

Alessandra Stuani

**INVESTIGATING ENGLISH TEACHING IN A REGULAR
PUBLIC SCHOOL IN THE WEST OF SANTA CATARINA
THROUGH THE LENS OF THE NATIONAL CURRICULUM
GUIDELINES (PCNs)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Inglês/Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Kuerten Dellagnelo.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Stuani, Alessandra

INVESTIGATING ENGLISH TEACHING IN A REGULAR PUBLIC
SCHOOL IN THE WEST OF SANTA CATARINA THROUGH THE LENS OF
THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES (PCNs) / Alessandra
Stuani ; orientadora, Dra. Adriana Kuerten Dellagnelo -
Florianópolis, SC, 2015.

140 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários.

Inclui referências

1. Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. 2.
Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. Sócio-interacionismo.
4. Prática docente. I. Kuerten Dellagnelo, Dra. Adriana .
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. III.
Título.

Alessandra Stuani

**INVESTIGATING ENGLISH TEACHING IN A REGULAR
PUBLIC SCHOOL IN THE WEST OF SANTA CATARINA
THROUGH THE LENS OF THE NATIONAL CURRICULUM
GUIDELINES (PCNs)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Letras Inglês/Estudos Linguísticos e Literários, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês/Estudos Linguísticos e Literários.

Florianópolis, 15 de maio de 2015.

Profa. Dra. Viviane Maria Heberle
Coordenadora do Curso

Profa. Dra. Adriana Kuerten Dellagnelo
Orientadora

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Gloria Gil
Examinadora UFSC

Profa. Dra. Raquel D'Ely
Examinadora UFSC

Prof. Dr. Raphael de Boer
Examinador FURG

ACKNOWLEDGEMENTS

Though the following research is an individual work, I could never have reached the outcomes or explored the depths without the help, support and efforts of a lot of people. I have no words to thank all the great professionals and friends who guided me throughout this study. I am very grateful to many people I have met along this hard period.

First and foremost, I would like to gratefully and sincerely thank my academic advisor, Professor Dra. Adriana Kuerten Dellagnelo, for accepting me into her group. She encouraged me not only to grow as a professional and as an academic student but also as a better human-being and an independent thinker. For everything she has done for me, for her guidance, understanding and patience, Professor Adriana, I thank you so much.

Every result described in this study was accomplished due to the help and support from the brilliant team of professors I met at UFSC as well as the coordinators from PPGI. I greatly benefited from these professors' knowledge and scientific curiosity. I was fortunate to have the chance to attend classes from Dra. Adriana Kuerten Dellagnelo, Dra. Gloria Gil, Dra. Débora Figueiredo, Dr. Malcolm Coulthard, Dr. Celso Tumolo, Dra. Maria Lúcia Martins and Dra. Anelise Corseuil.

It is fundamental to mention my special thanks to a very clever and helpful person, an angel I met in my first semester at UFSC, Cyntia Bailer, for her very wise volunteer advices and great help along the process of researching. She wholeheartedly supported me since the beginning, in the proposal phase. She is a very special classmate who became a friend. Additionally, I am very grateful for the friendship of all the classmates I met along the courses I attended in this two-year period.

I also extend my gratitude to the participating teacher whose classes I investigated in a regular public school in Chapecó, as well as to the school itself, for having allowed my studies, giving me all the support needed for a successful research.

I would specially like to thank my dear boyfriend Marcelo Vidalis. His support, encouragement, patience and unwavering love were undeniably the bedrock upon which the past two years of my life have been built. His tolerance, understanding and friendship are a testament in itself of his affection and love.

My very special thanks to the one person whom I owe everything I am today, my father, Euzébio Stuani. His faith and confidence in my

abilities and in me is what has shaped me to be the person I am today. Thank you for everything. Also, I would like to thank my family who always believed in my capacity to develop my professional career.

Finally, without divine protection I would not be able to succeed. I want to thank God for having given me support.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the teaching practice of an English teacher at the 5th grade in a regular public school in Chapecó, in order to examine whether this practice converges or not with the National Curriculum Guidelines, as regards the socio-interactional nature of language and learning. To achieve this goal, as an observer researcher for a period of four months, I observed the classes, recorded them on video, and took notes with specific records of situations that caught my attention and that related to the purpose of this research. It is, therefore, a qualitative research, in which I sought to understand specifically the extent to which students are introduced to socially relevant texts for their reality and age, how the construction of meaning is built - as regards the systemic, world and textual types of knowledge - and also the role that students and interaction play in the observed classes. Data were analyzed in the light of the PCNs, and through the socio-interactionist perspective of learning that is aligned with the document, which, in turn, aligns with Vygotsky's basic premise that social interaction plays a fundamental role in the development of cognition, and thus in the construction of meaning. Results show that the teacher's practice differs with what the National Curriculum Guidelines propose, since classes are not focused on meaning and emphasis is given to systemic knowledge in opposition to the other types of knowledge. However, it should be registered that there are moments of interaction between the teacher and the students and among students themselves. Therefore, besides the teacher saying that her classes are based on socio-interactionism, they do not refer to an approach that emphasizes the social nature of language or learning. It is relevant to stand out, then, the need to promote continuing education courses, which, in consequence, could encourage improvements in the quality of education, particularly in the teaching of English in regular public schools.

Keywords: National Curriculum Guidelines. Socio-interactionism. Teacher's practice.

RESUMO

Este estudo buscou investigar a prática pedagógica de uma professora de Inglês da 5ª série em uma escola regular da rede pública em Chapecó, com vistas a verificar se a referida prática converge ou não com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que respeita à natureza sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem. Para atingir tal objetivo, eu mesma, na qualidade de pesquisadora observadora, por um período de quatro meses, observei as aulas, gravei-as em vídeo, e tomei notas de campo com registros específicos de situações que me chamavam atenção, tendo em vista o propósito da pesquisa. Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, em que busquei entender especificamente até que ponto os estudantes são apresentados a textos socialmente relevantes para sua realidade e faixa etária, de que forma se dá a construção de significados – em que pese os conhecimentos sistêmico, de mundo e textual – e, ainda, qual o papel do aluno e da interação nas aulas conduzidas. Os dados foram analisados à luz dos PCNs propriamente ditos, e da perspectiva sócio-interacionista de aprendizagem que se alinha com o documento, que, por sua vez, se alinha com a premissa básica vygotskiana de que a interação social tem papel fundamental no desenvolvimento da cognição e, portanto, no processo de construção de significados. Os resultados apontam que a prática da professora diverge com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem, haja vista as aulas não serem focadas em sentido e a ênfase estar no conhecimento sistêmico em detrimento dos outros conhecimentos. Cumpre registrar, por outro lado, o fato de que há momentos de interação entre ela e os alunos e dos alunos entre si. As aulas, portanto, a despeito de a professora afirmar que são baseadas no sócio-interacionismo, não remetem a uma abordagem que destaque a natureza social da linguagem ou da aprendizagem. Destaque-se, aí, a necessidade de promoção de cursos de educação continuada, o que, por via de consequência, poderia promover a melhoria da qualidade do ensino, particularmente do ensino de Inglês em escolas públicas regulares.

Palavras-chaves: Parâmetros Curriculares Nacionais. Sócio-interacionismo. Prática docente.

TABLE OF CONTENTS

CHAPTER 1- INTRODUCTION	1
1.1 OBJECTIVE.....	5
1.2 RESEARCH QUESTIONS	5
1.3 SIGNIFICANCE OF THE RESEARCH	6
1.4 OVERVIEW OF THE STUDY	7
CHAPTER 2 – THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES 9	
2.1 A GLANCE AT THE HISTORY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL	9
2.2 THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR FOREIGN LANGUAGES	11
CHAPTER 3 – VYGOTSKY’S SOCIOCULTURAL THEORY... 21	
CHAPTER 4 – METHOD	29
4.1 INTRODUCTION.....	29
4.2 CONTEXT	30
4.2.1 THE SCHOOL AND THE CLASSES	30
4.2.2 THE PARTICIPANT	33
4.3 INSTRUMENTS AND PROCEDURES FOR DATA COLLECTION	35
4.4 PROCEDURES FOR DATA ANALYSIS	37
CHAPTER 5 - DATA ANALYSIS..... 39	
5.1 INTRODUCTION.....	39
5.2 CATEGORIES OF ANALYSIS	40
5.2.1 ENGAGEMENT WITH MEANINGFUL TEXTS IN THE CLASSROOM 40	
5.2.2 CONSTRUCTION OF MEANING	48
5.2.3 MEANINGFUL INTERACTION IN THE CLASSROOM	56
CHAPTER 6 – FINAL REMARKS..... 67	
6.1 OVERVIEW OF THE FINDINGS.....	67
6.2 ANSWERING THE GENERAL RESEARCH QUESTION	69
6.3 PEDAGOGICAL IMPLICATIONS AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH	70
REFERENCES..... 73	
APPENDIX A: NOTE TAKINGS	81
APPENDIX B: TRANSCRIPTIONS..... 89	
APPENDIX C - QUESTIONNAIRE	148
APPENDIX D – GO KIDS! ENGLISH ADVENTURE BOOK 5 – CONTENTS..... 151	

APPENDIX E- CARTA DE APRESENTAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CHAPECÓ.....	153
APPENDIX F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A ESCOLA.....	154
APPENDIX G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PARTICIPANTE DA PESQUISA	155
APPENDIX H – LEI 3089 DE MARÇO DE 1990.....	158

CHAPTER 1- INTRODUCTION

Back in the 80s and 90s, the Brazilian Educational System felt the need to improve the quality of teaching and learning, as well as the development of students' citizenship. This need emerged with the accomplishment of a Brazilian Constitutional Article dated back to 1988 that defined the obligatory minimum curricular contents.

Between 1984 and 1990, many states implanted curricular proposals in their schools so as to guide the teachers' work. The Ministry of Education analyzed these proposals and diagnosed that in very few states the proposals indeed constituted themselves a reference for the work of teachers. With the aim of solving this shortcoming and offering help to schools all over the country, the Ministry of Education claimed for a national document that would account for the fundamentals of education.

The need for changes and for this document brought to light the necessity of having a group of experts in Education to, in a joint endeavor, think of guidelines for the educational system as a whole, provided that specificities of the distinct Brazilian regions were not neglected.

It was in this scenery that the National Curriculum Guidelines (PCNs)¹ came into existence with the basic and crucial objective of improving the quality of education in Brazil so as to guarantee citizenship for Brazilian people. These guidelines are sets of documents which lay down not only general regulations to be followed along the teaching process, but also disciplinary-specific guidelines to teach each one of the courses students undertake along their schooling process.

Precisely, the idea underlying the document was that it gave pedagogical orientation to teachers in relation to what to teach, how to teach, why to teach so that students would profit from classes as they engaged in activities and discussions that were relevant for their contexts. Apart from that, the documents should provide teachers with references for reflection and possible transformation within the educational field.

The National Curriculum Guidelines (1999) state that:

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) will be now on referred to as National Curriculum Guidelines.

The contents, as an instrument of democratic citizenship, must include subjects and learning strategies that allow the human being to accomplish activities in the three domains of human action: life in society, productive activity and subjective experience, aiming at the integration of men and women in the triple universe of politics, work market and symbolic relations of subjectivity.(p.29 *my translation*)²

Many educators collaborated in the creation process of the National Curriculum Guidelines. The preliminary documents were sent to many universities and institutions that carry out research on teacher education in Brazil. The Ministry of Education and Culture, MEC received feedback from about seven hundred institutions. The whole material was stored. MEC then sent the documents to the National Education Council, where they were analyzed and approved by the teachers from the educational council.

The PCNs have been elaborated considering three great areas of knowledge: i) Natural Sciences, ii) Mathematics and its technologies, Human Sciences and their technologies and iii) Languages, Codes and their Technologies – foreign language included. As the document was published, every school received it and was required to prepare its own Course Pedagogical Project³, taking into consideration that each project should be adapted to each Brazilian region's reality.

In this sense, as the document does not prevent schools from developing their own curriculum, and thus from attending to the specificities of their contexts, when elaborating their own proposals,

² The PCNs are official documents written in Portuguese. From now on every citation from these documents is my translation. “O conteúdo como um instrumento de cidadania democrática, deve incluir temas e estratégias de aprendizagem que permitem ao ser humano realizar atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no universo triplo da política, mercado de trabalho e nas relações simbólicas de subjetividade” (PCNs, 1999, p.29).

³ The Course Pedagogical Project is a document that encompasses the set of organizational and operational rules that guide the pedagogical practice of the course/program, its curricular structure, syllabus, and everything that concerns the development of a course. This document must follow the PCNs established by the Ministry of Education.

schools should follow the basis of the National Curriculum Guidelines, which would then serve as a reference whose core orientation is that teachers focus on socially relevant questions that allow the human being to exercise his/her role as a citizen.

According to the PCNs (1997),

"The National Curriculum Guidelines should be seen as materials that subsidize schools in the constitution of their educational purposes in a general view, in a dialogic process that shares values and intentions that guide the educational work which aims the development and the establishment of a curriculum able to attend students' needs." (p.29 *my translation*)⁴

Apart from the preoccupation with individuals' citizenship, the PCNs (1998) state that "the learning process conceives of interaction among students as an essential key to socialization."(p.93)⁵. Due to this conception, the learning process of a foreign language must focus on the discursive engagement of the learner in a way that s/he can act in the social world.

Aligned with the necessary of discursive engagement of the learner, the document, which is inspired in the work of the soviets Bakhtin and Vygotsky, among others, point out that interaction is responsible for individual development. As Vygotsky (1994) states, there is a continuous and constant interaction between internal processes and the influences of the social world.

This socio-interactional view of language and learning is at the core of the PCNs. Simply put, this perspective claims that meaning is dialogically constructed and, as such, built by participants as they engage in any kind of interaction. Knowledge is thus seen as a co-construction that occurs along the interactions that take place between

⁴ "Os PCNs devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na construção de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos" (1997, p.29).

⁵ "o processo de aprendizagem compreende a interação entre os próprios alunos, um elemento chave para a socialização" (PCNs, 1998, p.93).

individuals and the environment as well as between teachers-students and among students themselves.

In this vein, the National Curriculum Guidelines for Foreign Language (1998) sees language as social practice, implying that language use is guided by a purpose and determined by social and historical contexts. Construction of knowledge involves previous knowledge, negotiation of meaning, and, most importantly, the use of language in contexts that are socially relevant for learners.

In this line of reasoning, the PCNs also posit that teachers have to learn how to give voice to their students so as these students perceive themselves as an active part in their learning process and that they indeed function as subjects of discourse. In order to make this happen, "... teachers must learn how to share their power and accept suggestions of topics coming from students as well as their own [teachers'] interpretations about them." (Fairclough, 1996, p.60)⁶.

This official document also claims that the construction of meaning within this socio-interactional perspective requires three types of knowledge: systemic knowledge, world knowledge and textual⁷ organizational knowledge. These types of knowledge constitute the communicative competence of the learner, preparing her/him to engage in speech.

Systemic knowledge involves the levels of linguistic organization, namely lexical-semantic, morphological, syntactic and phonetic-phonological. World knowledge refers to the conventional knowledge that people have about things in the world, also known as previous or background knowledge. The textual organizational knowledge comprises the interactional routines that people use to organize information in oral and written texts. Above all, the socio-interactional view of language stresses the environment and the context in which the language is being taught/learned, thus focusing on the pragmatics of language rather than on grammar.

⁶“os professores devem aprender a compartilhar seu poder e aceitar sugestões de temas vindos de alunos, bem como as suas próprias interpretações sobre eles”.

⁷Text shall be understood as a concrete linguistic unit, taken by users of the language, in a specific situation of communicative interaction as a unit of meaning and filling a recognizable and recognized communicative function, regardless of its extension. (Koch e Travaglia, 1989)

These types of knowledge must be brought to the learner's consciousness, since they are not aware of them as a user in their own mother tongue. It is by exploring metacognitive aspects of learning that learning a foreign language can help students increase awareness of the linguistic phenomenon as well as improve their educational level of literacy. Moreover, critical awareness of how people use these types of knowledge triggers the student's perception of language as a social phenomenon.

Bearing in mind the guidelines established in the official documents and the orientation that schools follow the basic precepts relative to the social feature of learning, this study seeks to investigate the work of a teacher in a regular public school in the west of Santa Catarina so as to identify convergence and/or divergence between the documents and her pedagogical practice. The focus of this study will be on the work with the English language. Objectives and research questions are presented next.

1.1 OBJECTIVE

The main objective of this proposal is to investigate how an English teacher in a regular public school in the west of Santa Catarina teaches her classes so as to verify convergence and/or divergence between her practice and the National Curriculum Guidelines in reference to the socio-interactional nature of language and learning.

1.2 RESEARCH QUESTIONS

In order to reach such a goal, the present study addresses the following general and specific research questions:

General Research Question:

How does an English teacher from a regular public school in the west of Santa Catarina teach her classes in reference to the socio-interactional nature of language and learning? Is there convergence and/or divergence between her practice and the National Curriculum Guidelines?

Specific Research Questions:

RQ1: Are students engaged with meaningful texts in the classroom? Are the themes/topics discussed in class socially relevant for

the students? Does the teacher take advantage of this relevance as she teaches?

RQ2: Do the teacher and students construct meaning as they use language? How is meaning constructed? Does the teacher refer to world knowledge, systemic knowledge and textual knowledge as meaning is constructed?

