esses alunos se aproximarem, dado o reduzido número de indivíduos, mas observei que isso não acontece.

Uma entrevista escrita foi feita preliminarmente (Anexo 9) com as alunas, para conhecer as expectativas e a motivação das mesmas na aula de Inglês. O resultado da entrevista mostrou que a maioria delas esperava ter apenas uma “noção” do que é a língua nas aulas de Inglês na escola. A entrevista também mostrou a heterogeneidade dos discursos. Algumas das entrevistadas estavam muito interessadas e motivadas para aprender a língua e outras a vêem como uma matéria cuja finalidade elas não entendem. A preocupação com aprovação e avaliação também esteve presente, não somente nessa entrevista, como também durante as aulas. Isso dificulta bastante o trabalho do professor, como afirma Celani:

Students see English as a subject not to be taken very seriously in the school curriculum, vis-à-vis 'important' subjects such as mathematics, physics, biology or chemistry. Parents seem to take it for granted that foreign languages have to be learned in private language institutions and not as part of general education at school. Teachers, beaten by overwork, poor salaries, inadequate facilities and no possibilities for in-service training have lost incentive and merely try to survive. (CELANI, 1981, p.17)

Essa problemática é visível e preocupante, pois na escola em questão, mesmo tendo melhores condições de espaço e material, bem como número reduzido de indivíduos, as alunas se mostraram bastante descrentes quanto ao aprendizado de inglês na escola. Ao mesmo tempo em que disseram não esperar aprender inglês nesse contexto, quase todas, com a exceção de uma, afirmaram que o conhecimento da língua inglesa é necessário para suas vidas. A isso se deve o fato de haverem optado por estudar essa língua ao invés do espanhol

ou do francês. Dentre suas justificativas, elas comentaram sobre a necessidade de saber inglês para o mercado de trabalho, viagens, e também para entender questões do dia-a-dia e “aquela frase na camiseta”. Durante as aulas, na tentativa de quebrar prováveis barreiras com relação à LE, tentamos desenvolver esse pensamento, conforme a seguinte sugestão de Celani:

In order to avoid or at least minimise language shock and bring English closer to the students the next thing to do, it seems to me, is to make them aware of the amount of English they already know and the amount of English that surrounds them. (CELANI, 1981, p.20)

2.4 Contexto inicial do projeto

O comportamento das alunas em sala de aula deixava muito a desejar de acordo com a professora e com as observações iniciais do estágio. As alunas chegavam atrasadas, faltavam muito e não se engajavam nas atividades feitas em sala de aula, chegando, muitas vezes, a fazer trabalhos de outras matérias durante a aula de inglês. De acordo com as próprias alunas, se já tinham nota suficiente para passar na disciplina, a mesma deixava de ser uma preocupação para elas.

Antes do início do projeto, também pude constatar que as alunas estavam acostumadas a lidar com textos, traduções e gramática. Além disso, geralmente faziam trabalhos e exercícios individuais. Somente os jogos e atividades lúdicas trazidas pela professora eram realizados em grupo. No ponto onde começamos, as alunas haviam acabado de fazer uma prova para avaliar seus desempenhos no trimestre anterior.

Era preocupação minha e de minha colega de estágio que continuássemos o conteúdo do programa da professora para aquele trimestre. Então, conversamos com a professora, que demonstrou a preocupação de que fizéssemos exatamente isso. A partir de nossas conversas, descobrimos que as alunas deveriam revisar o presente contínuo e o presente simples do

inglês, aprender vocabulário sobre comida e saber usar *many* e *much*. A partir desses conteúdos, selecionamos um texto em que pudéssemos abordar um tema que levasse à reflexão, que fosse relevante para as alunas em seu contexto, e que, ao mesmo tempo, pudéssemos relacionar de alguma forma aos conteúdos gramaticais que deveríamos abordar. Conseqüentemente, não pudemos desenvolver o projeto inteiramente voltado ao letramento. Discutiremos aqui somente as partes do projeto em que visamos o letramento.

2.5 A expectativa do professor

Trabalhar com futuros professores proporciona a oportunidade de reflexão sobre os objetivos e meios para alcançá-los em conjunto com os alunos. A intenção era a de que a turma participasse do processo de desenvolvimento do projeto, através do entendimento e da avaliação dos porquês das atividades desenvolvidas em aula, sentindo-se livres para criticar e sugerir. Em outras palavras, um dos objetivos em sala de aula era estimular a reflexão das futuras professoras.

3. LETRAMENTO

3.1 O conceito de Letramento

O termo letramento surgiu recentemente para suprir a necessidade de definir um novo conceito; a palavra é usada para explicar o estado ou condição do indivíduo que sabe ler e escrever e usa essas competências para agir em sua comunidade. Soares explica que a definição de letramento tem suas origens e se equivale à palavra inglesa “*literacy*”:

literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2006, p.17)

Logo, “*letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita.*” (SOARES, 2006, p.18).

Exigências sociais do uso da leitura e da escrita tornaram necessário diferenciar os termos alfabetização e letramento. Soares (2006, p. 36) explica que alfabetizada é a pessoa que sabe ler e escrever, mas não necessariamente faz uso da leitura para agir socialmente. A pessoa letrada, por sua vez, usa esse conhecimento para agir no seu contexto social. A autora ainda afirma que até mesmo uma pessoa analfabeta pode ser, de certa forma, letrada, desde que esse indivíduo consiga participar de uma situação em que a língua escrita é pressuposta para a interação (evento de letramento). Soares dá o exemplo de uma criança que ainda não sabe ler, mas já participa de situações em que a língua escrita está presente, escuta as histórias que os pais lêem para ela e finge ler. Essa criança já tem uma idéia do que a língua escrita é e

de sua importância, mesmo ainda não dominando o código escrito. Um adulto analfabeto, que pede para outra pessoa ler uma notícia de jornal para ele e conversa a respeito dessa notícia, também é outro exemplo de uma pessoa praticando letramento.

Há assim uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado daquele que sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literate em inglês). (SOARES, 2006, p.36)

As palavras “condição ou estado”, usadas por Soares, expressam as consequências do uso desse conhecimento na vida de uma pessoa, que vão além do âmbito lingüístico e abrangem também o social, cognitivo, político, cultural e econômico. No entanto, é importante frisar que letramento não é visa mudar a classe social do indivíduo, mas sim, “... *mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura*” e, como consequência, “... *sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente*” (SOARES, 2006, p.37).

A prática do letramento está em concordância com os PCNs, que afirmam a importância de formar cidadãos na escola, através das temáticas e tarefas desenvolvidas em aula, de acordo com os mesmo, “*o estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos.*” (PCNs, 1999, p.101).

Além disso, temos que, “*apropriar-se do conhecimento por meio do aprendizado das línguas estrangeiras modernas permite que o aluno faça uma análise mais acurada do seu contexto social, ao compará-lo com outras culturas e visões de mundo.*” (PCNs, 1999, p.103)

Como a escola é o lugar onde as crianças aprendem a ler e a escrever, pesquisadores da área de docência têm se preocupado com a forma com que o letramento vem sendo levado em conta em práticas de ensino. É suposto que os alunos estejam aprendendo a usar as

competências da leitura e da escrita em contextos que reflitam a realidade das interações na vida social, como está previsto nos PCNs (1999).

Porém, isso não reflete a realidade de grande parte das escolas do país. Pesquisas têm sido desenvolvidas a fim de compensar essa situação e levantar a discussão e a reflexão sobre letramento, cujo conceito ainda é pouco conhecido pelos professores brasileiros. Street (apud KLEIMAN, 1995) sugere que o letramento comumente praticado nas escolas brasileiras seria um modelo de letramento que o autor chamou de *modelo autônomo* em contraponto com o *modelo ideológico*. A prática do modelo autônomo de letramento tem como objetivo preparar indivíduos profissionalmente, sem preocupações com a formação da consciência social dos mesmos. A abordagem é instrumental e, portanto, a interpretação só leva em conta os elementos do texto em si, desconsiderando o contexto (KLEIMAN, 1995, p.22).

A função e a importância da língua escrita são definidas socialmente e seu uso afeta a comunidade a qual a língua escrita pertence. Tendo isso em vista, o modelo ideológico considera o contexto cultural e social no qual o texto se insere, e sugere sua análise para a construção da identidade social do indivíduo. Esse é o objetivo de uma prática docente de letramento dentro do modelo ideológico; preparar o indivíduo para participar em eventos de letramento ou, em outras palavras, para participar com sucesso de situações sociais em que a língua escrita é pressuposta. Dessa forma, o indivíduo poderá agir em sua comunidade positivamente e contribuir para a melhoria social.

Em suma, o modelo ideológico proposto por Street (apud KLEIMAN, 1995) não exclui o modelo autônomo; pelo contrário, o modelo ideológico parte do estudo instrumental para ir além. Em outras palavras, somente a análise instrumental não dará condições necessárias para o aluno ser capaz de interagir em situações onde a língua escrita é pressuposta. Ao mesmo tempo, a análise instrumental é necessária, pois é a partir do conhecimento do objeto que se pode falar dele de um ponto de vista crítico. De acordo com o

autor, “*nesse caso, o ensino instrumental de leitura deixa de ser meramente funcional, para se tornar um instrumento crítico que poderia levar à transformação do discurso.*” (STREET apud KLEIMAN, 1995, p. 54)

Por isso, Kleiman (1995, p.58) sugere que o modelo ideológico é o mais apropriado para as práticas de ensino em escolas públicas, onde o desenvolvimento de uma pedagogia - crítica e culturalmente relevante - é essencial para criar oportunidades para que os alunos possam entender e relacionar o conhecimento adquirido em sala de aula com a sua realidade. Os PCNs reforçam essa idéia quando afirmam:

(...) a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em língua materna.” (PCNs, 1999, p. 20)

3.2 Exemplos de Letramento

Assim como os PCNs, que afirmam que o estudo da estrutura lingüística e de repertório vocabular se justifica quando feito a partir de um texto - tendo em vista a leitura e interpretação do mesmo de forma mais eficaz (PCNs, 1999, p. 103) - a prática de letramento também é desenvolvida a partir da leitura e interpretação de textos. O objetivo é fazer com que os alunos possam não apenas ler o código, mas também entender e refletir sobre o conteúdo do texto e o seu contexto; que consigam conjeturar a respeito dos significados que fazem parte dele, sejam eles externos ou internos.

Na leitura e interpretação, o aluno usará estratégias de leitura, tal como ativar seu conhecimento prévio sobre o assunto, inferir significados, identificar o autor, o público e o propósito do texto. A prática de letramento ideológico sugere a reflexão sobre como a

atribuição de sentido acontece, levando-se em conta o uso de recursos lingüísticos e as condições em que o texto foi produzido e nas quais será lido (PRADO, 2006).

Poucos trabalhos têm sido escritos dentro da proposta de letramento, e ainda mais raros são aqueles desenvolvidos na área de línguas estrangeiras. Através de uma análise de duas unidades de material didático, Silva (2008) nos apresenta um exemplo desse tipo de trabalho com a língua inglesa. Ao trabalhar com textos publicitários em inglês, a autora propõe aos seus alunos que respondam a perguntas como: “*onde geralmente encontramos campanhas publicitárias, em que tipo de mídia?*”, “*qual a função desse tipo de texto?*”, “*cita, com base na tua experiência, algumas características de textos publicitários*”, “*quem escreve esse tipo de texto?*” (SILVA, 2008, p.26). Essas perguntas levam o aluno a refletir sobre aspectos de construção do texto que ajudam a entender os significados contidos nele, com os quais o aluno não se preocupava antes. Possivelmente, esses questionamentos permanecerão em sua mente na próxima vez em que lerem um texto publicitário. Dessa forma, esses indivíduos poderão posicionar-se com mais clareza e convicção a respeito desse e de outros textos publicitários.

A pesquisa de Terzi relatada por Prado (2006) trata da dificuldade encontrada por professores ao trabalharem com uma proposta de letramento nas escolas. A autora realizou o projeto com alunos entre oito e nove anos que encontraram dificuldades em atribuir sentido ao texto. Esses alunos estavam acostumados com a prática de leitura comumente praticada nas escolas, em que o texto é usado como base para explicações gramaticais ou cujos exercícios de compreensão baseiam-se em copiar a resposta do texto. Em outras palavras, haviam aprendido apenas a habilidade de decodificação. Terzi propõe que através do uso de estratégias de leitura - como o uso do conhecimento prévio e a formulação de hipóteses, bem como as técnicas de “*skimming*” e “*scanning*” - e de um trabalho de desconstrução das

práticas de leitura em que o texto é um pretexto para fins apenas lingüísticos, o aluno comece a buscar respostas e a atribuir sentido ao texto.

Assim sendo, a pessoa torna-se capaz de usar a palavra escrita como um objeto para a reflexão crítica e, conseqüentemente, ocorre seu crescimento como indivíduo social. Prado afirma a importância do professor nesse processo de modificação do pensamento e das práticas escolares como elas têm acontecido:

O questionamento agora se dá quanto ao papel do professor nesse processo de letramento na escola. É ele o principal responsável por modificar a visão de leitura como simples decodificação. É o professor o mediador das tarefas, o facilitador, aquele que mostra os caminhos pelos quais os seus alunos podem seguir. Desta forma, ministrar aulas de leitura na escola não significa simplesmente apresentar um texto aos alunos e solicitar a eles que respondam um questionário ou o traduzam. (PRADO, 2006, p. 24)

A primeira atitude que o professor pode tomar nesse sentido é questionar sua própria prática - através do exame da relevância de objetivos, temas, tarefas, entre outros - seguido de um planejamento de aulas cuidadoso que, de acordo com Silva (2008), é extremamente importante para o andamento das aulas e para evitar o desperdício de tempo.

3.3 O gênero discursivo

Gênero discursivo ou gênero textual é um texto concretamente realizado dentro de um contexto histórico e social, com parâmetros de natureza pragmática e discursiva que são definidos socialmente. Exemplos de gêneros discursivos podem ser encontrados na oralidade e na escrita: carta pessoal, carta formal, anúncio publicitário, cardápio, notícia de jornal, horóscopo, e-mail, piada, bula de remédio, letra de música, etc. (MARCUSCHI, 2001, p.43).

Os PCNs expõem a importância de se trabalhar com “textos de naturezas diversas”, a fim de promover o uso da língua escrita e falada.

A análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais. (PCNs, 1999, p.96)

Além disso, o documento ainda afirma que o uso de diferentes tipos de textos contribui para que o aluno saiba diferenciar linguagem formal e informal na língua alvo, assim como o uso de diferentes recursos comunicativos (PCNs, 1999, p.106).

A fim de desenvolver práticas de leitura dentro da proposta de letramento, é essencial que uma nova abordagem do material escrito seja adotada baseada nos objetivos de letramento. Entre esses objetivos, faz-se importante apresentar para o indivíduo situações de interação, através de atividades em que ele possa desenvolver a reflexão e o posicionamento crítico, autonomia, autoconhecimento e uma maior participação em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são importantes. De acordo com Schlatter, “na prática cotidiana de sala de aula, entendo que uma forma de promover um ensino que vise ao letramento seja através de tarefas pedagógicas com base na unidade gênero discursivo...”. (SCHLATTER, em preparação, p. 1)

O professor deve ter isso em mente ao planejar tarefas e ao conduzir a aula, a fim de escapar das práticas tradicionais que não levam ao letramento e são basicamente instrumentais. Uma forma de começar a por isso em prática seria entender o texto como um produto social e cultural.

Um texto é produzido de acordo com seu gênero, o qual também é definido socialmente. Portanto, através do estudo de gênero, é possível analisar os objetivos do autor,

suas opiniões e seu público alvo, elementos essenciais se desejamos entender um texto em sua integridade. O estudo de gêneros variados também é importante para que os alunos conheçam diferentes padrões discursivos, como diferenciá-los, compará-los e contrastá-los. Ao reconhecer suas estruturas e características, os alunos tornam-se aptos a relacioná-los, entendendo sua função social e importância. Em outras palavras, através do estudo de gêneros discursivos, é possível levar os alunos a fazer relações entre o texto e a realidade e a pensar de forma crítica a respeito do que vêem.

Desenvolvemos, então, o projeto “Do I want *you* to pay my bills?” a fim de levantar o questionamento a respeito do comportamento das pessoas, em especial das mulheres, na situação de namoro, de maneira que as alunas se posicionassem, trocando experiências e opiniões sobre isso.

Com o tema norteador em mente, o gênero escolhido foi a letra de música. A escolha do gênero textual deu-se pelo fato de que o tema escolhido é normalmente discutido em situações informais, nas quais as pessoas contam suas experiências, relatam seus problemas e dão suas opiniões. O gênero letra de música apresenta uma situação na qual isso é possível, permitindo a reflexão sobre o tema a partir de um caso. Além disso, o gênero foi escolhido para que as alunas tivessem instrumentos para melhor entender e refletir sobre o gênero textual na LE que está mais presente em suas vidas e que é de fácil acesso para elas. A letra de música, de acordo com seus relatos, é o texto na LE com o qual as alunas mais têm contato nos seus momentos de lazer. A intenção do uso do mesmo foi a de que as alunas abordassem o texto em questão com maior proficiência e interesse.

Apresento no capítulo a seguir uma das duas lições que elaboramos para o projeto dentro da proposta de letramento na escola pública.