RQ3: Is meaningful interaction valued and encouraged in the class? Does the teacher share the classroom setting with students allowing them to interact and act as subjects of discourse? Are students given voice? Does the teacher open room for suggestions? Is the class spatial arrangement fruitful for interaction (pair work, group work)?

In order to account for the objectives of this study, I propose to conduct a qualitative research focusing on teaching-learning experiences and activities in the natural environment of a regular public school in the city of Chapecó, SC. An English teacher aged about 30 years old will take part in this study.

Given the objectives and the research questions of this study as well as the brief account of the context that circumscribes it, the next section turns its attention to the significance of the research.

1.3 SIGNIFICANCE OF THE RESEARCH

The National Curriculum Guidelines (PCNs) are meant to relate directly to the teachers' pedagogical actions. It seems, however, that this is not necessarily what has been happening in schools. The reason for this mismatch seems to be teachers' lack of knowledge about the document or lack of understanding of the document and of the principles that underlie it.

In a survey conducted by Santos (2009) in Novo Hamburgo –RS, twenty English teachers were asked if they had heard about the National Curriculum Guidelines. Results indicated that all the interviewed teachers had already heard about the PCNs, but an expressive amount of them had not read them.

In another study carried out by Oliveira (2011) in a regular public school in Brasília – DF, a forty-eight year old English teacher was invited to answer a questionnaire whose goal was to evaluate how English had been taught in that context as regards to the National Curriculum Guidelines and the Curriculum Guidelines from Distrito Federal. As the teacher read the questionnaire, she immediately asked for the meaning of the acronym PCN. Through this questionnaire, the

researcher found out that the teacher did not know about the existence of these official documents, nor did she have knowledge about the whole discussion that underlies the guidelines.

Given the importance of the PCNs for the Brazilian context, the fact that they sprang out from a joint endeavor of professionals of education who extensively and carefully studied and debated the educational process of teaching and learning, and the contribution that this document may bring to the schooling system, it seems important to verify different educational contexts in the different regions of Brazil so as to identify whether the mismatch described in the studies aforementioned in relation to the PCNs and the work of teachers in regular schools ranges across geographic boundaries.

It is relevant to point out, however, that I do not take this document as the redemption of foreign language teaching and learning processes, but I do look at it as a point for reflection and maybe for criticism, so that informed further debate comes to sight and new insights for continuous improvement come to reality.

Summing up, the considerations presented in the National Curriculum Guidelines intend to help and guide teachers in reflecting on their pedagogical practices and in the planning of an educational project suitable for their schools. These documents are not rules of what should and should not be done. What is relevant is to read them and understand what these documents mean so as teachers can fulfill their role as teachers more critically and more effectively and provide students with the knowledge required for their needs, interests and contexts.

1.4 OVERVIEW OF THE STUDY

Chapter 1 establishes the field of this study and briefly enlightens the context in which this research is inserted. It also presents the objectives and research questions of the study along with its significance. In this section, I introduce the organization of this thesis.

In chapter 2, I expound the literature about the National Curriculum Guidelines, focusing on the National Curriculum Guidelines for Foreign Languages and particularly on two basic issues addressed in the document, namely the socio-interactional nature of language and the socio-interactional nature of learning.

Chapter 3 then extends these two issues as it deals with the socio-interactional nature of learning through a socio-interactional perspective.

Chapter 4 focuses on the methodological procedures adopted so as to conduct the research. This section presents a description of where this study was carried out, introduces the participating teacher and finally describes the procedures for data collection and data analysis.

Chapter 5 is where the analysis itself is presented, interpreted and discussed in order to fulfill the objective of the study as well as the specific research questions are provided based on the data collected, namely to verify whether the teacher's practice converges/diverges with the National Curriculum Guidelines.

Finally, Chapter 6 revisits the general research question proposed in this investigation as well as presents some final remarks, some pedagogical implications that did spring from the study and some limitations of the study. Ideas for further research are also introduced in this final chapter.

CHAPTER 2 – THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES

The National Curriculum Guidelines are intended to be a benchmark for quality education across the country. Recognizing the complexity of the educational context, this document seeks to help teachers in their work as it offers guidance for how to look at learning and thus how to conceive the classroom as a place for interaction and co-construction of meaning, provided that these meanings are socially relevant for the context of students. In light of this reference, teachers are likely to reflect about their practice, eventually transform it and (re)conceptualize it.

This chapter, which deals with the National Curriculum Guidelines, is divided into two sections. The next one offers a glance at the history of Foreign Language Teaching in Brazil. Section 2.2 focuses on the National Curriculum Guidelines for Foreign Languages.

2.1 A GLANCE AT THE HISTORY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL

Brazil was for a long time controlled by settlers in every issue that we can think of. There was no mercy for education. Based on a study carried out by Naves & Del Vigna (2006) and referring to Oliveira (1999), the history of English teaching in Brazil is marked by the monopoly of Jesuits, who controlled Brazilian education for about two centuries and a decade. This dominance was ceased when the minister *Marquês de Pombal* established the *Pombalina Reform*, which was the first attempt to control and rule the secondary education in the Colony. Despite the effort, this reform did not reveal positive outcomes. It developed a somewhat unified educational system, with fragmented and dispersed teaching. In addition, lessons were taught by outsiders, with no qualification in language teaching.

Oliveira (1999) explains that in 1808, when *Dom João VI* arrived in Brazil, the first non-theological graduate level programs were created with the objective of qualifying professionals such as engineers, civil and military officials, doctors and architects for the job market. According to Oliveira (1999), *Dom João VI*, a noticeable monarch in cultural terms, founded the Regia Press, the Public Library, the Royal Theater of *São João* and the National Museum.

The study of foreign languages in Brazil was established on June 22nd 1809 by a decree signed by the Regent Prince. This document

institutionalized a course of French and another one of English with the aim of improving and making public linguistic instruction flourish. In teaching those languages, the emphasis was upon learning grammatical rules and the vocabulary of the languages in their oral and written forms, and the knowledge of the culture related to those languages (Oliveira, 1999).

The educational system in Brazil has undergone several reforms and laws which have been created to guide educational acts in the country. Altman (2004) highlights that during the Empire period, there were eight reforms. In the first Republic period, there were five. After the First World War, two laws were formulated and an official teaching method was introduced. During the period of the New State, a law with emphasis on grammatical studies, translation exercises and essay writing, mainly letters, was approved.

According to Altman (2004), it is only in the beginning of 1960's, when Linguistics appeared in the country, that the panorama of foreign language teaching started being intervened by the non-governmental sectors. During this period, a Journal called *Studies* was released coming from the Department of Studies and Research from the Languages Institute of Yáziqi. Its objective was to search new teaching methodologies as well as materials that would support them. This institute was also the pioneer in the foundation of the Center for Applied Linguistics. It was only three years later that the Graduate Program on Studies in Applied Linguistics and Language Teaching was founded by PUC-SP, highlighting the creation of a national project for teaching instrumental English, motivated by the professional needs of several English university professors who attended courses at that institution. Thus, in the 1980's, the project held a series of seminars, meetings and workshops throughout the country for English professors from federal universities.

Moita Lopes (1999) points out that during the meetings, the participants responsible for the newly created instrumental English courses to undergraduates and graduates from other departments, presented their research on the needs of their students, and they also talked about their participation in workshops to learn how to produce good teaching materials in the area. In this process, the students who attended the instrumental English course were also heard regarding their experience of learning English in this project.

Moita Lopes (1999) mentions Maria Antonieta Celani, the person responsible for this national project for teaching instrumental English,

who also highlights the need of thinking about teacher training focused on the teaching process as a whole and not simply teaching to make use of a product. Rather than evaluating the professional training program through tests, as it used to be done, the participants themselves were asked to discuss and report their experiences within the project. Thus, participatory evaluation was launched as a pioneering decision not only in Brazil but in the rest of the world.

Naves & Del Vigna (2006) announce that in 1990 the Association of Applied Linguistics was founded with its main goal of building a dynamic and reflective academic-scientific locus, fostering studies and reflections from the Applied Linguistics area, not conceived as applying linguistic theories, but as a field of research on the situated uses of language in many spheres of the social environment. It was by the end of the twentieth century, more precisely in November 1996, that the Association of Applied Linguistics in Brazil promoted the first National Policy Meeting on Language Teaching. It proposed an emergency plan for the teaching of languages in the country, because according to the Association, all Brazilian citizens have the right to full citizenship, which includes learning foreign languages. The Association of Applied Linguistics emphasizes that the teaching of foreign languages should not only seek for instrumental goals, but for the students' whole formation, such as their insertion in social practical activities of the language.

Naves & Del Vigna (2006) add that a month after the first National Policy Meeting on Language Teaching, a new law was enacted, law #9.394 of December 20th 1996. Its goal was to make foreign languages teaching an obligatory issue. Nowadays, language teaching in Brazil is offered not only in language institutes, but also in regular schools, both public and private.

Later on, in 1998, MEC published the National Curriculum Guidelines for Foreign Languages, about which the next section is dedicated.

2.2 THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR FOREIGN LANGUAGES

With the enforcement of the National Curriculum Guidelines in 1998, the situation of the foreign language teaching and learning process takes on new dimensions, since this document seeks to be source of reference for discussions and decisions on teaching and learning foreign languages in schools.

Primarily, the main objective of the National Curriculum Guidelines for Foreign Languages is to restore the role of foreign language in the educational field. Learning a foreign language along with the mother tongue is a right of all citizens, as expressed in the Law of Guidelines and Bases and in the Universal Declaration of Linguistic Rights⁸, published by the International Center for Escarré Ethnic Minorities and Nations (Ciemen) and by the International PEN-Club⁹. Therefore, the school cannot omit itself from its duty with this learning.

Furthermore, getting involved in a foreign language lets students increase their self-perception as human beings as well as citizens. The National Curriculum Guidelines for foreign languages (1998) argue that when getting to know others and their social factors through the learning of a foreign language, students learn more about themselves and about a plural world, marked by different cultural values and several ways of social and political organization. Learning a foreign language must guarantee the students' discursive engagement. By discursive engagement, the PCNs for foreign language (1998) emphasize the capacity of being involved and getting others involved in speech through pedagogical activities in a foreign language. Meaning, in this view, is not in texts, it is constructed by the participants in a social world: readers, writers, listeners and speakers.

Citizenship, critical awareness in relation to language and sociopolitical aspects of learning a foreign language are central themes in the National Curriculum Guidelines for Foreign Languages (1998) articulated with the cross-cutting themes. It is through these themes that the foreign language is approached as a space for understanding the various ways of living the human experience at school. The insertion of these themes in the document is essential to characterize two interrelated theoretical claims, the socio-interactional nature of language and learning.

The socio-interactional nature of language and learning is approached in the next lines as I present and discuss the ideas that

⁸It is also known as the Barcelona Declaration, a document signed by UNESCO, the PEN-club, and several non-governmental organizations in 1996 to support the linguistic rights, especially those of endangered languages.

⁹ Abbreviation of Poets, Essayists and Novelists often used as International PEN and PENclub. It is an international club of writers founded on October 5th, 1921 by English writer Catherine Amy Dawson Scott.

underlie the National Curriculum Guidelines. Apart from this, I also develop a chapter about Vygotsky's sociocultural theory, as it is a theory that converges with and to some extent undergirds the fundamentals of the document. According to this theory, as human beings are ontologically social, the constitution of self is a result of our relations with the world and others that in turn give us data about the world and visions of it as well as allow us the construction of a personal view about this world. Thus, from a socio-interactional perspective, interaction plays a relevant role in the development of cognition, as it is through social interaction with materials provided by the culture that one develops their sense of meaning making.

The PCNs for foreign languages (1998) claim that the process of constructing meaning from a socio-interactional perspective involves the construction of three types of knowledge: world knowledge, systemic knowledge and textual knowledge.

- World knowledge is the one that refers to conventional knowledge people have about things in the world. It is stored in memory, in blocks of information. For a foreign language student, the lack of world knowledge can generate difficulty in discursive engagement, especially if the student does not dominate the systemic knowledge in oral or written interactions in which they are involved. On the contrary, previous knowledge about the topic of discourse may facilitate their engagement.
- Systemic knowledge is the kind of knowledge that involves the various levels of linguistic organization: lexical-semantic, morphological, syntactic and phonetic-phonological aspects. Awareness of the place that an adjective or a verb occupies in the sentence, for example, may enable learners to construct meaning more easily. Likewise, being aware that verbs have specific endings when in the present or past tense, or that adverbs take the suffix *-ly* also facilitates one's understanding of a whole.
- Textual organizational knowledge is the one that refers to the organization of information in oral and written texts. In general, oral and written texts can be classified into three main types: narrative, descriptive and argumentative. Familiarity with genres, for example, may help learners understand texts better as it may cover the knowledge of linguistic conventions for

combining sentences into texts, knowledge of cohesion and knowledge of rhetorical or conversational organization.

The National Curriculum Guidelines (1998) state that "awareness of these types of knowledge and their uses are essential in learning, since they focus on metacognitive aspects and develop the learner's critical awareness with regards to how language is used in the social world, as a reflection of beliefs, values and political projects." (p.15)¹⁰

Moving back to world knowledge, also referred to as prior knowledge, one of the basic concerns of any learning environment is that the student relates what they learn with what they already know. In other words, it is to say that one of the central processes of constructing knowledge is based on the knowledge that the student already has; the projection of knowledge that the student already has into the new knowledge. It is thus essentially important to keep in mind that a goal of learning is to incorporate new information into the existing organization of memory. A student uses that existing structure to assimilate new information.

Several scholars have claimed for the importance of world knowledge to the learning process. Tobias (1994), for example, claims that world knowledge has long been considered the most important factor influencing learning and student achievement. De Corte (1990) emphasizes that the amount and quality of prior knowledge positively influences both knowledge acquisition and the capacity to apply higher-order cognitive problem-solving skills. Furthermore, Hailikari, Nevgi & Lindblom-Ylänne (2007) suggest that an essential factor in developing an integrated knowledge framework is to create a learning environment in which learning means actively constructing knowledge and skills on the basis of world knowledge. Gee (2012) also comments that, in their meaning construction process, students build on what they already know and have come to understand through formal and informal experiences.

Aligned with this commonsensical understanding lies the assumption that prior knowledge acts as a lens through which we view and absorb new information. It is a composite of who we are, based on

¹⁰“a consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.” (PCNs, 1998, p. 15)

what we have learned from both our academic and everyday experiences (Kujawa and Huske, 1995). Svinicki (1993) states that what students learn is conditioned by what they already know and that they bring more to the interpretation of the situation than teachers realize which foregrounds the conception that students are not blank slates on which teachers' words are inscribed on.

In this vein, determining what students already know allows teachers to target specific knowledge gaps (Angelo & Cross, 1993), to become aware of the diversity of backgrounds in the classroom, to create a bridge between students' previous knowledge and new material as well as to check for misconceptions that may hinder student learning of new material (Ambrose, et. al. 2010).

Students learn and remember new information best when it is linked to relevant world knowledge. Teachers who link classroom activities and instruction to world knowledge build on their students' familiarity with a topic (Beyer, 1991) enable students to connect the curriculum content to their own culture and experience.

For Svinicki (1993), the teacher's role of facilitating students' learning never ends, and one of the fundamental principles teachers should employ is understanding students' world knowledge.

Regarding systemic knowledge, the National Curriculum Guidelines for foreign languages (1998) present it as an important part of what the student needs to learn. Particularly along the initial stage of learning a foreign language, and depending upon the similarities and dissimilarities of the native language and the target one, the systemic knowledge that the student already has of their native language may foster and facilitate the learning of the target language, which is likely to promote the student's engagement with discourse more easily – one of the priorities of the National Curriculum for foreign languages, as aforementioned. Of course, depending on the structure and organization of the foreign language, there will be more or less similarity. Portuguese, Spanish, French or English are typologically closer than Portuguese and Japanese, for instance.

Relying on their systemic knowledge of the language to understand and build statements, the lexical-semantic, morphological, syntactic and phonetic-phonological kinds of knowledge enable people to make grammatically appropriate choices in the production and comprehension of utterances. Systemic knowledge thus activates and confirms the hypothesis that students build.

Again, if we think of the early stages of learning a foreign language, knowledge of lexical items, for example, is very important as it provides facility in the activation of world knowledge. Also, understanding the role of grammatical items may confirm the understanding of utterances in foreign languages.

In case native and target languages are similar in structure, when working with this knowledge, the teacher profits from relying on the knowledge that the student has in his/her mother tongue and of the world, for example, when exploring linguistic cognate items.

Summing up, with systemic knowledge, the student develops the capacity to establish relations of meaning between the various grammatical and lexical elements present in the textual surface along the processes of reception and production of texts, also taking into account social contexts of communication.

Included in this capacity in its interconnection with textual organization knowledge is the ability to build cohesion and coherence of a text by means of linguistic and cognitive operations directed to the textual material. According to the National Curriculum Guidelines for foreign languages (1998), it is important to emphasize that cohesion and coherence are not inherent properties of the text, but are constructed by the reader/listener in the process of meaning negotiation. While cohesion is built based on the linguistic marks (grammatical and/or lexical) signaling relationships between the various components of the textual surface, coherence is produced by inference operations based in the relations established by the reader/listener between text/context and previous knowledge or world knowledge stored in their cognitive structures in long-term memory.