4. RELATÓRIO DAS ATIVIDADES

4.1 As atividades

As aulas e as atividades foram planejadas baseando-se na proposta de Schlatter que sugere critérios para a elaboração de tarefas, levando-se em conta que a leitura seja entendida como uma prática social e partindo de temas norteadores relevantes para os alunos em seu contexto (SCHLATTER, em preparação, p.5). Cito aqui os critérios sugeridos pela autora que foram de maior relevância para a elaboração do projeto para as aulas da prática de estágio.

Em primeiro lugar, escolhi trabalhar com gêneros discursivos. De acordo com Schlatter (em preparação), o trabalho com gêneros discursivos requer que a natureza dialógica do uso da língua nas diferentes situações de comunicação seja considerada. Logo, perguntas como *“quem é o autor desse texto?, quem é o público alvo?, qual é o efeito desejado com esse texto e seus elementos? esse tipo de texto é popular em que situação/ lugar?”* foram formuladas para incitar a reflexão a respeito do(s) interlocutor(es) envolvido(s), e o contexto de produção e recepção. Além disso, o tema orientador foi selecionado através dos interesses e da faixa etária das alunas e, a partir dele, escolhi trabalhar com o gênero discursivo letra de música.

Esse gênero não somente é relevante para o tema, mas também desperta o interesse das alunas da turma em questão, além de constituir-se em um material autêntico de uso da língua. O uso de materiais autênticos em sala de aula, abordado nos PCNs, permite que o aluno seja capaz e sinta-se capaz de lidar com textos que encontra em situações reais de sua vida, como, por exemplo, *“entender uma letra de música”* (PCNs, 1999, p. 94). A partir do tema e do gênero a serem trabalhados, decidi que habilidades e de que forma as funções

lingüísticas, as quais a professora regente da turma requisitou que fossem abordadas, seriam tratadas (essas questões serão discutidas mais adiante).

Ainda de acordo com a proposta de Schlatter (em preparação), elaborei etapas para o desenvolvimento das atividades, incluindo atividades preparatórias - onde o aluno usa seu conhecimento prévio para poder melhor entender o texto. De acordo com Nuttall (1996), a forma com que interpretamos um texto depende dos conhecimentos prévios que são ativados pela sua leitura e, quanto mais próximos forem os conhecimentos prévios do leitor e do autor do texto, maior será a probabilidade de sucesso na interpretação do mesmo. Esses conhecimentos não são apenas formais mas, sim dizem respeito a todas as experiências da vida de um indivíduo. A autora explica que as inferências que fazemos do mundo vão depender de nossas experiências e de como nossa mente organizou o conhecimento que temos destas. (NUTTALL, 1996, p.7)

O conhecimento estaria organizado em estruturas mentais chamadas *schematas* (no singular, *schema*), que se reorganizam a cada nova experiência e aprendizado. É necessário, pois, desenvolver atividades que ativem a *schema* do aluno, para que ele tenha mais chances de ler o texto com sucesso (NUTTALL, 1996).

Em geral, o projeto focaliza o desenvolvimento de estratégias de leitura e discussões sobre o tema norteador entre outros tópicos que surgiriam no cotidiano da sala de aula. Logo, o estudo de estruturas gramáticas foi uma preocupação secundária durante as aulas, pois de acordo com os PCNs, “*no caso da língua inglesa, é nesta fase de escolaridade que o aluno revisará os tempos verbais aprendidos no fundamental e completará o aprendizado relativo a novos tempos e formas verbais.*” (PCNs, 1999, p.103)

Ainda, de acordo com o documento:

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do

idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos. (PCNs, 1999, p. 104)

Assim, as atividades que envolvem o uso ou identificação de estruturas lingüísticas tiveram como fim sensibilizar as alunas para as funções dos tópicos gramaticais estudados.

4.2 Descrição e objetivo das atividades

O projeto “*Do I want you to pay my bills?*” foi desenvolvido a partir do tema norteador “o posicionamento da mulher em relacionamentos amorosos”. Esse projeto é constituído de duas lições, sendo que neste trabalho proponho a análise de apenas uma delas. Chamo de lição o conjunto de tarefas elaboradas dentro do tema orientador, que é desenvolvida ao longo de uma ou mais aulas. A lição em questão foi planejada para quatro aulas de uma hora e meia cada.

O gênero discursivo escolhido foi a letra de música, por apresentar a exposição de um problema pessoal na situação do tema norteador. A partir da leitura e interpretação do texto em que o problema é apresentado, as alunas refletem e discutem a respeito do posicionamento da mulher nesse tipo de relacionamento. Dessa forma, os indivíduos também refletem sobre o seu próprio caso, as suas próprias atitudes e posicionamento em situações semelhantes à situação apresentada e discutida em aula.

Os objetivos lingüísticos de leitura também foram levados em conta; as atividades têm como meta desenvolver estratégias de leitura variadas, tais como usar o *schema* para inferir sobre sentido de palavras e identificar o tópico, *skimming* (ler rapidamente para captar a idéia geral) e *scanning* (ler para captar detalhes e informações específicas). Além disso, outros objetivos eram abordar a questão da variação lingüística a partir da língua inglesa e levar a

reflexão para a língua portuguesa, expor as alunas à língua inglesa na oralidade, desenvolver a autonomia do aluno no aprendizado. Nos próximos parágrafos, abordo os objetivos em detalhe.

Na aula introdutória, as alunas deveriam apresentar umas às outras para nós. Após esse momento, com o objetivo de estimular a autoconfiança das alunas e contribuir para uma melhor receptividade ao idioma, minha colega de estágio e eu fizemos uma atividade para começar a sensibilizá-las para o fato de que o português possui muitas palavras de origem inglesa e, conseqüentemente, de que muitas das palavras que trabalharíamos em aula poderiam já ser conhecidas por elas. Baseamo-nos em uma proposta de Celani (1981) para planejar a atividade. Nesta, as alunas deveriam listar quatro exemplos de cada tipo de palavra, expressão ou frase propostas que são usadas na língua portuguesa, mas que são originalmente palavras inglesas (Anexo 1).

Na segunda aula propusemos uma tarefa para conscientizá-las de que um texto é muito mais do que aquilo que as palavras expressam; o reconhecimento do gênero começa com a identificação dos aspectos visuais que acompanham e compõem a estrutura do texto escrito. Assim, um breve estudo da estrutura e do design do mesmo já pode nos dar informações para inferir a respeito de seu conteúdo. A atividade propõe que as alunas identifiquem o gênero textual dos excertos através da análise estrutural. As alunas foram incitadas a perceber como a formatação de um texto – por exemplo, seu título, seu espaçamento, se é acompanhado por um subtítulo ou nome do autor, a presença de rimas, repetição, divisão de parágrafos, entre outras – se configura em diferentes tipos de texto.

Para nos certificarmos que essa seria a estratégia usada pelas alunas para fazer o exercício, escolhemos textos cuja maioria das estruturas e palavras as alunas provavelmente não conheceriam (Anexo 2).

Ainda na mesma aula, no exercício 2, trabalhamos com as características do gênero discursivo que iríamos abordar. Antes de ir para o exercício, propusemos uma discussão acerca do gênero, com perguntas como “*Quais são as características de uma letra de música? Quais são as partes de uma música? Qual é a parte que a gente normalmente lembra? Quais são as características do refrão? E do título? Do que as músicas normalmente falam? Como vocês acham que o título é geralmente escolhido? Que palavras são comuns de se ouvir em uma música? Que estilo de música você gosta?*”, entre outras. Quando perguntamos a respeito das partes de uma música, escrevemos no quadro as partes que as alunas indicavam em inglês. Só após essa discussão, as alunas trabalhariam no exercício em que deveriam indicar as partes da letra da música dada.

Na terceira aula, a fim de introduzir o texto e fazer com que as alunas começassem a inferir sobre o seu conteúdo, a proposta foi que se utilizasse o vídeo clipe da música. Antes de assistir o vídeo, o professor pergunta se as alunas conhecem a banda, que tipo de música elas tocam, se gostam ou não, etc. Ele também orienta as alunas a prestarem a atenção aos elementos do vídeo, como, por exemplo, as pessoas que aparecem, como elas parecem se sentir, onde elas estão e o que fazem, os objetos que aparecem, entre outros.

Após essa introdução ao vídeo, o professor faz perguntas ao grupo: “*Onde se passa o clipe? Quem são as pessoas no vídeo? Qual é o problema apresentado no vídeo? Com quem ela está falando sobre o problema? Com quem você fala dos seus problemas? Como é que ela(s) se sente(m) em relação a isso? Você conhece as palavras que aparecem no vídeo? O nome da música é ‘Bills bills bills’. Alguém sabe o que ‘bills’ significa?*”. O professor explica o significado das palavras, inclusive do título da música. E então, em duplas, as alunas discutem sobre o que a letra da música provavelmente diz. Essa atividade faz com que as alunas comecem a inferir significados a partir do que viram no vídeo. Acontece uma discussão com toda a turma a fim de tentar prever o assunto do qual a música trata.

A seguir, em grupos de quatro alunas, a turma escuta a música e coloca os parágrafos na ordem certa. O propósito dessa atividade é fazer com que as alunas escutem a música uma primeira vez, de maneira a entrar em contato com ela e reconhecer as palavras que já sabem, a fim de tornar mais fácil e prazerosa as tarefas seguintes. Escolhemos trabalhar em grupos pelo mesmo motivo; alunas que têm dificuldade são ajudadas pelas outras sem serem expostas à turma, logo a atividade fica menos estressante.

Além disso, como foi mencionado anteriormente, as alunas não estavam acostumadas a trabalhar juntas, nem ao menos se conheciam. Ao longo do projeto, praticamente todas as atividades foram realizadas em grupo, a fim de que elas se integrassem à turma e colaborassem com as colegas, independentemente de serem são amigas ou não. Essa atividade também possibilita que elas se movam em sala de aula e ocupem espaços que normalmente só são ocupados para conversas paralelas à aula e para a bagunça. Isso favorece as alunas, que aprendem melhor com o movimento (inteligência cinestésico-corporal), ou com a troca com outros indivíduos (inteligência interpessoal).

Após essa atividade, as alunas trabalham com um exercício também de preparação para a leitura e para o exercício de *listening*. Usando seu conhecimento prévio e um dicionário, se necessário, as alunas escrevem o significado das palavras listadas no exercício 1 da folha de atividades da aula três (Anexo 6). A maioria dessas palavras é de fácil reconhecimento por serem palavras que são parecidas com o português, ou por serem palavras comumente aprendidas em níveis básicos – ou seja, as alunas já deveriam conhecê-las, pois vêm estudando inglês já há dois anos. O objetivo com essa atividade é fazer com que as alunas percebam que elas já sabem o significado de muitos vocábulos da língua e que, então, não é necessário consultar um dicionário para cada palavra do texto.

No item “a” do exercício 2, as alunas escutam a música uma vez e destacam as palavras que não são cantadas. A seguir, no item “b” elas completam os espaços na letra com

as palavras que são cantadas. Todas as palavras que completam os espaços foram trabalhadas no exercício 1. O objetivo desta atividade é levar as alunas a identificar os sons dos vocábulos e expô-las à língua oral, em uma situação na qual elas estarão atentas e concentradas para associar o som à grafia da língua. A música é tocada uma segunda vez e uma terceira ou quarta vez se for julgado necessário, pois de acordo com Harmer:

If students are to get the maximum benefit from a listening then we should replay the tape two or more times, since with each listening they may feel more secure, and with each listening (where we are helping appropriately) they will understand more than they did previously. (HARMER, 2001, p. 230)

Um dos nossos objetivos é fazer com que as alunas participem ativamente das aulas. Logo, quando julgado necessário, a faixa deve ser tocada mais de uma vez. Antes da correção, as alunas trocam idéias em duplas, novamente a fim de assegurar maior autoconfiança e participação no momento da correção.

A seguir, a seção *slang window* é comentada, explicando-se os significados das palavras e perguntando às alunas qual seria o equivalente em português. Nesse momento é importante falar que essas palavras são gírias, expressões usadas em situações informais, e que o equivalente em português deve poder ser usado na mesma situação. A expressão “*ain’t*” também é explicada nesse momento, em que o professor coloca alguns exemplos no quadro. As formas contraídas presentes na *slang window* são contrações de formas do gerúndio, formado com o sufixo *-ing*. É dado um exemplo usando-se o *present continuous* e explicada a exceção *triflin’* que não é uma forma verbal e, sim um adjetivo. O objetivo da *slang window* é instigar a discussão a respeito da língua informal e da língua formal. Algumas perguntas que podem ser usadas: “*E em português, todo mundo fala igual? A forma com que vocês se dirigem à professora é igual ao jeito que vocês falam entre si? Quais são as diferenças? E vocês acham que a forma com que vocês falam entre vocês é errada? Em que situações a linguagem formal é necessária? E que situações podemos usar linguagem informal? Qual das*

duas linguagens vocês usam mais? Vocês acham que isso vai mudar no futuro de vocês?”.

Essa discussão tem como meta levar as alunas à reflexão sobre variação lingüística, tanto na LE quanto na língua materna, pois de acordo com os PCNs:

O indivíduo que aprende um novo código lingüístico não se desvincula da sua língua materna. O professor de língua estrangeira no ensino médio deve lançar mão de conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos dos alunos, estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassem o teórico e o metalingüístico. (PCNs, 1998, p.94)

Na seqüência da atividade, na aula 4, exercícios 3 e 4 (Anexo 7), o propósito da atividade era fazer com que as alunas identificassem o autor e a quem o autor estaria se dirigindo. Essas perguntas retomam o conhecimento prévio ativado pela atividade com o vídeo e, juntamente com a questão 5, exercitam a leitura para a compreensão de idéias gerais (*skimming*). Já as questões 6 e 8 requerem mais atenção das alunas para detalhes e informações específicas (*scanning*). Ambas as habilidades são importantes, pois não se têm o mesmo propósito nas diferentes situações onde diferentes textos são lidos. Ao se ler um texto de jornal, por exemplo, pode-se ler rapidamente apenas para ficar “por dentro” das notícias (*skimming*), ou para saber se o político em que votamos estava envolvido no escândalo ou não (*scanning*). Os PCNs também abordam essa questão:

*A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* - ... (PCNs, 1998, p.97)*

O objetivo das atividades 7 e 9 era de contextualizar o conteúdo gramatical visto anteriormente ao projeto, já que parte do programa para as aulas do estágio era revisar o uso

do presente contínuo e do presente simples do inglês. A meta era mostrar às alunas que a estrutura lingüística está a serviço do que se quer dizer.

As questões 10, 11 e 13 são atividades onde as alunas vão constatar o que é dito na letra e interpretar as atitudes de ambos os indivíduos envolvidos na situação-problema. Nesse momento, as alunas argumentam em grupo o porquê de suas respostas. Em seguida, as alunas respondem as questões 12, 14 e 15 (Anexo 8) onde elas têm de se posicionar como mulheres quando se encontram em um relacionamento amoroso. Nesses exercícios, as aulas devem usar a LE para expressar o que está sendo pedido. Exemplos de como as estruturas devem ser usadas são fornecidos para que o foco seja no que está sendo dito em detrimento da estrutura que deve ser usada para expressar o que se pede. Todavia, nas atividades 16 e 17, exemplos não são fornecidos; esses exercícios solicitam que as alunas tenham compreendido, através dos exercícios anteriores, que estruturas usar para expressar hábitos e ações que acontecem no momento em que se fala. Não há controle algum sobre o que as alunas vão dizer, a não ser que falarão sobre as fotos que foram selecionadas e a respeito de hábitos e ações contínuas no momento da fala.

4.3 A receptividade das alunas

Tive a oportunidade de observar e conversar com as alunas antes do início da prática de estágio e pude constatar que, desde antes do início do projeto, as alunas se mostraram muito interessadas nas aulas que iríamos ministrar. Duas delas, em especial, expressaram suas opiniões para nós no término da primeira aula. Primeiro, perguntaram se sabíamos falar inglês e depois disseram que já haviam estudado inglês em um curso livre e que estavam

entusiasmadas para exercitar a oralidade em aula. Em geral, as expectativas eram altas em relação a nossa prática.

Ao longo do projeto, minha colega e eu ficamos bastante frustradas com as faltas e os atrasos das alunas. Apenas uma minoria compareceu às aulas regularmente e pôde acompanhar o projeto do início até o fim. Porém, quando as alunas vinham à aula, elas se engajavam nas tarefas propostas. Aliás, essa foi uma observação feita pela professora delas, e com a qual concordo.

A questão dos atrasos foi brevemente discutida em aula, quando pedimos às alunas que tentassem vir à aula regularmente para o melhor andamento das aulas e do desempenho delas mesmas durante o projeto. No geral, notamos uma melhoria nesse aspecto, mas é difícil afirmar se isso se deu devido ao envolvimento crescente das alunas nas aulas ou à conversa que tivemos. No entanto, as faltas continuaram, e isso prejudicou em muito o desenvolvimento de algumas.

As alunas ficavam um pouco apreensivas ao apresentarmos certas atividades que, a princípio, pareciam difíceis de executar, mas que elas próprias acabavam por descobrir que tinham as ferramentas necessárias para fazê-las. Por exemplo, a atividade 1 da aula 2, onde elas deveriam saber identificar os gêneros textuais, ou a atividade 2 da aula 3, onde elas deveriam compreender que palavras não eram cantadas e, em seguida, as palavras que eram cantadas na música.