Regarding the textual organizational knowledge properly, this specific type of knowledge involves interactional routines, used by individuals, in the organization and flow of information of texts. The National Curriculum Guidelines for foreign languages (1998) propose the classification of oral and written texts to be divided into three basic types: narrative, descriptive and argumentative. These just mentioned types of texts give rise to several genres within different social realms, such as those in the literary, pedagogical or scientific arenas, or the genres of advertisement, interview, debate, to mention a few.

The PCNs for foreign languages (1998) also takes the knowledge of the organization of oral and written texts as intertextual, which has to do with the capacity that readers or listeners have to expect or predict a typical pattern of organization of information when faced with a specific

genre, which is likely to render easiness in the process of construction of meaning.

According to the PCNs for foreign languages (1998) and its conception of language as social action in which people interact having in mind specific communicative purposes, these three types of knowledge, world, systemic and textual organizational complement each other as they help speakers and writers in the construction of meaning in any communicative event. The process of construction of meaning is the result of the way individuals perform the language and is determined by the time in which they live, the spaces in which language operates, in other words, the way people act through discourse in the social world. Nevertheless, it is essential to consider that the guidelines state that meanings are not in the texts, but are built by the participants of the social world in the social world according to the space they occupy in this social world, to the historical moment in which interaction takes place and to the role that they play in this interaction.

As individuals venture in a foreign language, the integration of the three kinds of knowledge aforementioned not only is used to facilitate learning but also to extend it. As individuals get exposed to new texts, new information, new discussions, new genres, new textual organizations, new grammar and lexis, they broaden their horizons. Moreover, since these kinds of knowledge work together and intermingle, one compensates for lack of the other as much as one facilitates the learning of the other.

The National Curriculum Guidelines for foreign languages (1998) ensure that reading comprehension is a skill for which the student has to project world knowledge and textual organization in systemic elements of the text. At this level, the teacher capitalizes on the reading strategies that the students have as readers in the mother tongue as well as in the lexical density and in the grammatical intricacy they are expected to handle according to their L1, their age and their proficiency in the L2. It is also important that students learn to guess the meaning of words they do not know through contextual clues, as it is essential to learn how to ignore the need to know every lexical item in order to read texts. Moreover, the establishment of cohesive words and the use of inferencing strategies are important for reading comprehension.

Another relevant issue related to the socio-interactive nature of language and learning brought about in the PCNs relates to the importance of dealing with socially meaningful texts as one approaches language work. Socially meaningful texts usually address issues that

relate to students, thus giving them opportunity to connect, respond and engage in text comprehension and production as they make use of language as a tool to associate their lives and experiences with world knowledge. Students have to view the class as mentally and emotionally associated with their interests and thus relevant to themselves. This does not mean, however, that teachers' objective must be to please students.

This socially relevant kind of teaching basically implies that teachers bridge students' homes and personal lives and school lives, while still meeting educational expectations and the curricular objectives, meaning that it is the relevant themes that inform the teacher's lessons and methodology.

Pedagogy based on meaningful and socially relevant texts aims at the development of responsive (Bakhtin, 1986) students who dialogically participate in and support their own learning by engaging themselves socially, intellectually, emotionally and politically.

In the English as a foreign language classroom, it can be no different. Instead of having students feel a lack of personal involvement as they work with isolated texts that have no connection to their lives, teachers have to focus on socially relevant texts filled with every day common events, characters and situations that are part of students' daily lives as an attempt to establish the responsive feature previously commented. After all, developing critical thinkers who can write and speak effectively is what the educational system searches for (Bransford, Brown, & Cocking, 1999; Bransford & Donovan, 2005). According to these authors, for the development of these higher-order skills, students need to take part in complex, meaningful texts and projects that require sustained engagement, collaboration, research, management of resources, and the development of an ambitious performance.

In fact, a growing body of research suggests that students learn more deeply and perform better on complex tasks if they have the opportunity to engage in more authentic learning – projects and activities that require them to employ subject knowledge to solve real-world problems. Barron & Darling-Hammond (2008) suggest that studies have shown a positive impact on learning when students participate in lessons that require them to construct and organize knowledge, consider alternatives, engage in detailed research, inquiry, writing, and analysis, and to communicate effectively to audiences (Newmann, 1996).

To get an example of this, a study of more than 2,100 students in 23 schools found significantly higher achievement on intellectually

challenging performance tasks for students who experienced this kind of “authentic pedagogy”¹¹ (Newmann, Marks, & Gamoran, 1995). The research highlighting the benefits of authentic learning, together with a growing interest in providing students with more engaging, thought-provoking learning opportunities, has prompted teachers at all grade levels to experiment with incorporating meaningful texts into their curriculum. From Barron & Darling-Hammond’s (2008) point of view, interest alone does not make for effective implementation of new models. Indeed, learning should be a pleasant process with the possibility of using helpful and fruitful resources to develop communicative skills and make learning even interesting and enjoyable.

Class spatial arrangement is another feature that the socio-interactive nature of language and learning takes into consideration. According to the postulates of this view, the way the space configuration is organized has direct implications on the quality of interaction students engage in and consequently on their learning. As a means of promoting students’ discursive engagement, the PCNs also heralds that the teacher needs to understand the characteristics of interactional encounters in the classroom and learn how to share power, opening room for students’ voice while valuing their contributions and interpretations and allowing them to participate in setting the agenda of class discussions.

The scope of the National Curriculum Guidelines is directly related to teachers’ pedagogical practices. It is teachers who have to put the postulates of the document in practice, and in order to do so, teachers have to understand it. Therefore, it is necessary to invest some time in in-service teachers’ continuous education programs for the study of the document and the theories that underlie it, as much as it is necessary to devote some time studying the document with pre-service teachers. Only by these means can the guidelines be translated into the practices of teaching and learning.

After discussing the PCNs as a tool to mediate teachers’ reflection about teaching and learning a foreign language in Brazil, the next chapter turns its attention to Vygotsky’s Sociocultural Theory, which looks like one of the main influences of the document.

¹¹ According to Newmann, Marks, & Gamoran (1995), authentic pedagogy is the combination of assessment and daily teaching practices used by a teacher.

CHAPTER 3 – VYGOTSKY’S SOCIOCULTURAL THEORY

The sociocultural theory, as conceived by Vygotsky (1994) and followers (Rego 2013, Oliveira 2010, Lantolf and Thorne 2007, Wertsch1992), highlights the idea that every man is constituted as a human being by virtue of establishing relationships with others. Since birth we are inserted into a historical process in which we socially engage with others, a process through which we gather world knowledge and construct world views. As human beings and therefore ontologically social, we build our history only and exclusively with the participation of others and with appropriation of the cultural heritage of humanity. We thus go through a movement of constitution of self that passes through living with others and that will be consolidated in adult life. In other words, children become adults that, through their agency, internally process the different visions of the world in which they live and make sense of them. As described, interaction is at the core of human constitution.

According to Rego (2013), Vygotsky can be considered the representative of a new way to understand the origin and evolution of the human psyche, the relations among individuals and society and, the process of education, which he saw as interactive in its nature. In this vein, Vygotsky, in the beginning of the 20th century, sought to reformulate Psychology through an approach that would allow the comprehension of the relation among individuals, the importance of the social context in their development, the formation of higher mental processes¹² and the understanding that learning and development result from the individuals’ integration into society.

Vygotsky was inspired by the principles of the dialectical materialism¹³. According to Oliveira (2010), Vygotsky clearly incorporated some materialist postulates, such as: the man is a historical

¹²Higher mental processes (Vygotsky, 1930–1935/1978) include perception, introspection, memory, creativity, imagination, idea, belief, reasoning, volition, and emotion. They exist in the inter-subjective form and are merely learned by the child in the process of education and shared activities.

¹³ A philosophical approach to reality derived from the teachings of Karl Marx and Friedrich Engels. It is a way of understanding reality; whether thoughts, emotions, or the material world.

being who is built through the relationships with the natural and social worlds. Dialectical materialism considers the complex development of human structure as a process of appropriation by man of the historical and cultural experience. According to Vygotsky (1984), organism and environment exert reciprocal influences, therefore biological and social facts are not dissociated. In this perspective, the premise is that man is constituted as such through social interactions; man is seen as someone who transforms and is transformed by relations produced in a given culture. That is the main reason why Vygotsky's thoughts are called at times referred to as socio-interactional. "In the absence of the other, man is not built", Vygotsky (1994) once wrote.

Given the importance that interaction has in sociocultural theory, and the fact that such exchange is basically mediated through language, mediation is a key concept in the theory. This concept states that human beings purposefully interact with the environment, through tools and language, in order to modify it. As Wertsch (2007) states,

a hallmark of human consciousness is that it is associated with the use of tools, especially "psychological tools" or "signs." Instead of acting in a direct, unmediated way in the social and physical world, our contact with the world is indirect or mediated by signs. This means that understanding the emergence and the definition of higher mental processes must be grounded in the notion of mediation. (p.178)

According to Oliveira (2010), mediation is a process that involves an element in a relationship, turning this relationship into a non-direct – but rather mediated – activity between man and the world or between man and the other. Vygotsky talks about two types of mediating elements: physical tools and psychological tools (the sign). The tool – be it language or a physical instrument – is this intermediate element between the learner and their object of study that, in fact, expands man's possibilities of action. If one wants to dig a hole with their hands, they will achieve a certain depth, but if they use a shovel, then the depth of the hole is likely to achieve different proportions. The tool thus, becomes a social and a mediating object in the relationship between the individual and the world as it transforms this world. Therefore, physical tools are external elements. The sign, on the other hand, acts as an

instrument of psychological activity, being oriented to the subject, to the individual, as an internal element that assists the psychological processes in tasks that require memory and attention.

Oliveira (2010) highlights that Vygotsky and his collaborators carried out several experiments aiming to study the role of tools and signs in human beings' activities. In so doing, they came to the conclusion that the use of mediating elements increased the man's capability of attention and memory, allowing a greater voluntary control of the subject over their activity, as for example the use of a shopping list. Following that, they also came to the understanding that the mediation process is fundamental to the development of higher mental processes, distinguishing man from other animals.

The author (*ibid*) also outlines that face to face interaction between individuals plays a key role in building the human being. It is through interpersonal relations with others mainly mediated by signs (language) that the individual will internalize the culturally established forms of psychological functioning. Therefore, social interaction provides the raw material for the psychological development of the individual.

Concerning learning, it is a process indeed necessarily mediated. According to Vygotsky (1991), the child's first contact with new activities, skills or information must be attended by an adult or someone more knowledgeable. Vygotsky (1978) also adds that "learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in co-operation with his peers" (p. 90).

In an account of learning proposed by Vygotsky (1978), the author has emphasis on the assistance provided by the more mature others who interact with the language learner. From the perspective of intellectual development, relevance lies in how learners encounter and take over cultural ways of making sense of human experience. To the same degree, Halliday (1993) establishes that "language has the power to shape our consciousness; and it does so for each human child, by providing the theory that he or she uses to interpret and manipulate their environment" (p.107).

Since early years, this learning takes place mainly in casual conversations that the child has with a more knowledgeable other in the course of everyday activities. Wells (1986) provides a very clear example of a spontaneous dialogue between Elizabeth, age 4, who is watching her mother shovel wood ash from the grate into a bucket.

“Elizabeth: What are you doing that for?”

Mother: I’m gathering it up and putting it outside so that Daddy can put it on the garden.

Elizabeth: Why does he have to put it on the garden?

Mother: To make the compost right.

Elizabeth: Does that make the garden grow?

Mother: Yes.

Elizabeth: Why does it?

Mother: You know how I tell you that you have to eat different things like eggs and cabbage and rice pudding to make you grow into a big girl?

Elizabeth: Yes.

Mother: Well, plants need different foods too. And ash is one of the things that’s good for them.”(p.59)

Wells (1986) ponders some characteristics in this brief episode that are worth drawing attention to. According to the author, the dialogue originates from an event in which both Elizabeth and her mother are involved. Second, for the mother, the action she is carrying out is permeated with importance. The wood ash is not simply a ‘thing in itself,’ it is also something that has value in the activity of growing plants, as a type of fertilizer, it can mediate their cultivation. Third, Elizabeth started the dialogue, assuming her mother knows why she is doing that. She then asks questions because she wants to learn about the means-end relationship of what she is observing. And finally, the mother tries to answer it in a way that Elizabeth is able to make sense of by using her world knowledge. In Wells’ (1986) conclusion, this is clearly a good learning opportunity for the young child that is mediated both by discourse and by the material that the mother is acting upon.

In the educational context, Vygotsky realizes the school as a place marked by intentionality and mediation. The author sees the role of education and of the teacher as active and decisive for the success of the students’ construction of meaning, construction of knowledge, construction of worldviews and construction of selves. In this setting, the teacher interferes objectively, intentionally and directly on learners’ development.

Rego (2013) refers to the school as an integral part of society that takes the role of forming critical, reflective and responsible citizens. It also has the responsibility to ensure suitability for the student in the educational universe, creating educational-learning mechanisms that promote dynamic and continuous learning.

The author emphasizes that the teacher who adopts a pedagogical practice guided by sociocultural postulates explicitly participates with the construction of knowledge in the classroom, not as the owner of knowledge, but as a mediator and an interactive subject with whom students engage and who provide the opportunity for social appropriation of knowledge historically stored. Still in alignment to the sociocultural perspective, the student assumes a stance of an active and interactive subject who has voice and agency over their own learning and development. Through social-interactive relations, the learner builds not only individual and collective knowledge, but also values, customs and skills.

Apart from the discussion above, Vygotsky (1991) also states that in order for learning to take place, teachers have to take into account what students already bring to the learning context, especially because, as he states, students may have different background knowledge about things, and this difference in previous knowledge will affect their learning pace. Teaching, therefore, in order to be effective, must be attuned to the level of development of the learner. To elaborate the dimensions of school teaching and learning, Vygotsky (1991) describes the concept of Zone of Proximal Development (ZPD).

The ZPD is the gap between what learners are able to do independently, which is their actual development level, and what they can do with guided assistance, which is the potential development level. Vygotsky (1984) outlines that the ZPD is based on the mental functions that have not matured yet, but that are present in an embryonic state, being in the process of maturation. The author understands that the ZPD is the metaphoric space in which teachers' intervention will be successful. In other words, this is the moment in which engagement between learner and a more knowledgeable others will support learning and development. Vygotsky (1984) highlights that what is in the ZPD today will be the actual development level tomorrow. In his own words, "what the child is able to do in collaboration today, he will be able to do independently tomorrow" (p.58).

In this vein, teaching has to depart from creating students' ZPDs. Teaching that is too dense and that cannot be anchored in students' previous knowledge is ineffective, unproductive and vain. Adjusting classroom teaching strategies to students' ZPDs is likely to help educators engage their students in meaningful and fruitful learning.

Likewise, when analyzing children's learning process, Bazerman & Prior (2004) signal the importance of using proper mediation tools to

help scaffold their learning development and the range of social interaction and activities involved in the learning process. They state that getting to know where children are functioning now and where they will be tomorrow are as important as to know how to assist them in managing more advanced concepts.

Vygotsky (1991) asserts that the actual development level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively. Thus, the ZPD allows us to outline the immediate future of the children and their dynamic state of development, providing access not only to what has already been achieved by the development, but also what is in the process of maturation.

Vygotsky suggests that a full understanding of the ZPD concept ought to lead to the analysis of the role of imitation in learning. Despite the fact that, in behavioral psychology, it is believed that imitation is a purely mechanical process; psychologists from a sociocultural perspective have shown that a person can only imitate what is in their level of development. For example, if a child has difficulty in solving an arithmetical problem and the teacher solves this problem on the board, the child can grasp the solution instantly. However, if the teacher solved the problem using higher notions of mathematics, the child would not be able to understand the solution, no matter how many times s/he copied.

Oliveira (2010) remarks an essential aspect of learning, that it is learning that creates zones of proximal development; meaning that learning awakens a variety of internal development processes, which are able to operate only when the child interacts with people in their environment and when in operation with their fellows. Once these processes are internalized, they become part of the child's independent development. From this point of view, Vygotsky (1991) assures that learning is not development; however properly organized learning results in mental development. In sum, the development process progresses more slowly and precedes the learning process, resulting in new zones of proximal development.

To contribute to Vygotsky's ZPD concept, Wood, Bruner and Ross (1976) introduced the term scaffolding as an extension to the ZPD to describe the importance of ongoing support from a more knowledgeable other. In these authors' own words, scaffolding has been defined as an "adult controlling those elements of the task that are essentially beyond the learner's capacity, thus permitting him to

concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence.” (p.90).

Although the concept of scaffolding has been connected to the works of Vygotsky, he never used this term in his writings. He emphasized its meaning through the role of social interactions and mediation in learning. Yet, scaffolding encompasses a metaphor that has been used by an increasing number of researchers to describe and explain the role of a more knowledgeable peer in children’s development and learning (Stone, 1998; Wells, 1999; Hammond, 2002; Daniels, 2001).

From the standpoint of Donato (1994), scaffolding is a “situation where a knowledgeable participant can create supportive conditions in which the novice can participate, and extend his or her current skills and knowledge to higher levels of competence” (p. 40). For Schumm (2006) scaffolding is seen as “providing support for students in their language, and then gradually diminishing the support as students become more independent” (p. 530). Verity (2005) sees scaffolding as “the cognitive support given to a novice learner to reduce the cognitive load of the task”. Still in reference to Verity, the author also developed a metaphor stating that “successful scaffolding depends upon precise judgments as to what pieces of the task the expert can take over without pushing the learner from the center of the activity” (p. 4).