O trabalho em duplas e grupos fez com que as alunas se sentissem mais confiantes para participar de correções orais e de atividades em geral, e também ajudou bastante na questão dos atrasos e faltas, pois sempre havia algumas alunas que não faziam idéia do que estávamos fazendo. Essa foi uma preocupação constante durante o projeto, fazer com que elas se engajassem e, conseqüentemente, fazer com que se sentissem confortáveis para falar e se expor na aula de LE. Até as alunas mais tímidas e inseguras liam suas respostas em voz alta

quando ajudadas por uma colega. Isso, claramente, não era uma prática comum em sala de aula e o porquê disso é compreensível: elas não se sentiam seguras o suficiente de suas respostas para as lerem em voz alta. Uma vez que certo esforço foi despendido para executar a atividade e, tendo sido possível executá-la com segurança, as alunas animavam-se para expor a sua resposta e a ajuda das colegas era bem-vinda.

Em suma, as alunas se engajaram nas tarefas propostas e responderam muito bem a nossa proposta de trabalho em duplas e em grupos. Todavia, o pensamento de que não é possível aprender inglês na escola vinha à tona às vezes, sempre através da fala das mesmas alunas. Em uma das aulas, por exemplo, uma aluna perguntou quando é que começaríamos a ter “*aula de verdade*”. Perguntamos a ela e as colegas se elas achavam que não estavam tendo aulas ou que não estavam aprendendo. Essa foi uma breve conversa, que acabou se voltando a nosso favor; várias alunas disseram estar aprendendo muito nas aulas conosco, e uma aluna em especial, disse que achava bem melhor ter aula assim, “*pensando na realidade*”. Perguntamos para as colegas se elas concordavam e todas disseram que sim. Percebemos, então, que estávamos no caminho certo em direção ao letramento.

No capítulo seguinte, analiso os dados da lição que é parte integrante do projeto “Do I want *you* to pay my bills?”.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, faço a análise da lição, através do exame de cada atividade trabalhada, de acordo com sua relevância no contexto da turma, a resposta das alunas às tarefas e os seus objetivos iniciais. As atividades encontram-se em anexo divididas de acordo com as aulas em que foram propostas.

Durante a prática de estágio, aconteceram alguns atrasos devido a um início de incêndio na escola, o atraso do conteúdo anterior ao projeto, greves e atividades extracurriculares as quais as alunas eram, de acordo com a escola, obrigadas a comparecer. Alguns desses atrasos foram previstos e pudemos mudar os planos de aulas a tempo, mas na grande maioria dos casos não foi isso o que ocorreu. Por causa disso, o projeto teve que ser adaptado e repensado várias vezes.

5.1 Análise

A primeira aula do projeto se constituiu num resumo do que seriam as aulas da prática de estágio. As alunas estavam curiosas e apreensivas, mas calmas. Podíamos ver que elas tinham expectativas grandes quanto as nossas aulas. Começamos nos apresentando e pedindo para que elas se apresentassem, dizendo nome e idade. Tentamos anotar os nomes e memorizá-los. Depois disso, fizemos uma dinâmica com música para “quebrar o gelo”, para que todas ficassem mais confortáveis com as novas professoras. Elas riram e se divertiram, falando bem mais do que esperávamos. Na atividade, um estojo era passado de mão em mão, e quando a professora pausasse a música, quem tivesse o estojo em mãos deveria escolher uma colega e dizer algo que não soubéssemos sobre ela, apresentando-a para nós. Nesse

momento, percebemos que muitas das alunas não se conheciam, nem ao menos sabiam o nome de algumas colegas. Conforme já informado, a turma de inglês é uma turma de 13 meninas, mas nas outras matérias o total é de mais ou menos 45 alunos. Como os alunos escolhem a língua que estudam no ensino médio, as turmas de língua estrangeira são bem menores. Ficamos frustradas e interessadas em fazer um trabalho que integrasse essas meninas.

No decorrer da aula, as alunas colaboraram bastante, ignoraram a sua professora, confiaram em mim e na minha colega quando tiveram dúvidas, e participaram das atividades com entusiasmo. Duas delas nos disseram no final da aula que estavam animadas com a nossa prática e que seria bom ter mais oralidade em aula. Uma delas estuda em um curso livre e a outra já estudou. A professora também ficou bastante entusiasmada, disse que a aula estava “viva”. Acredito que ela estivesse se referindo ao fato de que as alunas estavam trabalhando juntas e interessadas. Havia “barulho”, mas de pessoas trocando informações e opiniões relativas à tarefa.

A realização da atividade 1 da aula introdutória se deu tranquilamente. As alunas fizeram suas listas de palavras em grupos e, em seguida, discutimos e comparamos as respostas de cada um dos grupos (Anexo 1). Ao final da atividade, perguntamos para as alunas se elas conseguiam ver qual era a nossa meta com aquele exercício. A turma respondeu afirmativamente, que o objetivo era sensibilizá-las da quantidade de palavras, expressões e pronúncias que elas já usam do inglês, e como isso está presente no dia-a-dia das suas vidas.

A segunda aula começou às 8h20 – as aulas ocorreram às quartas-feiras das 7h40 às 9h20 - pois a professora havia nos dito que várias alunas precisavam fazer uma prova de recuperação. Como já estava previsto, planejamos uma aula de uma hora.

Iniciamos com outra atividade para “quebrar o gelo”. As alunas organizaram duas fileiras de cadeiras (o número exato para comportar toda as alunas da turma) uma em frente a

outra. Enquanto a música tocasse, elas deveriam circular/ dançar pela sala de aula. Quando a música parasse, elas deveriam sentar na cadeira mais próxima. Na terceira vez em que elas sentaram, dissemos a elas que naquele dia, elas trabalhariam em duplas, com a colega sentada a sua frente. Fizemos essa atividade para que elas se misturassem um pouco mais. Esta foi planejada de última hora, mas se encaixou perfeitamente na aula, pois a música usada para essa atividade foi “*Get up stand up*” de Bob Marley. Usamos essa música para a atividade 2 da aula 2. Quando as alunas sentavam, uma das professoras olhava para a sua posição (se estavam muito próximas de suas amigas) e dava a ordem fazendo gestos “*get up, stand up!*”. A música, então, começava a tocar de maneira a que elas se levantassem e comesçassem a circular até que se misturassem bastante. Não foi preciso mais de três vezes. As alunas não ficaram muito felizes em ter que trabalhar com pessoas diferentes, mas entenderam o propósito da dinâmica e colaboraram.

Ao fazer a primeira atividade da aula 2, elas ficaram assustadas de início, pois não haviam entendido o objetivo do exercício. Mas depois viram que o exercício era factível e o fizeram sem problemas. Acredito que, de início, elas imaginaram que teriam que entender o que o texto dizia para poder identificar que tipo de texto se tratava.

Depois de discutir as suas respostas, conversamos sobre o propósito da atividade, e perguntamos a elas se havia funcionado, ou seja, se elas haviam percebido que, para identificar que tipo de texto se tem em mãos, não é preciso entender tudo o que o texto diz mas, sim, prestar atenção no seu layout, na sua estrutura e organização. Elas responderam que sim, que fazer isso não era difícil, mas pude perceber que, mesmo entendendo o que queríamos dizer, elas precisariam exercitar isso de alguma forma.

Se a ocasião da prática de estágio durasse mais tempo, seria possível desenvolver essa estratégia de leitura de forma mais eficaz. Como tínhamos um programa a seguir devido às exigências do estágio e do programa da escola, não foi possível planejar as aulas novamente

para incluir esse tópico. Porém, acredito que, em uma situação em que o professor é o professor regente, esse tipo de estratégia possa ser estudada e praticada em sala de aula.

Introduzimos a segunda atividade com uma discussão sobre o gênero letra de música. Ao fazer a segunda atividade da aula, elas já estavam mais tranquilas, já sabiam bem o que esperar, já que as atividades 1 e 2 eram parecidas. Após a discussão das respostas, conversamos um pouco sobre Bob Marley (o artista que escreveu a música trabalhada na atividade 2), sobre as opiniões delas a respeito dele e sobre o tipo de música que ele fazia, bem como sobre suas crenças.

Contei a elas o que sabia sobre a religião *rastafari* e algumas coisas relativas às crenças do músico falecido (que ele pregava a paz e que as pessoas defendessem suas crenças e opiniões – assunto da letra da música “*Get up stand up*”) aproveitando a oportunidade para explicar os significados de *get up* e *stand up*. Percebi que essa discussão foi muito importante para que elas começassem ter uma posição crítica com relação a letras de música. Além disso, após essa atividade, elas já sabiam como chamar as partes de uma letra de música, o que faziam anteriormente de forma equivocada (antes, por exemplo, elas chamavam estrofes de parágrafos). Depois da atividade, já o faziam corretamente, mesmo que ainda em português.

A aula três começou com atraso devido ao início de incêndio que houve na escola. Então, grande parte do plano da aula três foi desenvolvido na aula quatro. As alunas se mostraram confusas ao fazermos a atividade com o vídeo, acredito que não conseguiam entender com exatidão o objetivo da tarefa. No entanto, na hora da discussão, não foi preciso que fizéssemos muitas perguntas, pois as alunas gostaram bastante da atividade e, mesmo não compreendendo aonde queríamos chegar, participaram bastante. Conseguimos abordar vários aspectos do tema e compartilhar opiniões e experiências a respeito de relacionamentos amorosos. Isto seria importante para a leitura da letra da música que viria a seguir.

Na primeira atividade de *listening*, em que as alunas colocam as estrofes em ordem, foi feita em grupos de quatro alunas. A música foi tocada duas vezes e, só após a segunda vez, fizemos a correção oral. No momento de ler, algumas alunas ficaram tímidas e não precisaram ler sua resposta, mas todas participaram e pude notar que ficaram contentes com seus desempenhos. Durante a correção, algumas delas usaram a nomenclatura vista na aula anterior, o que foi ótimo, pois vimos que internalizaram aquelas palavras. A música foi tocada mais uma vez para que então pudessem acompanhar e até cantar a letra.

O exercício 1 foi feito em duplas e, ao contrário do que esperávamos, as alunas demoraram bastante para terminar a atividade e consultaram o dicionário mais vezes do havíamos previsto que elas iriam fazer. Entretanto, concluíram o exercício sem problemas. Enquanto elas trabalhavam, circulamos pelas duplas, dando orientações sobre como elas poderiam usar melhor o dicionário, seus conhecimentos prévios e a semelhança com a língua portuguesa para inferir sobre os significados de algumas daquelas palavras. Os vocábulos desse exercício haviam sido escolhidos exatamente para esse fim.

Na aula quatro, várias alunas chegaram no segundo período, às 8h20, e para contornar esse problema – previsto no momento em que planejamos a aula – as alunas trabalharam em grupos de quatro indivíduos. Assim, não foi preciso que parássemos a aula para explicar o que estava sendo feito para quem chegou atrasada. Nessa aula, começamos trabalhando com o exercício 2, item “a”. Ao explicarmos a atividade, as alunas ficaram apreensivas, pensando que não seriam capazes de executar a tarefa. Tentamos tranquilizá-las, dizendo que tocaríamos a faixa duas vezes, e que, se fosse necessário, tocaríamos mais uma vez. Todas as alunas conseguiram identificar pelo menos metade das palavras do item “a” (Anexo 6).

Pedimos que trocassem informações com a colega ao lado, e a maior parte das duplas conseguiu identificar a maioria das palavras. Corrigimos juntas antes de seguir para o item “b”, em que elas deveriam ouvir novamente e escrever nos espaços as palavras que eram

cantadas no lugar em que elas identificaram no item “a”. Dissemos a elas que as palavras que deveriam constar nos espaços estavam presentes no exercício 1. Tocamos duas vezes, e novamente elas discutiram em duplas, para corrigirmos em grupo. Algumas alunas tiveram dificuldade nessa parte, pois não estão acostumadas com os sons da língua. Notamos que essas alunas eram as mesmas que se negavam a ler suas respostas em inglês no momento das correções. No geral, a turma teve sucesso na atividade e algumas alunas se sentiram muito contentes e surpresas de terem conseguido sucesso nesse tipo de exercício.

Ao final da aula, trabalhamos com a *slang window*. As alunas leram as definições e pedimos que nos dessem equivalentes em português, e elas ficaram animadas em saber como dizer essas palavras em inglês. Explicamos o uso do *ain't* e pedimos que, se possível, nos dessem exemplos de músicas ou frases que conheciam. Elas não souberam dizer. Então, demos alguns exemplos os quais elas reconheceram.

As alunas fizeram o exercício proposto na seção e comentamos sobre *Black English*, e como essas expressões e estruturas são comuns nessa variedade de inglês, enquanto outras são comuns na língua inglesa padrão. Tentamos trazer a discussão para a língua portuguesa, mas a participação nessa conversa foi mínima, pois, às nove horas as alunas estavam ansiosas pelo fim da aula e guardavam seus materiais enquanto falávamos. Essa reflexão poderia ter sido retomada na aula posterior, mas como já estávamos atrasadas no conteúdo e achamos que, novamente, não teríamos muita participação da parte delas, decidimos que iríamos deixar essa reflexão de lado, a não ser que ela surgisse durante as aulas.

Na aula 5, cujas atividades deveriam ter sido vistas na aula 4, trabalhamos com os exercícios de compreensão e produção escrita. As alunas, outra vez, trabalharam em duplas ao responder as questões.

Pedimos que fizessem primeiro as questões de 3 a 8 para que pudéssemos corrigir antes que fizessem as questões de 9 a 17. As duas primeiras perguntas (as perguntas 3 e 4)

foram respondidas sem problemas pelas alunas, que recordaram o vídeo assistido anteriormente. Já a questão 5 foi discutida em grupo quando uma aluna achou que a opção “b” estivesse correta (Anexo 7). Lemos a letra juntas e constatamos que nada é dito ali a respeito de *muitas* contas a pagar. A aluna ainda argumentou que o nome da música é “*Bills, bills, bills*” o que dá a idéia de que a cantora tem muitas contas a pagar. Tivemos que concordar antes de expormos nossa opinião de que ela repete a palavra *bills* no título para enfatizar como é irritante o fato de que dinheiro é uma questão que atrapalha o relacionamento da cantora com seu namorado. Orientamos as alunas que marcassem como corretas as duas alternativas se elas concordassem com a colega. Fizemos isso para que elas percebessem duas coisas: que sua opinião é válida, desde que fundada e argumentada em um raciocínio coerente, e que, quando se trata de textos, mais de uma interpretação é possível às vezes.

As alunas também não apresentaram dificuldades nos exercícios 6 e 8, apesar da grande quantidade de tempo que levou para que os respondessem. As alunas discutiram em duplas e nos chamaram quando não tinham certeza sobre suas respostas, mas foram bastante independentes nessa etapa, o que demonstrou que entenderam as idéias principais que o texto traz. Porém, nas questões 7 e 9, onde elas deveriam responder sobre a estrutura usada nas alternativas dos exercícios 6 e 8, as alunas ficaram confusas, devido ao fato de que não lembravam o nome da estrutura gramatical. Deixamos que consultassem seus cadernos e livros para que notassem finalmente a função e o uso das estruturas em questão. Apenas através da consulta ao caderno foi possível que respondessem essas perguntas.

As questões 10, 11 e 13 pedem que as alunas interpretem as atitudes e opiniões das pessoas na situação apresentada pela letra da música. A informação que é pedida não consta na letra. As alunas devem usar seus conhecimentos prévios e sua leitura do texto para interpretar os comportamentos apresentados ali e, ao fazê-lo, elas se posicionaram criticamente com relação a eles.

As alunas se divertiram respondendo essas questões. Muitas delas fizeram questão de procurar no dicionário as palavras que queriam usar para descrever as pessoas, como “*affectionate*”, “*hard-working*”, “*pain in the neck*”, “*scrub*”. Outras usaram vocábulos vistos em aulas anteriores, como “*trifle*” e “*baller*”. É importante ressaltar que essas perguntas são feitas em português, que os exercícios não explicitam que devem ser respondidos em inglês e nem as professoras orientaram as alunas a fazê-los na língua inglesa. Mesmo assim, grande parte da turma respondeu em inglês.

Os exercícios 12, 14 e 15 pedem que as alunas sigam os modelos para produzir frases semelhantes a respeito de suas vidas, dando suas opiniões e preferências. A idéia aqui era de que as alunas se posicionassem criticamente, dando suas opiniões e falando sobre suas expectativas com relação ao tema. Incidentalmente, elas acabariam contextualizando as estruturas lingüísticas do presente simples e do presente contínuo do inglês, através de suas funções lingüísticas. Como a turma já havia estudado esses conteúdos anteriormente, não nos preocupamos com explicações gramaticais, até porque este não era o foco da atividade.

Os exercícios 16 e 17 são atividades nas quais as alunas vão analisar dois conjuntos de três fotos. As fotos, tiradas da internet, são fotos de diferentes casais em situações diversas. No exercício 16, temos dois casais de idosos e um casal de adolescentes. Um dos casais de idosos parece ser bem tradicional e o outro, moderno. Neste exercício, se pede que as alunas imaginem quais são os hábitos desses casais. Espera-se que sejam hábitos diferentes, pois os três casais parecem diferentes uns dos outros. As alunas usaram do dicionário para responder a essa questão, e não precisaram de ajuda em relação à estrutura, pois perceberam através dos exercícios anteriores que, ao falar de hábitos, fariam uso de estruturas no presente simples.