In order to differentiate scaffolding from the notion of ZPD, some sociocultural theorists, such as Lantolf and Appel (1994), Mitchell and Myles (2004), Anton (1999) and Wood, Bruner and Ross (1976) to mention a few, have pinpointed that scaffolding is very much focused on the realization of a specific activity or task by establishing six main features of scaffolding: 1) call up interest in the task, 2) make the task simple, 3) reach the goal of the task, 4) point out critical features and discrepancies between what has been produced and the ideal solution, 5) manage frustration during problem solving and 6) show a possible version of the act to be performed.

According to Lantolf & Appel (1994) and Wertsch (1979), it is believed that through the inter-psychological mechanisms of scaffolding, learners co-construct knowledge through a collaborative activity and then internalize it.

As I finish this chapter that aimed at throwing some light into the theoretical framework that supports and guides this study, I now move on to the method chapter.

CHAPTER 4 – METHOD

4.1 INTRODUCTION

Investigating how an English teacher in a regular public school in the west of Santa Catarina teaches her classes so as to verify convergence and/or divergence between practice and the National Curriculum Guidelines for Foreign Languages in reference to the socio-interactive nature of language and learning is the purpose of this study.

In order to pursue this goal, the investigation method chosen is the qualitative research method focusing on seeing and hearing experiences and activities in natural environments. According to Dornyei (2007), it is an interpretative, subjective and reflexive approach to analyze and interpret data. The study was kept open and fluid so that it could respond in a flexible way to new details or openings that might have emerged during the process of investigation. Still referencing Dornyei (2007), qualitative kinds of research tend to give a rich description of the issue in study, since they are subject to subjective opinions, experiences and feelings of individuals.

The objective of this chapter is to present the method used to develop this study, as well as to provide information about the context of the study, wherein the school and the participant are included along with the procedures for data collection and data analysis.

According to André (1995), qualitative research has been a promising investigation research method in education, since it is concerned with the observation of facts in their natural environment. André (2000) also stresses that qualitative research involves a set of heterogenic perspectives of methods, techniques and analysis, such as ethnographic studies, participant research, case studies, action research, discourse analysis, memory studies, life stories, oral stories, to mention a few. The qualitative study presented in this research is a case study. André (1995) emphasizes that a

“Case study is focused on the knowledge of the particular. The researcher’s interest when selecting a determined unit is to understand it as a unit. Moreover, case studies are concerned to the understanding and to the description of the process itself”. (p.31)¹⁴

Moreover, for Yin (2005), case study is an empirical investigation, a method that covers planning, techniques, data collection and analysis. In Merriam’s point of view(1988, apud André2005), the knowledge generated from a case study is different from the knowledge generated from other kinds of studies because it is more concrete, more contextualized, more focused on the interpretation of the reader and based on reference determined by the reader. Yin (2001) argues that the case study method is appropriate when research questions such as "how" and "why" are proposed, and in which the researcher has little control of a situation which is embedded in social contexts. Context is thus the focus of the two next sections.

4.2 CONTEXT

The aim of the present section is to describe the context in which this study takes place. This description will mainly focus on the school, the participant and the material used for the purpose of this study.

4.2.1 The school and the classes

The school where data was collected is a regular public school in Chapecó, in the west of Santa Catarina that works with 286 students from pre-school children to 7th grade teenagers. In this institution, English is taught from the 1st grade to the 7th grade with lessons taught twice a week, forty-five minutes each class. There are two English teachers working at the school. These teachers’ educational background is from Letters Portuguese/English undergraduate program.

¹⁴"Estudo de caso está focado no conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-lo como uma unidade. Além disso, estudos de casos buscam o entendimento e a descrição do próprio processo". (André, 1995, p.31)

The city of Chapecó has a population of about 202.009 inhabitants. Chapecó has 28 municipal schools in the urban area and 14 municipal schools in the countryside. The school in this study, located in the neighborhood of Parque das Palmeiras and surrounded by houses and two metallurgical industries, was founded in 1990 through the law 3089 of March 1990 (See Appendix H). At first, the school was designed to attend 150 students aged 6 to 10 from its own neighborhood, a village in the countryside, from the Housing Complex nearby and from Jardim América, a neighbor neighborhood. The school's name, Escola Básica Municipal Clara Urmann Rosa, is in honor of a very active woman who used to live in the neighborhood and helped building the local community.

At first, this school had 3 classrooms, a secretary room, a teachers' room, a kitchen, restrooms and a covered area. In 1992, the school was in need to get enlarged, so 2 new classrooms were built. In 1998, this school as well as the other municipal schools in Chapecó, introduced the Formation Cycles of nine years, to attend students aged 6 to 14. The school also implanted Youth and Adult Education in 2000. However, it interrupted this kind of educational service in 2009. In 2005, the school underwent a renovation and it was re-opened on August 7th, 2006 attending students from pre-school to 7th grade, with mornings and afternoons classes. Nowadays, it has 7 classrooms, a teachers' room, a library, a kitchen, restrooms, access to internet, a computer lab with 17 computers, a secretary and a principal's room with 3 computers, a sports field, a covered area, a room reserved to talk to parents and/or school community as a whole. In 2010, the Program Mais Educação¹⁵ was introduced in the school as well as the Multifunctional resource room¹⁶ was opened in 2011.

¹⁵According to the Ministry of Education and Culture, the Program Mais Educação was established as a strategy from the Ministry of Education aiming at inducing the extension of the school day and the curriculum organization in a full time education perspective. Regular public schools join this program and develop several pedagogical activities such as environmental education, sports and leisure activities, human rights in education, culture, art, digital culture, instructions on health care, communication and media, investigation in the nature of Science, economy in education to mention a few.

¹⁶According to the Ministry of Education and Culture, it aims at supporting the organization and the offer of the Specialized Educational Service, provided to complement and/or supplement students with disabilities, pervasive

The English classes observed for the purposes of this study were in a 5th grade classroom with 22 students: 10 girls and 12 boys aged 9 to 11. In the classroom setting there was a TV set, a ceiling fan, a big white board, a big cupboard where the students' books were kept, a teacher's table and chair, as well as enough room for the number of students, who used to sit in rows, one in front of the other. The school adopts books for each subject; in this case, the English book for this 5th grade group was *Go Kids! English Learning Adventure book 5*, written by Sirlene Silva Felizardo Grein Valério and Vera Lúcia Rauta, published by Base Editorial.

Go Kids! is a didactic English material focused on children in the first five years of elementary school. This material contains colorful posters and flashcards, specific to each lesson that aims at helping the students to assimilate the content in a contextualized and communicative way. According to the introduction to the book (*Go Kids! Book 5*, 2010), the activities are diversified and integrated. The teacher is supposed to give commands of activities in English as a way of facilitating the comprehension of the students. *Go Kids!* also addresses themes relating to cross-cutting issues such as ethics, cultural diversity (values, customs and cultural activities of places where English is spoken, presented interactively through the holidays), as well as issues such as the environment, labor and consumption. The book presents its annual contents in 4 units. Each unit has 8 lessons; from lessons 1 to 6 contents and vocabulary are introduced through coloring, matching, reading and writing exercises. Lesson 7 is always a review of what was previously studied in such unit and finally, lesson 8 always presents a holiday activity. (See AppendixD).

Usually, regular public schools follow the books from PNLD¹⁷, which aims to subsidize the pedagogical work of teachers by distributing collections of textbooks to students of basic education. Therefore, according to the participating teacher in this study, this English didactic material does not belong to the PNLD, it was chosen by the Municipal Educational Department and the teacher did not have any involvement in the choice of that material. The teacher also says that once a year one of the book's author comes to the city and teaches courses

developmental disorders, high abilities/giftedness enrolled in classes of regular schools, assuring them conditions of access, participation and learning.

¹⁷ Programa Nacional do Livro Didático.

related to the subject of English – an event that the City Hall calls teachers' continuing formation.

4.2.2 The participant

In order to develop this study I counted on the collaboration of an English teacher from a regular public school in Chapecó. The investigation with this teacher was authorized by the Municipal Educational Department, by the school's principal and by the teacher herself.

When the researcher set the topic to be investigated in this study, some acquainted English teachers were contacted and informally asked if they would like to participate in a study about English teaching. Only one teacher accepted the challenge. Other teachers refused to participate because of the design of the study, more specifically due to the fact that classes would be video recorded. So, the school was selected due to this teacher's acceptance.

A questionnaire with 10 items concerning the participating teacher's knowledge on the National Curriculum Guidelines and the Socio-interactional view was sent by e-mail and promptly replied. The teacher in this study knows about the existence of these guidelines. She has read the PCNs for foreign languages; however she admits she does not know these documents deeply. She agrees with the existence of the document, because she believes that some kind of guidance is needed. Yet, she highlights the importance of thinking about the feasibility of what is proposed by the PCNs and thinks it is necessary to adapt them to the current school situation. In addition, she thinks that the PCNs should recommend that the obligatory foreign language to be offered at schools be in accordance to the region and its historical migratory process.

When asked if she follows the PCNs in her daily practice, she points out that reading is not the focus of her classes due to the fact that she teaches from 1st to 5th grade students. The participating teacher was asked how English should be taught in regular public schools. She argues that the four communication skills should be emphasized, she finds it hard with crowded classrooms, reduced time and lack of resources, though. However, she believes that teachers need to persist and gradually introduce the skills in their foreign language classes.

She seeks to develop the memorization of short sentences and vocabulary. Also, she comments that as for the gradual learning process of her students, she tries to develop it through the socio-interactionist

view. However contradictory these two proposals may be, this is what the teacher has said to do. The teacher emphasizes that several methods may be used in the classroom to achieve such learning. For her, the more students are exposed to a foreign language, the more they learn.

Based on the participating teacher answers of the questionnaire, teaching a foreign language in a socio-interactionist perspective involves learning from what the student knows to reach what the student does not know yet, in a social and historical environment. The teacher seems to be acquainted with the material provided by the Municipal Educational Department to teach English in regular public schools, *Go Kids! English Learning Adventure*, due to the fact that she attends the Municipal teachers' continuing formation once a year and the emphasis she gives when telling that this material suggests that contents are to be worked through a socio-interactional perspective. For instance, the teacher says that students at level 1 using the cited book learn some members of the family, such as mom and dad; later on at level 2 they get to know more vocabulary about family like brother and sister; and so on, the vocabulary are being developed. The teacher here highlights that she usually reviews what students have already studied previously, so then she is able to go beyond to teach them something new. Whenever possible, the teacher admits she tries to make connections between what the students are learning with their realities. She cites the moment she teaches her students about animals, she allows them to talk about their pets, for instance.

According to the teacher, the school where data for this study was collected does not encourage the reading of such documents nor the discussion about them among the teachers. Her experience with regular public schools has shown that teaching a foreign language is not prioritized, since the discussions are focused on more general issues such as students' behavior and internal school matters. In terms of cross-cutting themes, the teacher adds that in each two months a project is held at the school, as a school requirement. Unfortunately, there is no integration between the teachers so that the same themes could be worked in an interdisciplinary way. Nevertheless, when designing a project, the teacher tries to learn a little about what will be worked during the two months to try to connect the project with some contents in her subject.

The participating teacher was very receptive and collaborative when the project of this study was presented. She is 33 years old, graduated in Letters Portuguese/English in July 2006, at a private

university in Chapecó; post-graduated in Foreign Languages focused on Translation Studies at the same university in 2008 and is currently attending a Master degree in Linguistic Studies at a federal institution in Chapecó. She has been working at the specific regular public school where the study took place for about 2 years.

Besides working in this specific regular public school, the teacher has also been working in another regular public school for about 2 years with the same age group presented in this study. Her experience as an English teacher started in a private language institute where she worked for 4 years. After that, she worked in another private language institute for 6 years. Both institutes where this teacher worked adopt a communicative approach to language teaching and learning. At the moment of this investigation she was no longer teaching in either language institutes, but she was working at a college at night where she was teaching technical English for Computer Science undergraduates. In terms of English proficiency, besides studying the language at the university, she took English classes in a private language institute when she was younger.

Also, the teacher in this study had experiences abroad. She lived in Stowe, Vermont, in the USA, from December 2005 to March 2006, where she worked as a housekeeper in a hotel. Due to the snowy mountains and very cold weather, Stowe is a well-known touristic place in the winter and consequently many people are hired to work at hotels and ski stations in this season. After this experience, she had the opportunity to travel to New York and Boston. Later, in 2010, she was a tour guide in Toronto, Canada. She took a group of Brazilian teenagers and adults to spend a month in Canada studying and sightseeing. There, she spent a month with a host family and attended a course on grammar, conversation and preparatory classes for the TOEFL test.

The next section describes issues related to the process used for data collection.

4.3 INSTRUMENTS AND PROCEDURES FOR DATA COLLECTION

This study takes place in a regular public school in Chapecó-SC, in a class with twenty-two 5th grade students, over a four-month period, from February 20th to June 27th, 2014.

As this study is originally written in English, a Portuguese version of the project containing the objectives and the method proposed for the

investigation was required, so that the Municipal Educational Department could appreciate and consent the school participation. Along with this project, an official document from my graduate program at the Federal University of Santa Catarina was handed out personally to the Municipal Educational Department (See Appendix E). As soon as the project was analyzed and approved by the Municipal Educational Secretary, a document entitled Free and Clear Consent was presented to the school's principal (See Appendix F), and to the participating teacher so that they could manifest their willingness to participate (See Appendix G). This document informed them that the English classes of a given 5th grade would be observed and recorded for a four-month time period.

After having all the required documents with the permission to get into the school and before starting to observe the classes, once again I got in touch with the teacher via e-mail to explain my interest with this study – to verify if there is convergence/divergence between her practice and the National Curriculum Guidelines for foreign languages in reference to the socio-interactional nature of language and learning. The teacher was very understandable and responsive. Only then did I start attending her classes.

The first morning I arrived in the classroom, the teacher introduced me to the students as a researcher who would observe their classes for a four-month period. She told them I was taking a master's degree in English, and in order to collect data for this study, I should be present in every English class. She did not mention the subject to be investigated in this study, though. She took advantage of the situation to emphasize that the importance of studying a foreign language brings opportunities in the globalized world of today. I then greeted the students in English; they all answered me back and seemed very happy and open. I then thanked them for having me and sat at the back of the classroom.

Data were collected in the naturally occurring events of the classroom, as all classes – forty-five-minute-classes twice a week – were observed and audio and video recorded. Apart from that, notes were taken by the researcher in each class. These notes served to help me recall the context of the classes as well as to provide me with additional information and particularities about given class situations. Students' side comments that were not caught by the camera or other class details were noted down. Last, but not least, a questionnaire (see Appendix C) was carried out with the teacher in order to inform the study as regards to the importance that the teacher and the school give to the PCNs.

The camera was positioned in front of the teacher's table on a tripod on the right side. It was most often placed at the same spot, providing a good view of the teacher. Sometimes, the angle of the camera was changed in order to get better scenes. Only twice did I change the position of the camera, by placing it in the middle of the classroom in the back row, because the teacher had put the students in pairs and she would constantly walk around the classroom.

Throughout the whole process of data collection, teacher and students looked comfortable despite the presence of the camera, ignoring it and behaving naturally, not demonstrating any inhibition.

4.4 PROCEDURES FOR DATA ANALYSIS

English classes from a regular public school in Chapecó were video-recorded in a four-month time period and notes were taken in each class as well, in order to collect data for this study. Since the focus of attention was on the nature of language and learning, every class I had ahead of me all the questions that guide the research so that my attention would indeed face those issues. Every single class observed was transcribed by me (See Appendix B) and all notes generated along this time span is available in Appendix A.

While data was being collected, the research questions of this study have undergone some changes. A priori there were five research questions which were based on the general research question. It was noticed that some specific research questions should have been rewritten to fulfill the demand of this study. In due course, some questions were totally reformulated and some were coupled in order to fulfill the general research question.

In order to have the collected data analyzed through a sociocultural perspective, three Categories of Analysis were proposed following the research questions. These categories are named Engagement with meaningful texts in the classroom, Construction of meaning and Interaction in the classroom.

Each of these categories was then particularized so that I would go through the whole set of data again and have information relative to them separately. Whenever a given class situation would fit more than one category, I would include it in the most salient of them and draw comments while interpreting and discussing the analysis.

CHAPTER 5 - DATA ANALYSIS

5.1 INTRODUCTION

As widely discussed in previous chapters, the PCNs for foreign languages (1998) defend and recommend that language classes be guided by the socio-interactional nature of language and learning. Simply put, this perspective, while conceiving of language as social practice, views learning as a culturally and historically situated dialogical process.

It is through these lenses that I conducted this qualitative study in which I accompany the work of a teacher from a regular public school in the west of Santa Catarina during one whole semester while she teaches English to 5th graders, using the book *Go Kids! Book 5*, a didactic material that is not included in the PNLD, as already mentioned in the Method chapter. By observing, video recording and note taking, I search to answer the general research question posed in this study, that of *identifying convergence and/or divergence between the teachers's practice and the National Curriculum Guidelines*.