O mesmo aconteceu com o exercício 17, em que as alunas deveriam descrever o que os casais estão fazendo nas fotos. Na primeira foto, é possível ver o perfil de um casal brigando; na segunda, a namorada abraçando e mordendo o lábio do namorado; e, na terceira,

um casal parado na rua, ambos sérios. Neste exercício, as alunas devem descrever o que está acontecendo nas fotos. O uso incidental do presente contínuo se fez presente na maioria das respostas das alunas. Em ambos os exercícios, a idéia era de que as alunas interpretassem as fotos a sua maneira, usando verbos e vocabulário diferente. Por exemplo, para a terceira foto do exercício 17, algumas alunas escreveram “*They are waitin*’”; outras responderam “*They are talking about their relationship.*”. Dessa maneira, as alunas produziram na LE, ao mesmo tempo em que interpretaram as ações apresentadas pelas fotos, usando as funções lingüísticas adequadas.

Apesar de funções lingüísticas terem sido trabalhadas durante as aulas, o foco das aulas e o objetivo principal da lição foi fazer com que as alunas assumissem uma posição crítica em relação ao tema. O estudo incidental das funções lingüísticas foi feito contextualizadamente. Mesmo não sendo essa a nossa meta central, foi possível trabalhar com as funções com sucesso.

No geral, as alunas responderam muito bem as tarefas propostas. Fizeram as atividades com atenção e empenho, participaram das discussões e não dispersaram em aula. As atividades de produção mostraram o resultado das discussões.

Nos exercícios 9 a 17 as alunas expressaram suas idéias e opiniões. Pudemos observar que muitas delas elaboraram explicações para o exercício 10, por exemplo. Nos exercícios 12 e 14 as alunas se posicionaram em relação ao tópico, ao dizerem que tipo de namorado elas querem e que tipo de namorada elas são. Esse tipo de posicionamento crítico permite que o indivíduo desenvolva um maior conhecimento de si mesmo, seus limites, suas preferências, seus valores e julgamentos sobre o que é certo ou errado. Dessa forma, através do autoconhecimento e do julgamento crítico, essa pessoa estará melhor preparada para atuar na sua comunidade com sucesso, contribuindo para o seu desenvolvimento.

No próximo capítulo, faço as considerações finais sobre essa lição, fazendo um comentário sobre o que foi discutido até aqui, sobre minhas conclusões e uma possível direção para aprofundamento do estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as disciplinas de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira I e II, Didática da Língua Inglesa e Estágio de Docência em Língua Inglesa I e II, meus colegas e eu nos questionávamos a respeito do trabalho docente em escolas públicas. A grande questão era: “é possível?”. Quando, pela primeira vez entrei em contato com o conceito de letramento, através de uma amiga, percebi que havia, no mínimo, uma proposta concreta em concepção.

Através das pesquisas, da prática e das reflexões feitas para esse estudo, pude constatar que é possível adotar práticas pedagógicas que visem a formação de indivíduos sociais ao mesmo tempo em que se ensina inglês, por exemplo. Ou seja, através de práticas pedagógicas de letramento, pode-se capacitar o aluno a participar em eventos em que a língua escrita é necessária para a interação e, ao mesmo tempo, formar cidadãos que, através de um posicionamento crítico, poderão agir em sua comunidade e contribuir para a sua melhoria.

Esse foi o nosso objetivo primordial, instigar a reflexão a fim de que as alunas se habituassem a se posicionar criticamente a partir do tema e do texto que trabalhamos. Mesmo assim, tínhamos um programa de estruturas gramaticais a ser seguido, e tivemos que elaborar atividades em que as alunas usassem as funções lingüísticas explicitadas anteriormente nesse trabalho. Apesar de ter sido uma abordagem incidental, pelo fato de ter sido contextualizada as alunas obtiveram sucesso na execução dessas tarefas.

Ao fim do projeto, embora o gênero letra de música tenha sido adequado à proposta, o seu uso dentro de uma proposta de letramento justifica-se apenas dentro de um programa onde vários gêneros são estudados em seqüência. Isso se deve ao fato de que um trabalho prolongado com músicas em sala de aula faz com que os alunos tenham a impressão que essas aulas são aulas de lazer, onde não se aprende. Havendo o estudo de diferentes gêneros em que a letra de música esteja inserida, torna-se claro para o aluno o propósito real da tarefa.

Do mesmo modo, houve também dificuldade em desenvolver habilidades de produção dentro do gênero letra de música. Isso se deu ao fato de que a atividade proposta requer criatividade e um domínio de uso da língua que poucos alunos tinham na ocasião. Devido a isso, tivemos que reformular o projeto para que as alunas produzissem frases simples na LE.

Finalmente, a ocasião do estágio de docência é muito breve. Dificilmente consegue-se desenvolver um projeto satisfatório em um curto espaço de tempo e conhecendo pouco dos alunos no momento de escolher o tema orientador e o gênero textual a ser trabalhado. Uma tentativa de solucionar esse problema aconteceu através da entrevista feita com as alunas uma semana antes do início das aulas. Esta se mostrou ineficaz, pois foi difícil conhecer a turma em tão pouco tempo e com tão pouco convívio.

O desenvolvimento das aulas dentro de uma proposta de letramento foi especialmente complexo pelo fato de o estágio ter sido tão resumido. Desenvolver a reflexão e o pensamento crítico em um período tão curto de tempo requer condições favoráveis de ensino. Vejo a prática de letramento como um processo que precisa de certo período de tempo para começar a dar resultados, período esse, definitivamente mais longo do que o estágio de docência permite.

No intuito de continuar esse trabalho, sugere-se que o gênero letra de música seja parte de um projeto de letramento de maior duração e que inclua outros gêneros. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais interessante para o aluno, que estará preparado para ler textos de diferentes gêneros na LE. Além disso, o professor poderá ter mais calma para conseguir trabalhar reflexão, vocabulário, aspectos da língua formal e informal, funções lingüísticas, entre outros, previstos nos PCNs (1999).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

CELANI, M. A. Alba. *Learner-based teaching in unfavourable classroom situations*. Paper presented at the IATEFEL. Conference in Athens. Also in: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. 1993. *Educação para crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Inglês*. Porto Alegre: SE/RS, 1981.

HARMER, J. *Teaching receptive skills*. In: *The practice of English Language Teaching*. England: Longman, 2001. p.199-242.

HARMER, J. *Teaching productive skills*. In: *The practice of English Language Teaching*. England: Longman, 2001. p. 246-276.

KLEIMAN, A. B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: _____ (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995).

MARCUSCHI, L.A. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. In: SIGNORINI, I.(org.) *Investigando a relação oral escrito e as teorias do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

MORAES E KLEIMAN, A. B. *Leitura e práticas disciplinares*. In: _____. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

NUTTALL, C. *Teaching Reading as a Foreign Language*. London: Heinemann, 1996.

PRADO, V. V. *Inglês na educação de jovens e adultos (EJA) : uma proposta de ensino com enfoque em leitura*. Trabalho de conclusão do curso de Letras (2006). 40 f.

SCHLATTER, M. *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. Em preparação.

SILVA, C. H. D. da. *Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública*. Trabalho de conclusão do curso de Letras (2008). 48 f.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANEXO 1**AULA 1**

1. Liste as palavras que você acha que são palavras da língua inglesa que nós usamos em português.

PRODUCTS

.....

STORES

.....

FOOD

.....

PHRASES

.....

BANDS

.....

PUBLICITY

.....

**COMPUTER/
TECHNOLOGY**

.....

NAMES

.....

SONGS/ MOVIES

.....

ANEXO 2

AULA 2

1. Analise os textos abaixo e indique o texto que é exemplo dos seguintes tipos de texto:

- a) song lyrics ()
 b) e-mail ()
 c) newspaper article ()
 d) recipe ()
 e) book narrative ()

1)

Arts & Entertainment

Oops! She's doing it again: Britney returns to VMAs

The pop singer will return to the MTV awards a year after her catastrophic attempt to re-launch her career at the event.

Veronica Schmidt

In what could prove a courageous or crazy move, Britney Spears has announced she will return to the MTV Music Video Awards a year after her catastrophic attempt to re-launch her career at the event.

After spending the past few years in and out of hospitals and rehab clinics, the pop singer is to open the Hollywood ceremony on Sunday, but instead of performing she will deliver something "fun and unexpected", MTV said. (...)

2)

A Christmas Carol

(...)

On Christmas Eve, Scrooge is working in his office. He is writing in his account books. He is writing down amounts of money people paid him. And he is writing down amounts of money people owe him.

It is cold outside, but the fire in the fireplace is very small. The door of Scrooge's office is open. Scrooge can see into the next room, which is very small, and very cold too. The fire in the next room is even smaller than Scrooge's fire. One tiny piece of coal is burning in the fireplace. (...)

3)

Chicken Pepper Steak

INGREDIENTS

- 1 tablespoon vegetable oil
- 4 boneless, skinless chicken breasts
- 1 teaspoon seasoning salt
- 1/2 teaspoon onion powder
- (...)

DIRECTIONS

Heat oil in a large skillet over medium heat. (...)

Dissolve cornstarch in water in a small bowl, and blend into the chicken mixture. (...)

ANEXO 3

4)

Get Up, Stand Up

Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, don't give up the fight

Preacher man don't tell me
 Heaven is under the earth
 I know you don't know
 (...)

Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, stand up for your rights
 (...)

5)

how was it last night?

from: ronjenkins@yahoo.com
 to: jackpeterson3@yahoo.com

dear Jack,

I'm curious about your date last night. How did it go?
 maybe we could go to the pub after work, what do you think?

well, I have to go back to work now, please write soon.

best wishes,

Ron.

2. Identifique as partes da letra da música:

CHORUS	STANZA	VERSE TITLE	RHYMES
--------	--------	-------------	--------

Get Up, Stand Up

Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, don't give up the fight

Preacher man don't tell me
 Heaven is under the earth
 I know you don't know
 What life is really worth
 It's not all that glitters is gold
 Half the story has never been told
 So now you see the light
 Stand up for your rights

Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, don't give up the fight

Most people think
 Great good will come from the skies
 Take away everything
 And make everybody feel high
 But if you know what life is worth
 You would look for yours on earth
 And now you've seen the light
 You stand up for your rights

Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, stand up for your rights
 Get up, stand up, don't give up the fight

ANEXO 5

AULA 3

(as alunas receberam a letra dividida em parágrafos, sendo que cada parágrafo estava em tiras de papel separadas)

At first we started out real cool
 Taking me places I ain't never been
 But now, you're getting comfortable
 Ain't doing those things you did no more
 You're slowly making me pay for things
 Your money should be handling
 And now you ask to use my car
 Drive it all day and don't fill up the tank
 And you have the audacity
 To even come and step to me
 Ask to hold some money from me
 Until you get your check next week

You triflin', good for nothing type of brother
 Silly me, why haven't I found another?
 A baller, when times get hard
 I need someone to help me out
 Instead of a scrub like you
 Who don't know what a man's about

Can you pay my bills?
 Can you pay my telephone bills?
 Do you pay my automo' bills?
 If you did then maybe we could chill
 I don't think you do
 So, you and me are through
 Can you pay my bills?
 Can you pay my telephone bills?
 Do you pay my automo' bills?
 If you did then maybe we could chill
 I don't think you do
 So, you and me are through

Now you've been maxing out my card
 Gave me bad credit, buyin' me gifts with my own
 ends
 Haven't paid the first bill
 But instead you're headin' to the mall

Goin' on shopping sprees perpetrating
 Telling your friends that you be ballin'
 And then you use my cell phone
 Callin' whoever that you think's at home
 And then when the bill comes
 All of a sudden you be acting dumb
 Don't know where none of these calls come from
 When your momma's number's here more than once

You triflin', good for nothing type of brother
 Silly me, why haven't I found another?
 A baller, when times get hard
 I need someone to help me out
 Instead of a scrub like you
 Who don't know what a man's about

Can you pay my bills?
 Can you pay my telephone bills?
 Do you pay my automo' bills?
 If you did then maybe we could chill
 I don't think you do
 So, you and me are through
 Can you pay my bills?
 Can you pay my telephone bills?
 Do you pay my automo' bills?
 If you did then maybe we could chill
 I don't think you do
 So, you and me are through

You triflin', good for nothing type of brother
 Oh silly me, why haven't I found another
 You triflin', good for nothing type of brother
 Oh silly me, why haven't I found another
 You triflin', good for nothing type of brother
 Oh silly me, why haven't I found another
 You triflin', good for nothing type of brother
 Oh silly me, why haven't I found another

ANEXO 6

AULA 3

1. Escreva o significado dessas palavras. Use um dicionário se necessário.

COOL -	BROTHER -	CARD -	FRIENDS -
CAR -	HELP -	CREDIT -	CELL PHONE -
TANK -	MAN -	DAY -	MOMMA -
DRIVE -	GOOD -	REAL -	HOME -
MONEY -	BILLS -	AUDACITY -	NUMBER -
CHECK -	TELEPHONE -	COMFORTABLE -	

2. a) Listen to the song and ~~cross out~~ the incorrect words:

BILLS BILLS BILLS - The Destiny's Child

[Verse 1 Beyonce:]

At first we started out real shopping
 Taking me places I ain't never been
 But now, you're getting comfortable
 Ain't doing those things you did no more
 You're slowly making me pay for things
 Your money should be handling
 And now you ask to use my telephone
 Drive it all day and don't fill up the tank
 And you have the card
 To even come and step to me
 Ask to hold some money from me
 Until you get your check next week

[Bridge Kelly:]

You triflin', good for nothing type of bills
 Silly me, why haven't I found another?
 A baller, when times get hard
 I need someone to car me out
 Instead of a scrub like you
 Who don't know what a man's about

[Chorus:]

Can you pay my bills?
 Can you pay my audacity bills?
 Do you pay my automo' bills?
 If you did then maybe we could chill
 I don't think you do
 So, you and me are through
 Can you pay my brother?
 Can you pay my telephone bills?
 Do you pay my automo' bills?
 If you did then maybe we could chill
 I don't think you do
 So, you and me are through

[Verse 2 Beyonce:]

Now you've been maxing out my cool
 Gave me bad credit, buyin' me gifts with my own ends
 Haven't paid the first bill
 But instead you're headin' to the mall
 Goin' on help sprees perpetrating
 Telling your friends that you be ballin'
 And then you use my cell phone
 Callin' whoever that you think's at home
 And then when the bill comes
 All of a sudden you be acting dumb
 Don't know where none of these calls come from
 When your momma's number's here more than once

[REPEAT BRIDGE]

[REPEAT CHORUS]

You triflin', good for nothing type of tank
 Oh silly me, why haven't I found another (4x)

[REPEAT CHORUS 4x]

2.b) Listen again and write down the correct words.

SLANG WINDOW

TRIFLE – sem importância, vagabundo.
 BALLER – uma pessoa que tem sucesso e riqueza. A origem da riqueza é normalmente desconhecida, mas a boa situação econômica é visível pela atitude esnobe e esbanjadora do “baller”.
 SCRUB – um cara que age como se fosse muito legal e popular mas na verdade não é; um cara que não tem emprego, carro, mulher, etc.; pessoa inferior de alguma forma.
 CHILL - 1. acalmar; 2. legal; 3. sair (andar com alguém); 4. se dar bem ;
 MAX OUT – comer grandes quantidades de comida normalmente quando alterado devido a substâncias ilícitas
 BE BALLING – ter dinheiro, estar rico.

... ..

Ain't

.....

Estas são formas contraídas de que forma verbal do Inglês?

Makin' - Triflin' -
 Handlin' - Buyin' -
 Gettin' - Ballin' -

ANEXO 8

AULA 4

13. Que tipo de namorada ela é?

.....

14. Que tipo de namorada você é?

Ex.: I'm a girlfriend that ~~is traditional.~~ I'm a girlfriend that ~~supports the boyfriend.~~

I'm a girlfriend that

15. Imagine: o que o seu namorado (ou o namorado dos seus sonhos) está fazendo agora.

Ex.: He ~~is studying.~~ He ~~is shopping.~~ He ~~is helping the poor.~~

He

16. Na sua opinião quais são os hábitos dos casais nas fotos?



- 1.
- 2.
- 3.

17. O que está acontecendo nas fotos? Escreva algumas frases.



- 1.
- 2.
- 3.

ANEXO 9

INTERVIEW WITH STUDENTS

1. Você gosta de Inglês? Por que?

.....

2. Você acha que Inglês é necessário para a sua vida? Por que?

.....

3. Quais são os seus objetivos no aprendizado de Inglês?

.....

4. Que tipo de atividades com o Inglês você acha que são relevantes para esses objetivos?

.....

5. Você alguma vez já contribuiu com sugestões de atividades para o desenvolvimento desses objetivos (ou quaisquer outros)?

.....

6. Você gostaria de sugerir atividades para o desenvolvimento desses objetivos?

.....

7. Durante o trabalho com a música, a letra o faz pensar?

.....

8. Após o trabalho com música, você se sente mais capaz de entender músicas, seja a letra ou a música? (indique qual ou se ambas)

.....

9. A atividade com música contribuiu para outras habilidades? Quais?

.....

10. Qual é a sua opinião a respeito de atividades que envolvem músicas? Por que?

.....

11. Você gostaria de sugerir músicas, bandas, cantores e estilos de músicas para o seu professor? Esse é o momento!

.....