In this chapter, I analyze, interpret and discuss the data generated along this one semester period, according to the three specific research sets of questions, namely: 1) *Are students engaged with meaningful texts in the classroom? Are the themes/topics discussed in class socially relevant for the students? Does the teacher take advantage of this relevance as she teaches?*, 2) *Do the teacher and students construct meaning as they use language? How is meaning constructed? Does the teacher refer to world knowledge, systemic knowledge and textual knowledge as meaning is constructed?* and 3) *Is meaningful interaction valued and encouraged in the class? Does the teacher share the classroom setting with students allowing them to interact and act as subjects of discourse? Are students given voice? Does the teacher open room for suggestions? Is the class spatial arrangement fruitful for interaction (pair work, group work)?*

For intelligibility matters, the research findings are systematized in three analytical categories, aligned with the three research questions, as stated next.

5.2 CATEGORIES OF ANALYSIS

The categories of analysis designed to answer the three sets of research questions are ‘Engagement with meaningful texts in the classroom’, ‘Construction of meaning’ and ‘Meaningful Interaction in the classroom’.

In the category ‘Engagement with meaningful texts in the classroom’, focus is given to the nature of the texts used in class, more specifically if they are meaningful, socially relevant and engaging for the students. In the analysis of the second category, ‘Construction of meaning’, attention is drawn to whether there is construction of meaning in class and, if so, to the way meaning is constructed. The third category of analysis, ‘Meaningful Interaction in the classroom’, is devoted to the dynamics of class interactions and to the role students play in these dynamics.

This section is subdivided in three parts, each of which aiming at discussing the interpretation of data generated in each of the categories. Data coming from conversations between or among students and between the teacher and the students are transcribed in single space and the features of oral language are kept. Comments are sometimes provided so as to contextualize the scene for readers.

5.2.1 Engagement with meaningful texts in the classroom

Are students engaged with meaningful texts in the classroom? Are the themes/topics discussed in class socially relevant for the students? Does the teacher take advantage of this relevance as she teaches?

After a four-month period of observation, it is possible to notice that students are not engaged in meaningful texts in the classroom. It is also relevant to highlight that the dictactic material, *Go Kids! Book 5*, does not bring meaningful texts. In fact, the few ‘texts’ presented in the book are actually non-texts, meaning that they present sentences, structures, and not stories which students get engaged with and/or benefit from.

The following example from the book illustrates a display of sentences presented as in comic strips, but actually deprived from sequencing and meaning. It belongs to Unit 1, Lesson 2, page 10.



According to Radden (2007), it is agreed that meaning does not reside in linguistic units but it is constructed in the minds of language users. The world around us is not meaningful per se but rather acquires meaning through the human mind. It is therefore licit to say that a list of sentences that do not present a sequence does not carry meaning.

Furthermore, according to the introduction to the book *Go Kids! Book 5*, activities are diversified and integrated, as earlier described in Chapter 4. However, it is not what can be seen, as the following activities from Unit 1, Lesson 1, pages 8 and 9 suggest.

Lesson 1: review



Read

Read the sentence and color the picture.

a. I have green gloves.



c. I have a blue cap.

b. I have a red dress.



d. I have yellow socks.

Color (AE)
Colour (BE)



Match

a. a doctor)

b. a singer)

c. a waiter)

d. a teacher)





Listen

Then circle.



Find

coffee - cheese - jam - rice - meat -
spaghetti - soda - popcorn - juice - bread

E E F F O C E M R T K F A E C O G F E J T
W J I H S C S N O N E H C E D Y N C V U E
M I S E H Y P S F O U I T E A N Q E Z I N
N E Y E L O A H I R R P Z R E J K V I C O
T B A E V E G P T X J F E U R T O Z Q E Y
N V V T O E H E E O B S F T B H B E O Q T
M V Y U H I E E N C E R P N I D C A D O S
A H I E T G T M N E R R D E F E E T D N E
J H N E E T T G H E H M C L E N Y W I E W
A M C E I G I C E E N P P O P C O R N B T

UNIT 1 9

As the reader can notice, there are 4 consecutive activities in these two pages, none of which linked to the other. One relates to clothing; the second one deals with professions, the third activity presents vocabulary related to places and the fourth concerns kinds of food. The contents of the activities are thus not related, rather they are disconnected, what reveals an opposite reality if compared to the description presented in the introduction of the book, which presents the activities as being integrated.

Despite the book having this unintegrated and systemic characteristic, when not using the book, the teacher follows this same line when teaching her lessons, which is the case of the beginning of the

year, when the book had not arrived yet. The supplementary material the teacher used to take to class is basically characterized by activities without any connection among themselves, activities that are segmented and that do not form a whole. Vocabulary, for example, is introduced and reviewed without being integrated to any topic, as a merely loose context. Here is a transcription from Class 3 on February 20th.

T: Então vamos lá. Pessoal ó, como vocês estão falando bastante coisas, vocês ..., a gente começou a falar [Teacher erases the board], (a boy's name) vira pra frente agora. Como o (students' names) estavam falando algumas coisas em inglês, vamos revisar algumas palavras em inglês do ano passado.

S: Inglês?

T: Yeah, in English. Review, ta, review. Por enquanto não precisa copiar, vamos só lembrar. Let's remember. Do you remember the animals? [She writes the word *animals* on the board]. Do you remember the farm animals?

S: Butterfly.

T: Aham, butterfly and...

S: Tiger, dog.

T: tiger, dog. And the farm animals?

S: Horse.

T: Horse. Horse é um animal que mora

S: Pig.

T: Aham. Hã?

S: Monkey.

T: Ok, monkey, does a monkey live in the farm? Or Do monkeys live in the farm?

Ss: Noooo.

T: Será que os monkeys moram na farm?

Ss: Noooo.

T: No. O que é monkey?

S: Macaco.

T: Ok. And a horse? Does a horse live in a farm? Tem? Tem horse na farm?

Ss: Yes.

T: O que mais que tem? Horse...

Ss: Pig, cow, hen, duck, pig.

T: Pig, yes, dog, cat, né.

S: Fish.

T: Fish, ok, very good. Ah, eu tava me lembrando de um outro. [Inaudible]. Yes, era esse aí que eu queria pedir pra vocês, que é o rabbit.

Ss: Que é coelho.

T: Ok, tá. Help me, me ajudem. O que mais estudamos lá na quarta série?

Ss: Students, birds.

T: É, BIRD também é um animal. Mas agora vamos mudar de assunto. Vamos pra outra coisa. [Teacher writes on the board *numbers*. Students start counting]. Ó. [Teacher writes the number one on the board]. Ó, esses do one até o ten vocês já devem saber desde lá da segunda. [And students start counting loudly]. Eu quero saber se vocês sabem do one até o ten, até o twenty. [And again students count loudly].”

Notice that the students keep on saying random words and counting, and the teacher appears to be satisfied with that. Again, it is confirmed that the teacher does not engage her students in meaningful texts nor does she work with vocabulary that will be used to in any kind of discussion or reading; relevance is therefore neglected.

Possibly in an attempt to introduce a meaningful text to students, on the 3rd class, on February 20th, a week after Valentine’s Day is celebrated in the northern hemisphere, the teacher introduces this topic to the group, which happens without success, though. Here is the passage that shows that the topic selected by the teacher does not engage her students in what they judge as socially relevant for them.

“**T:** Vocês já ouviram falar em Valentine’s Day?

S: Dia dos namorados.

T: Isso. Quando que é no Brasil?

S: Março.

T: Junho né. Mas ó, então Valentine’s Day, vamos trabalhar semana que vem tá. Mesmo que já passou, a teacher vai falar pra vocês quando que foi, como que é, tem uma historinha bem legal, tá!”

The teacher’s only attempt to introduce a discussion about a theme properly was when she proposed to work with Valentine’s Day. As can be seen, the students did not seem to be interested in the topic, which is possibly due to their age. They do not even know when Valentine’s Day is in Brazil, again showing the disconnection between the theme proposed by the teacher and the students’ interest, possibly

motivated by their age group. It must be noted that the teacher's choice for such topic has certainly been influenced by the book's table of contents, since its first unit, as described in the Method chapter, focuses on Valentine's Day. As it looks, the topic discussed in class – also proposed in the book – is not pertinent or relevant for 5th grade students, whose usual ages range from 9 to 11 years old.

According to Swan (2001), teachers need to find ways to make learning relevant, authentic and valuable in students' lives through getting them engaged in the whole learning process. Once students are engaged in meaningful texts, they realize how important such subject can be to their lives and learning indirectly takes place.

Moreover, the introduction to *Go Kids! Book 5* states that cross-cutting issues such as ethics and cultural diversity are addressed. However, the participating teacher admits in her answer to the questionnaire that “sometimes, there is not enough integration among the school teachers, so as to enable that the same themes are taught in an interdisciplinary way. In fact, every two months a project has to be developed at school. I seek to involve cross-cutting themes in these projects, some teachers focus on students' difficulties, though”¹⁸.

Another point to be observed is that the teacher does not really take advantage of topics that emerge in her English classes. If students arouse curiosity about a subject, it is possibly because it is relevant for them. Yet, although she could explore these opportunities more deeply by engaging them in texts that relate to their curiosities, in world knowledge through topics that are of students' interest, she ignores their contributions. The following passage from Class 22 from April 25th illustrates this.

T: E depois lá embaixo? Hora de ...?

S: Dinner.

T: Jantar. Então, what time is it? Six forty-five. What time is it?

S: Nove e meia.

T: Hã? Really?

S: Seis e quarenta e cinco.

T: Six forty-five.

S: Nossa, professora, nós não é assim né?

¹⁸. Às vezes, não há integração entre os professores para que os mesmos temas sejam trabalhados interdisciplinarmente. Na verdade, a cada bimestre é necessário que se desenvolva um projeto. Eu procuro envolver temas transversais nos projetos, alguns professores focam nas dificuldades dos alunos.

T: É, eles têm dinner muito cedo né? Six forty-five. E por último? É a hora de que?

S: Dormir.

T: Dormir, go to bed. E what time is it?

S: Nove em ponto.

T: aham.”

Notice that one of the students draws attention to the fact that dinner time in the United States is different from here. Instead of further exploring this moment and interest from a student, the teacher just ignores his contribution and refers back to the teaching of how to tell time in English. This would have been a perfect moment for the teacher to bring a text about cultural issues that differentiate us from the United States, for example.

As has already been mentioned in the Method Chapter, this participating teacher had some experiences in English speaking countries as well as in different language institutes, so she knows how different our lifestyle is from the North Hemisphere's. Likewise, she would be able to teach cultural issues in ways that are more interesting and relevant for students. Thus, when the student points out such difference of dinner time between our custom and the American's for instance, this topic could have been better explored and broadened – the teacher has both cultural and pedagogical knowledge for that. Yet, she opts for following the book as it is.

Beyer (1991) states that students learn and remember new information best when such information is connected to their social context. Also, if teachers link classroom activities and instruction to world knowledge and to meaningful texts, they build on their students' familiarity with a topic and enable them to connect the curriculum content to their own culture and experience.

Moreover, the National Curriculum Guidelines for foreign languages (1998) emphasize that in order to have students mentally and emotionally engaged in class, contents should be of their interest and thus relevant to themselves. Bakhtin (1986) also agrees that meaningful and socially relevant texts develop reactive students who dialogically participate in and support their own learning by engaging themselves socially, intellectually, emotionally and politically.

Summing up, the importance of this socially relevant kind of teaching implies that teachers make a connection between students' homes and personal lives and school lives, while still meeting

educational expectations and the curricular objectives. Yet, this feature is not present in this teacher's practice.

After presenting the classroom excerpts and the points raised in the discussion above about the engagement with meaningful texts in the classroom, it is our understanding that these classes are not socially relevant and the activities proposed do not engage students in meaning. Meaning, by the way, particularly the construction of meaning, is the focus of next section.

5.2.2 Construction of meaning

Do the teacher and students construct meaning as they use language? How is meaning constructed? Does the teacher refer to world knowledge, systemic knowledge and textual knowledge as meaning is constructed?

Throughout all these English classes, it is observed that construction of meaning does not occur, since meaning is built through meaningful texts and not through loose structures. In this sense, it looks that the previous category of analysis, Engagement with meaningful texts in the classroom, while exemplifying the kinds of activities carried out in class, also evinces that they are not connected and related, and that students do not get engaged with meaningful texts.

Here is an excerpt to illustrate that the participating teacher, after spending some classes studying numbers and how to tell the time, introduces a new content to the group, related to parts of the body. The teacher does not make any connection between what the students had been learning before nor does she activate her students' world knowledge on the topic. This passage is from Class 28 on May 16th.

T: então vamos lá, temos bastante coisa pra hoje. Ok, sit down, pay attention, listen to the teacher. Shsh, ok? ... Ó, hoje nós vamos falar sobre o nosso ... [she writes on the board]. Sobre o nosso body.

Ss: O que é isso professora?

T: o que é nosso body?

S: nosso body.

T: nosso body, ó, vamos lá então. ...

T: Eu vou colocar esse desenho e vou chamar justamente aqueles que estão conversando, pra virem aqui e completar pra mim. Primeiro eu vou chamar aqueles que não estão prestando atenção, quero ver se vão saber. [She puts a big picture of a girl on the board]. Ó, essa aqui é a minha girl, tá? Eu vou chamar, vou começar pelo (a boy's name). (The

boy) vai vir aqui e vai colar a palavrinha *foot* lá onde está o *foot*. [The student was a little reluctant but ended up sticking the flashcard on the picture]. Colou o *foot*? Ok. (She calls another boy's name).

S: não vou professora.(...)”

As can be noted, the teacher follows the patterns of the dictactic material, with loose and disconnected activities; every new class there is something new going on.

From all the three types of knowledge cited in the PCNs for foreign languages (1998), that belong to the process of constructing meaning: world knowledge, referring to conventional knowledge people have about things in the world; systemic knowledge which is the kind of knowledge that involves the various levels of linguistic organization: lexical-semantic, morphological, syntactic and phonetic-phonological aspects, and textual organizational knowledge, the one that refers to the organization of information in oral and written texts; it seems that systemic knowledge is the most emphasized one along these teacher's classes. Yet, its use does not appear to be motivated by construction of meaning; rather it is the old practice of teaching the system as opposed to the language *per se*.

Here, in class 9 from March 13th there is a passage that illustrates that the language is taught through the system and not through its usage. The participating teacher is concerned about the language as a system itself.

[The teacher is introducing the new topic of the class, it is about the *Verb To Be*].

T: Isso é outra coisa. Isso daqui é como a gente chama as diferentes pessoas no inglês. Qual que é esse daqui? *I am*, *I*, é o que? [teacher is pointing to herself]. Aham, é o que? (a girl's name), fala novamente bem alto pra todo mundo ouvir. [the girl speaks too quietly]. [inaudible]. Aham. Então só esse daqui é o que? *I*, ó; só uma letra no inglês, significa uma palavra tão importante. O que é que é?

S: I.

T: eu, I. Tá? E junto com esse daqui é o que?

S: I am.

T: aham, eu sou. E o You? O You agora é o que? [silence]. Se I é eu, You será que é o que?

S: Você.

T: O you é pra todo mundo ou pra uma pessoa direta? (a boy's name), o que que é?

S: Uma pessoa direta.

T: E o que você falou antes?

S: Você.

T: Você. You é você. Daí esse aqui é o que? Você ...

Ss: é.

T: aham, tá? You are my friend. E esse daqui, o He? O que é he será? Quando eu falar *He is* (a boy's name). [silence]. Quando eu falar, *she is* (a girl's name), eu to falando sobre uma pessoa. Hã? Sobre uma pessoa, sobre o (a boy's name), sobre ... [silence]. Ele. Então (a boy's name), o que é *He*?

S: Ele.

T: Ele. *He is* é o que?

S: Ele, ela.

T: Ele é. E o *She is*?

Ss: Ela é.

T: Ela é. E o *We*? [teacher makes gestures].

Ss: Ah, é eles.

T: Eles? Eles é esse daqui [pointing to the word *they* written on the board]. *We are* é? Nós.

Ss: Nós.

T: Só *We* é nós e o *We are*? [silence].

S: Nós.

T: Nós somos. *We are* students; somos. E o *they are*? [silence].

Agora sim, quando eu quero falar de outras pessoas?

S: Eles.

T: Eles ou elas. E o *Are*? *They are*. [silence]. Presta atenção.

S: Eles.

T: Eles, *they*, e o *are* aqui é o que será? [silence]. Hã.

S: Aula.

T: Como (a girl's name)?

Ss: Aula.

T: Eles sssssão, não é?

S: É.

T: Ou eles estão; *they are*. Pessoal ó, no inglês ó, isso daqui tem um nome. Isso daqui é chamado ..., isso daqui faz parte de um verbo; primeira vez que a gente vai estudar um verbo, tá?

S: Verbo To Be.

T: é, é o *verb To Be*. O nome dele é *To Be*, tá? Na quinta série a gente só vai estudar esse. Lá na 6ª, 7ª vocês vão estudar outros verbos, tá? Bem importantes. Esse daqui é um dos mais importantes, porque ele tem essa forma, uma forma diferente ó, tão vendo?"

The importance that the teacher gives to the ‘verb to be’ is clear in her speech. She mentions that students are going to spend the whole year learning the ‘verb to be’, and that in the following years, they are going to learn other important verbs. She acknowledges the importance of the ‘verb to be’ by pointing out to its form, not by saying that we can do a lot of things with it, like talk about ourselves and others, as, for example, personal features, such as age, height, weight, qualities, our profession. We can also talk about things, and indicate their sizes, prices, condition, or about temporary and permanent states, as in “I am intelligent” or “I am sad today”. The meanings that the ‘verb to be’ convey have to do with identity, and this is what makes it important, not its formation. Yet, the focus is purely on the system; meaning is left aside.

By doing this, the teacher not only shows that she is more system oriented than meaning oriented, but she also reinforces the belief that the school does not teach the language, it teaches about the language.

Still in class 9, on March 13th, another example can reiterate this interpretation. As a routine in these observed English classes, in the beginning of each one, the teacher usually writes the date on the board and asks students to get their notebooks and write it on. And one morning, a student shows interest and asks why there is always a *-th* on the number in the date. The teacher explains it in such a lengthy way that she ends up not being clear.

S: Profe, por que a profe sempre coloca este *TH* lá em cima?

T: Porque será? [silence]. No inglês pessoal, quando a gente escreve a data, a data escreve com número..., indica a ordem, né? [silence]. Sabem os números ordinais? Estudaram na matemática?

S: Não.

T: A gente classifica os números como cardinais, ó, one, two, three, four, five, six, seven, eight, todos esses são numbers cardinais em português e no inglês também. Os ordinais, que indicam ordem, tá? A data em inglês é escrita com esses números, como os que indicam ordem; então os números, por exemplo o number one a gente vai dizer first, o number two eu vou dizer second e o number three vai ser third. A partir do número four, tá, e na ordem vai ser fourth, vai acaba com TH. Fourth, fifth, sixth, seventh, eighth, ninth, tenth, tá? Eleventh, twelfth, thirteenth, fourteenth; tudo vai terminar com TH. Por isso que coloca TH, porque a data em inglês é escrita com esses números ordinais, tá? Ok? Ó, eu uso os números ordinais pra fala assim ó, (a boy’s name);

peçoal, dessa fila aqui, eu vou dizer que a (a girl's name) is the first in the line. First. First?

Ss:Primeiro.

T:Second.

Ss:Segundo.

T:Third.

Ss:Terceiro.

T:Fourth.

Ss:Quarto.

T:Fifth.

Ss:Quinto.

T: Aí continuaria né, até chegar lá no? Thirteenth. Esse que eu uso ó, que indica uma ordem. [she points to the date on the board]. Então, a data é escrita com esse número; e ele termina com *TH*, por isso que a gente coloca o *TH* aqui. Tá? A escrita dele termina com *TH*.

S:Entendi a metade.

T:Entendeu a metade do que? A profe enrolou pra explicar, né? [inaudible]. É que é assim ó, no inglês ao invés da gente dizer, ó, em português a gente diria Março. A gente diria em português? [no answers]. 13 de março de 2014 né? Em inglês a gente vai dizer, que número a gente vai dizer aqui? [silence].

S:Oi? Thirteen!

T:Thirteen. Mas na ordem vai ser que número?

S:Thirteen.

T: Se essa aqui é first; lembram? First, second, third; vai ser o que?

S:Thirteenth!

T:Tá, mas que número é em português?

S:Treze. Décimo terceiro.

T: Décimo terceiro.

S:Ah era pra falar em português! Tu falou que número era esse em português. **T:** daí em inglês essa é a ordem, fala décimo terceiro ao invés de dizer treze. Por isso que vai *TH*. Entendeu agora?

S:Mais ou menos ainda.

T:Sempre a gente tem que colocar o ..., é como se a gente escrevesse assim em português [She writes on the board 13°], e em inglês escreve como tá ali ó.

S:Então ao invés da bolinha coloca o *TH* em inglês?

T:É.

S:Agora entendi.

T: Viu só, a profe enrolou, enrolou.”

Notice that the teacher herself gets to the conclusion that she is not clear enough in explaining such matter to the students. She could have given a short and simple explanation, like saying that dates in English are said in ordinal form, and the ordinal numbers equivalent to one, two, three, four ... in English are first, second, third, fourth and so on, linking the endings -st, -nd, -rd, -th to the letters that go with numbers 1, 2, 3, 4. The fact that it takes her so long to explain appears to signal the importance that she gives to formal aspects of the language.

Still in this vein, in class 11, from March 20th, the teacher writes an exercise on the board, in which students have to copy some sentences on their notebooks and draw pictures related to them.

T: (some boys' names), vamos lá? Let's go, let's go. [She spends some time calling students attention]. Vamos lá, ó, let's go. Number 1: draw. Draw.

S: Draw.

T: What's draw? [no answers]. Uhm? Vocês entendem o que significa draw?

S: Desenhar.

T: Aham. Ok pessoal? Ó, eu não vou escrever aqui do lado o que que é.

S: Desenhe.

T: (a boy's name) draw. O que é draw?

S: Desenhe.

T: Desenhar.

S: Yes!

T: Tá. Desenhe. Tá, então vamos lá. Letter a. [she writes on the board: he is a boy].

S: Desenhe um homem.

T: He is a boy.

S: Desenhe um menino.

T: Aham. It is a flower.

S: Desenhe uma flor.

T: A letter C ó, they are my friends.

S: Desenhe seus amigos.

T: Aham, they are. Quantos é pra desenhar? Só um?

S: Todos.

T: pode desenhar two, three, four, five.

S: Pode desenhar quantos quiser profe?

T: Tem que ser mais que um né? A gente tem plural, né? They are my friends.”

In this kind of activity, students are merely going to draw pictures, an activity that does not have to do with the learning of the ‘verb to be’. The activity does not seem to have a clear learning purpose for the students. It is not likely to promote their engagement with discourse, for example – one of the priorities of the National Curriculum Guidelines for foreign languages. Overall, it looks like a killing time type of activity, which based on common sense, seems not to be a rare practice at the school. Again, this type of practice may challenge the quality of foreign language teaching.

On April 10th, the teacher once more focuses on systemic knowledge by calling students attention to the spelling of the numbers. Explanations are delivered; students do not seem to be paying attention, though. The teacher hands out an activity and walks around the room to check if students are copying the numbers correctly on their notebooks because later on, they have to read and match the numbers with their written words.

“T: quem terminou já de anotar os números vai desenvolver esta activity aqui ó. Eu coloquei o number ten, eu não copiei do number one ao ten, do zero até o nine; porque vocês já devem saber, quem não sabe vai ter que estudar mais ainda. [The teacher is showing the next activity to be done, students do not have a copy of it yet]. Aqui vocês têm escrito. Tá escrito todos estes números, tá? Eu acho que eu não escrevi o one hundred, agora olhando, só que tem letras faltando, tão vendo? [Students do not reply]. Aí vocês vão completar e ligar com os números. Tá?

S: a profe vai entregar pra todo mundo?

T: a profe vai entregar pra todo mundo, ...”

The teacher does not propose that the students do something with the numbers, she limits the activity to a matching exercise of recognition in which students would simply link numbers from standard numeric notation with their written word form notation counterparts. She could have played a bingo, for example. In this case, she would say the numbers – as in word form notation – and they would have to recognize the numeric notation in their bingo cards. This way, they would be using the language for a real social activity that indeed takes place in real life.

Summing up, throughout all these observed classes, it is perceived that meaning is not constructed. Although the PCNs (1998) acknowledge the importance of systemic knowledge as a way to enable students to make grammatically appropriate choices in the comprehension and production of utterances, as much it provides them with the capacity to establish relations of meaning between grammatical and lexical elements in texts, the teaching of a foreign language cannot be circumscribed to this kind of knowledge. On the contrary, it cannot be limited to it. The PCNs for foreign languages (1998) suggest that the process of constructing meaning should be seen from a socio-interactive perspective, thus involving the complementary use of the three types of knowledge previously mentioned and more deeply discussed in Chapter 2.

Vygotsky (1994) points to school as a place marked by intentionality and mediation. The role of education and of the teacher is seen as active and decisive for the success of the students' construction of meaning, construction of knowledge, construction of worldviews and construction of selves. In this setting, still bringing Vygotsky, the teacher interferes objectively, intentionally and directly on learners' development.

The reports so far provided from the class observations carried out along this study appear to suggest that, as there was no construction of meaning along this period due to both the fact that classes do not develop around texts or themes and to the emphasis placed on the linguistic system, no construction of knowledge, of worldviews or of selves were promoted. It is thus licit to say that the teacher's intentionalities – based on her actions – are not to develop any of these important components. She is indeed systemic oriented.

Within that perspective, the learning of a foreign language should guarantee students' discursive engagement, with emphasis on the capacity of being involved and getting others involved in speech through pedagogical activities in a foreign language.

In these English classes, the students' engagement in speech and consequently the interaction among them rarely happened. It is to this discussion, the promotion of interaction in the classroom, that I dedicate the next section.

5.2.3 Meaningful Interaction in the classroom

Is meaningful interaction valued and encouraged in the class? Does the teacher share the classroom setting with students allowing them to interact and act as subjects of discourse? Are students given voice? Does the teacher open room for suggestions? Is the class spatial arrangement fruitful for interaction (pair work, group work)?

As already stated in this study, interaction plays an important role in the learning process. However, what can be seen in the English classes observed for the purposes of this study is that interaction is not a constant practice; it does take place though.

The teacher uses two classes to teach these 5th graders the ‘verb to be’ in a deductive way, through explanations, sentences and exercises on the board. The explanations are given in the native language except for the sentences and exercises which are in English. On the third class referring to the same content, the teacher puts students in pairs in order to play a memory game, aiming at practicing the structure studied. The memory game comprises two sets of paper, each set consisting of a cartoon picture and the other with a sentence relative to it. Students need to match pictures and sentences. Here is the teacher’s explanation about the memory game in Class 12 from March 21st.

“**T:** ... Então hoje nós vamos, yes, we are going to create ou to play memory game, ó! Look at me. Então assim ó, como é esse game aqui? [she shows the game].**T:** tá escrito aqui *She is Fiona*; e tem a imagem da Fiona, tá? Tem aqui ó, *I am* a teacher, tem a teacher; *He is* Shrek, Shrek; *They are* Shrek and Fiona; *You are* a student; *He is* a donkey, donkey é o ...

Ss: burro.”

The teacher instructs students to use the target language while playing the memory game.

“**T:** Tem o nome da pessoa, então vai ser fácil de fazer. Mas vocês podem pintar os pares; e outra coisa, na hora de jogar, depois que vocês recortaram tudo, na hora de jogar, vocês têm que pegar, né, e falar a frase, tem que ler, *She is Fiona*. E qual outra se eu pegar. *He is Bart*, tem que ler, tá? Vocês têm que ler a frase, não só virar e dizer: ah não, não é, e desvirar. Tá? Lembram e praticam essas frases em inglês, o *He is*, *She is*, o *I am*, tá?”

The group is very excited and talkative; they seem to be engaged and to enjoy playing the game, as noticeable in this excerpt from the same class.

T: “Tá? Então aqui nas frases, vocês têm o que a gente tava estudando, vocês lembram?”

Ss: sim.

T: o *she is* Fiona, quer dizer o quê?

S: ela é.

T: isso aí, ela é Fiona. O *He is* Shrek.

Ss: ele é Shrek.

T: they are Shrek and Fiona.

S: é o Shrek e a Fiona.

T: *They are.*

Ss: eles são.

T: aham. Daí aqui tem o *We are. We are.*

Ss: nós somos.

T: isso. *I am* a teacher.

Ss: eu sou.

T: *you are* a student.

Ss: nós.

T: não. Uma pessoa só, ó, *You are.* [she points to a student].

Ss: você.

T: você. Tá? Vocês vão receber uma, duas, ó; vai dar um jogo bem grande.”...

T: Ó, o jogo da memória tem que tá prestando atenção onde o amigo guardou e eu não tô ouvindo vocês falarem em inglês. E vocês estão lendo as frases em inglês que eu pedi pra vocês lerem? [Students are playing very happily and loudly. Class is very noisy]].[After 6 minutes...]

T:Deu? Deu pra jogar? Vamos jogar agora gente. Vocês entenderam como é o jogo? [While students are playing, the teacher walks around the room].”

While this activity is being observed, it is noted that some pairs of students are able to play the memory game more than once. The probable reason for students being so excited during this activity is the fact that they are engaged in a fun task that is familiar to them and is carried out in pairs, providing them with the chance to perform a real activity related to their age group and that makes sense to them. While

playing, they interact in the target language, make use of the structures learned and have a good and relaxing time.

Still in reference to the previous excerpt, I bring Vygotsky (1991), who postulates that learning takes place more easily when the social context and the social activity to be performed already belong to the level of knowledge and development of the learner. Therefore, playing a memory game is likely to render positive results because students are already familiar with this social activity. What is still to be developed is only language, this way making the cognitive load amenable to deal with. Additionally, one cannot forget to pinpoint the importance of social interaction and face to face interaction for the psychological development of the individual.

In this line, another activity that students interacted to each other, enjoyed and profitted was a role play they performed. This role play activity consisted of bringing 8 students upfront in the classroom so that they would perform the following interactional situation. Each of them would receive a fake name. Then, a ninth student would receive a paper with a name and s/he would have to find, among those eight people, that person whose name s/he received. In order to find the person, s/he would ask their names in English, and they would have to answer, until s/he would find the right person.

The objective of this activity is to use the structure they have been learning to introduce themselves to someone else, but notice that, this time, this teaching practice comes along with the activity of making real introductions. Again, aligned with Vygotsky's theory (1991), play has a fundamental role in learners' developmental processes. They engage so much in the game itself that they tend to forget about eventual difficulties, they tend not to resist, because what they want is to play, and while they play, they use the language. This class takes place on March 7th.

T: Vem, tem que falar em inglês.

S: Ah não.

T: Eu vou dizer oito nomes aqui. Presta atenção. Vou falar oito nomes, ó, a Sara, a Dora, William, John, Peter, Barbara, James e Carolina. Essas pessoas, esses nomes aqui, tá, eu vou entregar pro pessoal, tá, pro pessoal que tá aqui na frente. O (a boy's name) não vai mais ser ele, ele vai se apresentar com outro nome. E a mesma coisa os outros colegas. Aí assim ó pessoal, só que esses nomes eu vou falar no ouvido de vocês. Cada um vai receber um nome diferente. O nome que eu falar no ouvido vai ser o nome de vocês e o nome que eu entregar

aqui pra vocês, nessa folhinha purple, é o nome que vocês vão ter que procurar, tá? Vocês vão ter que procurar a pessoa, por exemplo, eu não sou mais a teacher (she says her name), eu sou a Sara, e eu vou ter que encontrar a pessoa que recebi na folhinha, eu tenho que encontrar o Peter. Então eu vou ter que pedir: what's your name? [She asks the students who are participating in the task, one by one, they answer her with their names, the teacher models the activity with them].

T: Não encontrei o Peter, mas eu vou ter que continuar pedindo. E quando eu encontrar o Peter, o que eu posso dizer pra ele?

S: Hello, Peter.

T: Posso, posso dizer hello e posso dizer também o que?

S: How are you?

T: How are you, Peter? Ok, então assim, entenderam a atividade? Quem está sentado é pra prestar atenção que depois vai vir aqui na frente. Então ó, pay attention, é listen. [she whispers students' fake names on their ears]. Não falem pros outros os nomes de vocês, tá? Ok, estes são os nomes que vocês vão se apresentar. Como vocês podem se apresentar mesmo?

Ss: My name is.

T: My name is ou ...

Ss: I am. [Then she hands out the names they need to find].

T: Não fiquem mostrando. Ok? Querem fazer todos juntos ou individual? [They want to do it altogether. They do the task happily, they have fun and enjoy it. When the first group finishes, she calls the other students to participate. By the end of the activity she reviews the language they used to do the task]. Ok, students, ó.

S: Professora, muito legal.

T: Legal né! Então assim ó, a gente pode fazer mais atividades assim, só depende de vocês. One, two, three. Outro dia então vocês participam de novo. Ó, one, two, three, look at me.”

The students' enthusiasm and happiness in doing a task like this is crystal clear. As they are challenged to use the structure previously learned in a contextualized way, they engage in communication which makes sense to them. They enjoy it so much that they ask to do it again some other day. Yet, it only happened once while this study was carried out in the school.

Apart from the two aforementioned interactive tasks, interaction in the classroom setting follows the pattern of teacher talking about a topic and asking students questions to check their attention and

understanding. The following excerpt, from class 3 on February 20th, illustrates this pattern.

T: Yeah, in English. Review, ta, review. Por enquanto não precisa copiar, vamos só lembrar. Let's remember. Do you remember the animals? [she writes the word animals on the board]. Do you remember the farm animals?

S: Butterfly.

T: Aham, butterfly and...

S: Tiger, dog.

T: Tiger, dog. And the farm animals?

S: Horse.

T: Horse. Horse é um animal que mora

S: Pig.

T: Aham. Hã?

S: Monkey.

T: Ok, monkey, does a monkey live in the farm? Or Do monkeys live in the farm?

Ss: Noooo.

T: Será que os monkeys moram na farm?

Ss: Noooo.

T: No. O que é monkey?

S: Macaco.

T: Ok. And a horse? Does a horse live in a farm? Tem? Tem horse na farm?

Ss: Yes.

T: O que mais que tem? Horse...

Ss: Pig, cow, hen, duck, pig.

T: Pig, yes, dog, cat, né.

S: Fish.

T: Fish, ok, very good. Ah, eu tava me lembrando de um outro. [Inaudible]. Yes, era esse aí que eu queria pedir pra vocês, que é o rabbit.

[students reply: que é coelho].

T: Ok, tá. Help me, me ajudem. O que mais estudamos lá na quarta série?

Ss: Students, birds.

T: É, BIRD também é um animal. Mas agora vamos mudar de assunto. Vamos pra outra coisa. [Teacher writes on the board: numbers. students start counting randomly]. Ó. [Teacher writes the number one on the board]. Ó, esses do one até o ten vocês já devem saber desde lá da

segunda. [and students start counting loudly]. Eu quero saber se vocês sabem do one até o ten, até o twenty.”

In the excerpt, as the teacher is checking vocabulary about animals, which seems to be a subject the students are acquainted with, the kids also tend to participate. This willingness to participate together with the enthusiasm of the previous commented activities appears to signal that students are open and motivated to learn. It is thus a big responsibility of the teacher to provide these students with teaching practices that preserve this spirit. Again, I refer to Vygotsky’s assumption that the teacher – as a more knowledgeable other who acts intentionally in favor of students’ learning and development – has active and decisive importance to the success of the students.

As an attempt to increase the interactional level between teacher and students, the teacher proposes to work some commands to be used in every English class. However, she only taught phrases and expressions that she would say to students, like ‘be quiet’, ‘take out your notebook’, ‘take out your pencil’, ‘listen to the teacher’, ‘sit down’ to mention a few. The teacher does not teach phrases and expressions that the students could speak, so that to develop in these young learners a chance to speak English and use this language for communication. For instance, in class 4 on February 21st, the following situation happens.

T: Oh, hoje nós vamos começar com coisas que a teacher vai falar em sala de aula em inglês. Tá? Então vou falar bastante in English. Falar muita coisa in English. Tá?Pra isso a gente tem que prestar bastante atenção hoje pra saber amanhã, depois de amanhã pra saber usar em sala de aula....

S: como se fala silêncio?

T: be quiet! Tem outra forma, dá pra dizer silence também, mas eu quero esta daqui né. BE QUIET. Ok? Então vamos lá. SShh, be quiet. [Then, students repeat].

S: o que quer dizer mochila professora?

T: o que quer dizer mochila? Uma sacola que você guarda as ...

S: em inglês professora.

T: é schoolbag. ...

T: Ó, eu tô passando recolher as hãã, folhinhas, e o livro ó, o caderno quero dizer, (boys’ name) os cadernos ó vou falar mais uma pra vocês lembrarem que quando eu entrar na aula ó, eu vou falar assim ó, put your book away. Put your book away quer dizer pra guardar o book,

tá, ou pra guardar o notebook. Então vocês podem agora put your notebook away, tá.

S: profe, dá pra ir no banheiro?

T: ó pessoal, vamos fazer um combinado, hoje eu deixei uma coisa que não foilegal, eu deixei uns irem no banheiro e outros não, eu não vou mais deixar tá.

As one can notice, a student asks her if he could go to the bathroom and another one asks how to say a word in English. As her focus at that moment is exactly on classroom language, she could have taken advantage of the student's need to introduce the equivalent question in English. As I see it, the teacher missed the opportunity of teaching something that is relevant to the student at that moment, and as such, she misses the opportunity to teach them something that would be useful and meaningful for them hereafter. In alignment with the socio-interactional perspective, Rego (2013) claims that the students who assume a posture of an active and interactive subject, has voice and agency over their own learning and development.

There are lots of classes where foreign languages are taught that display on the wall a list of sayings that students might need along the class so that they get used to say those things in the foreign language. Questions like 'How do you say ... in English?', 'What's the meaning of ... in Portuguese?', 'May I go to the toilet, please?' or "May I drink some water, please?', are examples of sentences that are many times listed on clarssroom walls. In the case of this classroom, the commands that the teacher teaches are hung on the wall, and although she is working with commands, which is a step from these sentences, she does not introduce them to the students, not even when the opportunity emerged from the need of a student.

Another interaction opportunity that the teacher misses is when she teaches how to tell the time. The students' book, *Go Kids! English Learning Adventure book 5*, presents stories in comic strips format. Yet, it is not stories that are portrayed there; rather it is language input about a given content. As can be seen in Unit 1 Lesson 4 page 16, the new content, telling the time, is introduced in this style, but each strip simply presents a new time along with a sentence that states what activity people usually do at that given time.

Lesson 4: what time is it?



Look, listen and repeat



16 UNIT 1

These strips aim at telling the routine of the main characters in the book. These short strips on the students' books are usually read by the teacher who soon asks questions in Portuguese to check students' comprehension and their attention as well. Class 22 on April 25th may illustrate this.

"T:Ó, a página seguinte vocês têm uma história, shshsh. Prestem atenção pra história. Eu vou ler uma vez e depois vocês vão me dizer o que vocês entenderam; é na próxima página. O que vocês entenderam dessa história, tá? Então, ó, page sixteen, página dezesseis." ... Eu vou pedir pra vocês lerem, sabem pelo jeito, não estão prestando atenção.

Pode ser? Que coisa. Ó, pay attention, I'm going to repeat. Vou começar de novo ainda.”... Quem quer falar o que entendeu dessa história?

S: Eu sei.

T: (a boy's name) então fala, comenta.

S:No.

T:No? A primeira é pra acordar né?

Ss:Sim.

T:E que hora ele fala?

S:Sete horas.

T:Isso, 7 o'clock, ó. Esse o'clock aqui quer dizer que é sete em ponto. 7 o'clock. Depois? A hora que o (a boy's name) falou pra tomar café. Breakfast, e daí, what time is it?

S:Sete e quinze.

T:What time is it? Seven fifteen. Muito bem. Depois?

S:Sete e meia, a hora de ir pra escola.(...)”.

Note that students do not read the structures themselves, do not read them in pairs or do they have the chance to interact with other peers as a way to practice telling the time. It is already known that the dictactic material provides only structures and not a real dialogue in which students could benefit. But if at least students are put together to say and practice the sentences, they would be able to interact, be challenged to substitute the information from the book by their own information.

Rego (2013) highlights that through social-interactions, the learner builds not only individual and collective knowledge, but also values, customs and skills. The teacher, in this sense, could have brought into discussion the difference between school time in Brazil and in the US or GB, where English is the mother tongue. This way, she would be involving students in meaningful interaction where they would enlarge their world knowledge about these foreign countries, for example.

As for students' voice and opinions, students even give suggestions to the teacher, however, they are not taken into consideration, since none of the things they have suggested are done while this study takes place at the school. The excerpt that follows illustrates this occurrence.

As these students are aged between 10 and 11, they are really keen on music. As on Fridays, English classes are after the recess, students arrive very active, lively and energetic back in class. The

teacher's strategy is to make them calm down by having them copy things from the board. In class 11 on March 20th, a student then suggests that they can listen to songs as they copy things from the board.

S: Profe? Porque a profe não traz uma música de inglês nas aulas de inglês?

T: Pois é.

S: É melhor copiar e ouvir música.

T: Shsh. Olha, quero corrigir essa atividade ainda hoje, vamos lá”.

The same happens when students ask the teachers to play memory game again or to perform that task of introductions. Students are not heard.

Taking into consideration the spatial organization of the classroom, the environment observed is not fruitful for interaction. As noticed through the conversation in class 19 from April 17th, students are arranged in rows, not a very effective way to practice a foreign language.

T: Ó, então pra gente fazer, people, o bunny, eu vou distribuir por filas os moldes, vocês é que tem que montar na folha. Ó, pega a folha virada e passa pra trás virada.

S: Profe, posso ir entregando?

T: Entrega pra tua fila. [Lots of students talking].

S: Deixa que eu entrego profe.

T: Your line, entrega pra tua line. [Teacher hands out the activity for the first student in each line, this student must give the handouts for the classmates behind]”

After discussing all these categories of analysis, it is possible to state that during the period of the investigation of English teaching in this specific regular public school in the west of Santa Catarina, the guidelines suggested by the PCNs are not followed for the teaching of foreign languages, as a way to guide teachers' daily practices. Even though the teacher in this study knows about this document and its relevance, she does not make use of it in a way to improve her teaching and the results of her students in terms of learning.

One discussion that may be brought into light as we debate about the teacher's practice is that it appears that she does not notice that she does not provide her students with socio-interactionist lessons. She appears to believe that she is following the precepts of this theory, as

stated in her questionnaire: “As for the gradual learning process, I try to develop it as much as I try to develop in the socio-interactionism.”¹⁹

This is not uncommon in the literature. Studies in classroom research have shown incongruences between teachers’ sayings and teachers’ doings, meaning that what teachers actually do in their classroom not always fits their sayings (Freeman, 1996).

As presented in the method chapter, where the participating teacher was introduced, she has already taught at language institutes, and has been trained for it. She is a prepared teacher with know-how in language teaching from years of experience in the area. However, in this present context, maybe due to the fact that there is the belief that English is not learned at regular public schools, she ends up adopting this posture with her students and this practice in class which may not even be perceived by the teacher herself.

The next chapter addresses these findings providing answers to the general research questions presented in this study, covering issues related to pedagogical implications and limitations of this study along with suggestions for further research.

¹⁹ Quanto ao processo gradativo de aprendizagem, eu procuro desenvolver, assim como o sociointeracionismo.

CHAPTER 6 – FINAL REMARKS

English teaching has become an important matter of investigation nowadays due to its worldwide influence (Crystal, 2003). According to Celani (1981), although it has been a target of studies, the outcomes in this field have been disappointing over the years in Brazil. Still in reference to this author, there is a great need to create opportunities to assist students' learning in relation to what to study, why, how, when and to what extent.

As an English teacher and therefore worried with the situation faced by this subject nowadays, I decided to investigate an English as a foreign language teacher's practice in a regular public school in the West of Santa Catarina with the intention of picturing how a teacher teaches her classes in reference to the socio-interactional nature of language and learning as suggested by the National Curriculum Guidelines that currently guide the national educational system in our country.

These guidelines serve as a reference that recommends the use of socially relevant matters that allow the human being to become more critical and thus exercise his/her role as a citizen, as well as a guide for foreign languages teachers that suggests the use of purposeful language that accounts for systemic knowledge, knowledge of the world and textual knowledge and develops students' capacity to use these types of knowledge to socially construct meaning in the improvement of the communicative abilities of reading, writing, listening and speaking.

This chapter presents three sections. The first one aims at giving an overview of the findings, the second one serves the purpose of answering the general research question proposed in this study, and the third and last one offers some reflections about pedagogical implications, limitations of this work and suggestions for further research.

6.1 OVERVIEW OF THE FINDINGS

In the Introduction Chapter of this study, the main objective is stated so as to situate the reader about its goal, that of investigating how an English teacher in a regular public school in the west of Santa Catarina teaches her classes in a way to verify convergence/divergence between her practice and the document that guides these regular public

schools teachers' practices in Brazil, the PCNs. In addition, the research questions are presented in order to reach such goal.

Having the objective and the research questions defined, in Chapter 2 the National Curriculum Guidelines are introduced. At this point, I privileged the discussion of the origin and history of these guidelines in our country which lay down general regulations to be followed along the teaching and learning process as well as guidelines to teach each one of the courses students undertake. Furthermore, I also review the three types of knowledge (world, systemic and textual organizational) that the document recommends to be used in the process of constructing meaning from a socio-interactional perspective.

In Chapter 3, the focus is the socio-interactional nature of learning, which basically disposes about the social constitution of man. While we interact with others, we build our history through the others' participation and through the appropriation of the cultural heritage of humanity. In this perspective, the interactive process aligns with Vygotsky's basic premise that social interaction has a fundamental role in the development of cognition and in the process of meaning making. Due to that reason, Vygotsky's sociocultural theory is also addressed.

Chapter 4 approaches issues related to the method used for data collection and for data analysis. The qualitative method is chosen to carry out this study since the focus is to see and hear experiences in natural environments, through class observations, recordings and note-takings, which tend to give a rich description of the issue studied. Also, in this chapter, details related to the context of investigation and information about the participating teacher are provided.

The analysis itself is developed in Chapter 5, which discusses the categories of analysis established to relate to each of the specific research questions of this study. Transcriptions of parts of classes are provided in order to exemplify and illustrate the discussions undertaken. Data analysis suggests that the classes observed are not socially relevant and the activities proposed do not engage students with meaningful and purposeful language. In terms of meaning construction, it is observed that it does not occur, since meaning is built through meaningful texts and not through loose structures, as noted in the figures scanned from the teaching material and displayed in the previous chapter. Yet, throughout all these English classes, it is perceived that interaction does take place, even though it does not happen on a daily basis. Still in terms of interaction, the class spatial arrangement is not fruitful due to the fact that students sit in rows as opposed to circles, an arrangement

that would encourage interaction to a higher extent. As to voice, students tend to give suggestions of activities; however, these suggestions are not taken into consideration by the teacher, since none of the things they have suggested are attended while this study takes place at the school.

Wood, Bruner & Ross (1976) express the fact that for learning to take place, appropriate social interaction frameworks must be provided. So, when the teacher actively guides and provides the appropriate environment, it can, indeed, engage students. Learning a foreign language does make sense then. A good example of it from the observed classes is when the teacher brings to class the memory game on March 21st. In addition, these 5th graders are very interested and curious in learning English. Such interest is clear in students' frequent questions about the meaning of words and cultural curiosities, for instance.

The next two sections in this chapter address the general research question and pedagogical implications and suggestions for further research.

6.2 ANSWERING THE GENERAL RESEARCH QUESTION

This section devotes to the presentation of the final results along with the discussion of such findings on the basis of the theoretical framework that founds this study.

6.2.1 How does an English teacher from a regular public school in the west of Santa Catarina teach her classes in reference to the socio-interactional nature of language and learning? Is there convergence and/or divergence between her practice and the National Curriculum Guidelines?

After observing four months of these specific English classes in a regular public school in the west of Santa Catarina, it is noted that the participating teacher's classes are mainly traditional. During the classes, the teacher focuses on language as a system, the "texts" brought to class are in fact non-texts and are not socially relevant for the students; consequently there is no construction of meaning. The focus of such classes is the structure of the language itself. In many of her classes, the teacher is concerned with explaining grammar, reviewing and memorizing vocabulary with disconnected activities. The socio-interactional nature of language and learning in her classes is thus not respected. Therefore, it is concluded that this participating teacher's

practice diverges from what the National Curriculum Guidelines propose.

Having summarized the results in terms of the socio-interactional nature of language and learning by observing the performance of a regular public school teacher through the lenses of the National Curriculum Guidelines, the next section is concerned with presenting some pedagogical implications and suggestions for further research in this field of study.

6.3 PEDAGOGICAL IMPLICATIONS AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH

The results presented in this study cannot be taken as a rule for other schooling contexts, as it is circumscribed to only one teacher, one group and grade and one school. The fact that it investigates only one aspect related to the PCNs is also a constraining factor of this study. These limitations, however, are not seen as a real shortcoming of this study, but as rich suggestions for further research.

More than one teacher, more than one group and/or grade and more than one school could be investigated. Any one of these variables could be studied in a comparative manner. For example: a comparative study with two or more teachers in the same school and with the same grade could unveil different results. In the same way, the same teacher with different grades or the same teacher in different schools could also disclose different findings. Two variables could also be changed, like, for example, study different teachers in different schools and/or in different grades.

In addition, this study allows investigation from different angles. Data presented here can be further analyzed contemplating the interpersonal line of meaning, which would endow additional understanding of the participants in relation to the National Curriculum Guidelines.

It is relevant to point out that the National Curriculum Guidelines have been established for quite some time now; they are not new for schools or for teachers. Yet, even nowadays, it looks that teachers are not familiar enough with these guidelines so as to adopt their precepts in their classrooms, nor are schools committed enough to demand that their professional follow the document.

In fact, as shown in the participating teacher's questionnaire, she says she follows the socio-interactionist theory in her classes, which may

signal that she does not know what the socio-interactionism is. Alternatively, however, this may also indicate that the teacher does not realize that she does not follow that theory, as already commented in Chapter 4. Whether these assumptions are true or not, the fact is that there is a failure from the school and from the responsible public agencies in providing these regular public school teachers with continuous education courses.

Possibly, the greatest implication of this study is to show how the lack of such programs can make teachers neglect their work, even if these teachers still show commitment to their profession. The fact that the participating teacher in this study does not seem to follow the guidelines suggested by the PCNs does not mean that she is not a committed type of teacher. She has shown to be present, on time for her classes, thoughtful and has also displayed good interpersonal relations with her students.

In addition, there is no question that we need to improve the quality of teaching in all segments in the educational field, in this case, specifically the English language teaching in regular public schools. Teachers themselves have the desire to get their teaching improved. Moreover, teachers want collaborative and trustful schools that provide the support to continuous education.

Overall, this study offers many further possibilities of investigations that could help us understand the teaching of English as a foreign language in the school context to a larger degree. Considering the importance of English in today's globalized world, this kind of study justifies its importance.

Taking into account that language cannot be studied in isolation and that there is a large discussion on how teachers connect their theoretical knowledge to practice, reflections on practice represent a scenario for analysis as well as for a better understanding of the teaching and learning process.

REFERENCES

- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- André M. E. D. A. (2000). *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf. Acesso em 17 de abril de 2014.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Appel, G. & Lantolf, J. P. (1994). *Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks*. The Modern Language Journal, 78 (iv), 437-452.
- Almeida Filho, J.C.P. (1997). *Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira*. APLIEMGE: Ensino & Pesquisa, n.1, p. 29-41.
- Altman, C. (2004). *A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Baghin, D.C.M. & Alvarenga, M.B. (1997). *A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para reflexão e mudanças*. APLIEMGE: ensino & pesquisa, n.1, p.53-8.
- Bakhtin, M. (1986). *Marxismo e filosofia da language*. 3.ed. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bazerman, C. & Prior. P. (2004). *Introduction*. In C. Bazerman & P. Prior (eds), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (p.1-10). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Baleghizadeh, S.; Memar, A. T. & Memar, H. T. (2011). A *Sociocultural Perspective on Second Language Acquisition: The Effect of High-structured Scaffolding versus Low-structured Scaffolding on the Writing Ability of EFL Learners*. Reflections on English Language Teaching. Vol 10, No I, p.43-54.

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding.

Bell, J. (2007). *Doing your research Project*. 4th edition. UK: Open University Press.

Bickhard, M. H. (2008). *Social Ontology as Convention*. Topoi 27(1-27), 139-149.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Research Council.

Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualising Reflection in Teacher Development*. Published by Taylor & Francis.

Celani, M. A. A. (1981). *Learner-based teaching in unfavourable classroom situations*. In *Educação para Crescer. Projeto melhoria da qualidade de ensino. Inglês – 1 e 2 graus*: Governo do Estado do Rio Grande do Sul – 1991-19955. Secretaria da educação.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. 2nd edition. New York: Cambridge University Press.

Decreto Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Decreto Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dellagnelo, A.K. (2007). *Investigating teacher discourse: external aids to internal perspectives*. Signum, 10 (2), 9-26.

- Dewey, John. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. UK: Oxford University Press.
- DuBravac, S. & Dalle, M. (2002). *Reader question formation as a tool for measuring comprehension: narrative and expository textual inferences in a second language*. *Journal of Research in Reading* . Volume 25. Issue 2. Pp. 217-231.
- Fairclough, N. (1996). *Language and Power*. Longman.
- Flowerdew, J.(1998). *Language Learning Experience in L2 Teacher*. *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No.3, pp. 529-536.
- Freeman, D. (1996). To take them at their word: language data in the study of teachers' knowledge. In *Harvard Educational Review*, 66₂ (4), 732-761.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). *Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education*. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Freire, M. Abrahão, M.H.; Barcelos A.M. (Eds.) (2005). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. SP: Pontes.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury.
- Freire, P. apud SILVA; PENNA & LUIZ (1981). Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, UFSCar.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of Hope-reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. ed. (1997). *Mentoring the Mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang.

- Jefferson, G. (2004). *Glossary of transcript symbols with an introduction*. In Lerner, G.H., editor, *Conversation analysis: studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Johnson, K. (2006). *The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education*. *TESOL Quarterly*, 40, 235-257.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2003). “*Seeing*” teacher learning. *TESOL Quarterly*, 37, 729-738.
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education – A Sociocultural Perspective*. 1st edition. Routledge.
- Koch, I.G. V. & Travaglia, L. C. (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- Lantolf, J. & Appel, G. (Eds)(1994). *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2007). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. In B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Leffa, V. (1996). *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Sagra- D.C. Luzzatto. Porto Alegre.
- Lefrançois, G. R. (2012). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning.
- Mattos, A.M. (2000). *O Professor no Espelho: conscientização e mudança pela auto- observação*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (1997). *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio*. Brasília.

Moll, L. (2000). *Inspired by Vygotsky: Ethnographic experiments in education*. In C. Lee & P. Smagorinsky (Eds), *Vygotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry* (p. 256-268). Cambridge: Cambridge University Press.

Moreira, M. A. (2011). *Teorias de Aprendizagem*. 2. Ed. Ampl. São Paulo: EPU.

Moussa, L. (2010). *An Investigation of Social Interaction in the Second Language Learning Process: An alternate approach to second language pedagogy in Greece*. PLTDP 09-10/N. Dwyer/ TLM22.

Naves, R. & Del Vigna D. (2006). *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil*. Brasília-DF.

Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1995). *Authentic pedagogy: Standards that boost student performance*. Issues in Restructuring Schools, 8, 1–4.

Newmann, F. M. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.

Oliveira, M. K. de (2010). *Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Oliveira, L. E. M. (1999). *A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação (Mestrado em teoria literária)-Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas.

Oliveira, A. (2011). *Ensino de Língua Inglesa como disciplina urricular no ensino fundamental em escolas públicas do Distrito Federal*. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras pela

Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES. Brasília.

Paiva, V.L.M.O. (2003). *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em 10/10/13.

Radden, G. (2007). *Aspects of Meaning Construction*. John Benjamins Publishing.

Rugut, E. J. & Osman, A. A. (2013). *Reflection on Paulo Freire and Classroom Relevance*. American International Journal of Social Science. Vol. 2, No. 2.

Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. (1977). *An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model*. Psychological Review 1982, vol 89, No. 1, p.60-94.

Sanders, T. G. (1968). *The Paulo Freire Method: literacy training and conscientization*. West Coast South America Series, Chile. Vol XV, No.I, p.1-17.

Santos, A. (2009). *Os PCNs de Língua Estrangeira, sob o olhar dos professores de língua inglesa*. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Língua Inglesa. Novo Hamburgo.

Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Swan, K. (2001). *Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses*. Distance Education.

Taylor, P. (1993). *The texts of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.

Tomitch, L. M. B. (2010). *A importância do conhecimento prévio para a leitura*. PROFOR- UFSC.

Trabasso, T. & Magliano, J.P. (1996). *Conscious understanding during comprehension*. Discourse Processes, 21, 255-287.

Valério, S. S. F. G. & Rauta, V. L. (2010). Go kids! English learning adventure, book 5. 2. Ed.- Curitiba: Base Editorial.

Veer, R. V. D. & Valsiner, J. (2009). *Vygotsky – Uma síntese*. 6. Ed. São Paulo: Loyola.

Vygotsky, L.S. (1994). *A Formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S.; Luria, A. R.& Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. Ed. São Paulo: Ícone.

Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language teachers: a reflective approach*. Glasgow. Cambridge University Press.

Wragg, E. C. (1999). *An Introduction to Classroom Observation*. Routledge. London. 2nd edition.

Wertsch, J. V. (2007). *Mediation*. The Cambridge companion to Vygotsky. New York:Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1992). *Vygotsky and contemporary developmentalpsychology*.New York: Cambridge University Press.

Wood, D.; Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 17(2), p.89-100.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*.2.ed. - Porto Alegre : Bookman,2001

YIN, R.K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman.

Zwaan, R. A. & Brown, C. M. (1996): *The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction*. *Discourse Processes*, 21:3, 289-327.

APPENDIX A: NOTE TAKINGS

Note takings from English classes in a regular public school in Chapecó

English classes in a regular public school in Chapecó were observed in order to collect data for the study called *Investigating English Teaching in a Regular Public School in the West of Santa Catarina through the lenses of the National Curriculum Guidelines (PCNs)*. The present study addresses the following general research question: *How does an English teacher from a regular public school in the west of Santa Catarina teach her classes in reference to the socio-interactional nature of language and learning? Is there convergence and/or divergence between her practice and the National Curriculum Guidelines?* English classes are twice a week, every Thursdays and Fridays, each class lasts 45 minutes. The first week of class video-recording was not taken, so that, students and teacher could get used to my presence in class. So, only notes were taken on the first week.

CLASS 1: February 13th (Thursday, 7:30-8:15 am)

Teacher greets students in English by saying hello, hi, how are you. She teaches them how to answer to these greetings. Later, she asks them if they already have their English notebook, so she gives them a paper to be glued on the first page of their notebooks as an identification tag. They fill it out, color and glue it on their notebooks.

CLASS 2: February 14th (Friday, 10:00-10:45 am)

Teacher greets students in English by saying hello and asking them how they are. She teaches them greetings by writing them on the board; students copy these sentences on their notebooks. After that, she puts them in groups, and each group makes a poster with the expressions learned.

CLASS 3: February 20th (Thursday, 7:30-8:15 am)

Teacher remembers the previous classes by exploring the posters on the wall, the ones they made in groups. She promptly answers a student's doubt (Porque *Inglês* tem acento e *English* não?). Students are very curious to know the language. So, the teacher takes advantage on it and reviews some vocabulary related to animals, numbers, food and weather. She writes these words on the board, whenever she says a word related to one of these, students raise their hands to answer. For instance, she says: hamburger. Students reply: food. She anticipates the next class activity, saying they will learn commands in the classroom.

CLASS 4: February 21st (Friday, 10:00-10:45 am)

Teacher greets students in English by saying hello and asking them how they are. She checks students' notebook in order to verify if everybody had finished their notebook cover. Every instruction is giving in the mother tongue. Teacher already knows every student's names so she calls them by their first names. She sticks some pictures on the board, these pictures are related to some classroom commands they will learn today, for example, be quiet, open your book, close your book, make a line, to mention a few. Teacher writes next to each picture what it means in English. Students copy the sentences on their notebooks. Later on, she gives students a tiny version of the pictures on the board, so they have to color and glue them on their notebooks next to the sentence it corresponds. Students are active and participative, they really enjoy doing it. Teacher walks around the room and sees each student's notebook. There is no time to conclude the activity, so they will do it next class.

CLASS 5: February 27th (Thursday, 7:30-8:15 am)

Teacher greets students in English. She sticks on the classroom wall the commands students already learned the other week, the pictures and the sentences. They take the rest of the time to finish painting and sticking their tiny pictures on their notebooks. Whenever the teacher gives instructions in English, she translates them immediately.

CLASS 6: February 28th (Friday, 10:00-10:45 am)

Teacher greets students and teaches them another way to respond to the question, *how are you?* Besides always answering *good*, she teaches them to answer that question using *fine*. Usually on Fridays, teacher takes quite a long time to control students' noises, since they come back from their break time, they are still too noisy and agitated, she usually shouts to get students attention. Students always sit in rows. Most of the students are late in finishing the last class activity (coloring and sticking classroom commands on the notebook), so she puts the ones who finished helping the ones who didn't. And for the pairs who finished doing the task, the teacher writes a small paragraph about Valentine's Day on the board, in Portuguese and asks students to copy it.

CLASS 7: March 6th (Thursday 7:30-8:15)

Everybody gets into class quietly. A boy shows his notebook with the last week's activities completed. Then, she takes a look at some more notebooks. She asks them about their Carnival holiday, she asks if they traveled, played, watched TV and so on. As students don't have their books yet, teacher works with handouts. She reminds some greetings by

using the posters they made on the first week of class to refresh their memory. Teacher hands them a paper with activities related to greetings, she explains that they have to complete the short dialogues with greetings. Instructions are in Portuguese. Teacher asks students if they understood what to do, there are no replies, and they are too quiet. A student asks the meaning of greetings in Portuguese; the teacher translates. While students are doing the task, teacher walks around the room to check their learning and calls out attention for the spelling of words. Teacher looks every student's notebooks to check their exercise, she doesn't correct it collectively. To conclude, teacher says a greeting and students translate it.

CLASS 8: March 7th (Friday 10:00-10:45)

On Fridays, English class is after break, so children are usually talkative and very noisy. Teacher usually shouts to get their attention. She asks them to take their notebooks, write the date and the following question and answer: What's your name? My name is .../I am She writes the names of some naughty boys on the corner of the board, but if they start behaving fine, she erases their names. Teacher does a role play activity in which students have to introduce themselves and find the person whose name is written on a little sheet of paper. Eight students at each time go in front of the room to the activity. Students like doing it a lot. A child said: "Teacher, muito legal essa atividade, vamos fazer de novo?" Teacher did it twice in class; they are engaged in introducing themselves and finding someone else. The class is interrupted by the school coordinator; he introduces himself, hands out an invitation about a lecture that will take place the next week, the invitation is addressed to the children's parents. The coordinator talks for about fifteen minutes. At the end of the class, teacher gives students homework; they need to fill out the sentence: I am They have to look for new words in the dictionary, internet or come to the school library to complete that sentence.

CLASS 9: March 13th (Thursday 7:30-8:15)

The teacher receives the school diary, so she takes attendance. Teacher checks the homework individually since nobody wanted to read their sentences out loud. Teacher explains the *verb to be* deductively by using the board. A student asks why every time it is necessary to write the *-th* on the date. Teacher takes quite a long time trying to explaining it to him. He says: "entendi só a metade". The teacher replies: "enrolei pra responder né?". After trying again, the little boy understands the reason

why to put *-th* on the date. Students copy on their notebooks some sentences to be completed with the *verb to be*.

CLASS 10: March 14th (Friday 10:00-10:45)

There is no class. Teachers' meeting at the school.

CLASS 11: March 20th (Thursday 7:30-8:15)

As soon as the teacher greets the students, she asks them to take their notebooks, she says: "Let's write". They are learning the *verb to be*. One activity is to draw, the other one is to translate sentences and the last one is to complete sentences using the *verb to be*. Students are very quiet, nobody complains about the amount of activities to be copied and done. A boy asks the teacher if one day she could bring them a song in English. She says she will think about it. While students are copying and doing the exercises, the teacher is walking around the room and checking their learning. She corrects the exercises collectively on the board. Their homework is to study the notebook because on the 27th they will have an evaluation. Teacher anticipates the next class, saying that they will play a memory game. Students get really excited.

CLASS 12: March 21st (Friday 10:00-10:45)

Teacher spends a little time to calm students down. She introduced the class' activity, a memory game to practice the *verb to be* with Shrek characters. Students sit in pairs, they choose by themselves the mate they want to play with. As the group is noisy, some of them don't understand the instruction of what to do, so teacher explains it individually. Teacher often speaks out loud to get students' attention. A girl offers help to hand out the activity, but the teacher doesn't seem to listen to her. Students are all very talkative. They play the memory game after all. There is no homework.

CLASS 13: March 27th (Thursday 7:30-8:15)

Students' books just arrive. It is *Go Kids! English Learning Adventure*. Sirlene Silva, Felizardo Grein Valério & Vera Lúcia Rauta, Base editorial (for 5th graders). Now that students have their books, the teacher plans her classes on it. But before that, she asks a student to go outside and look for the regent teacher to get the locker's key in order to take the children's book. While she doesn't have the key, she gives every student a little piece of paper with a word on it; and she writes on the board: clothes/professions/places/food. One by one, students read their word loudly and everybody says the category it belongs to. Very often students offer help with the activities. One student asks if he can collect the little papers back. Teacher says no. Later on, when the teacher has already opened the locker, the same boy offers help to

deliver the new books. At this time she accepts his help, he is so happy with that. She explains the activities they have to do on their books before they receive them all. Quietly, students do the required tasks on their English books.

CLASS 14: March 28th (Friday 10:00-10:45)

Teacher takes a long time to calm students down. She delivers their English book and asks them to open it on page 10. She reads out loud some sentences and students repeat. She asks a student to read out loud the same sentences. After that, she asks for volunteers to read. Children are very participative and willing to read. Teacher briefly works on the pronunciation of the *-th*. Back on their books, they have to fill out an exercise with the vocabulary previously reviewed. She checks students' exercise individually. Later, there are more exercises about the *verb to be*; she checks it on the board. Finally, as the last task, she gives students a blank sheet and explains that they will write the *verb to be* on it using the different kind of letter they learned in Art class. Students are quieter and calmer while doing it. They like painting and doing crafts. As homework, they have to color these letters.

CLASS 15: April 3rd (Thursday 7:30-8:15)

Teacher greets the students and says they have an extra assignment to do, but she hasn't made copies yet because the secretary room is still closed. While they have to wait for the copies, teacher asks them to get their notebooks and study. She compliments the ones who are quiet and concentrated. After about 10 minutes, she gets the copies and applies the assignment that in fact is an evaluation. She reads it all. Students do it individually. Teacher translates everything. She models exercises on the board when students don't understand the instruction. The ones who finish have to color the pictures on the test. Teacher checks every student's work. The ones who have difficulty in doing so, she reads the alternatives for them. At the end, she collects their evaluations.

CLASS 16: April 4th (Friday 10:00-10:45)

There is no class. Teachers' meeting at the school.

CLASS 17: April 10th (Thursday 7:30-8:15)

Today's content is numbers from 0 to 100. Teacher writes the numbers on the board and students copy on their notebooks. Students are curious; they want to learn until 1,000. Teacher asks a student to make her copies of a handout. The activity is about missing letters and matching numbers. If students don't finish it in class, then it will be their homework. The activity's correction will be next class.

CLASS 18: April 11th (Friday 10:00-10:45)

Today's class is not observed because the researcher was applying for the TOEFL at UFSC in Florianópolis.

CLASS 19: April 17th (Thursday 7:30-8:15)

Teacher draws on the board a heart. She asks students what shape that is. So, she says that with four hearts it is possible to make an Easter bunny. Then, she draws a bunny using four hearts. For each row of students, teacher provides a set of model hearts. Students draw them and pass the hearts back. Students enjoy doing it so much. Ten minutes before class ends, the teacher reads an Easter story in Portuguese. Students keep on doing their bunny Easter, though. Later on, she explores the story asking about the animals that appear in the story. Students answer happily.

CLASS 20: April 18th (Friday 10:00-10:45)

Easter Holiday

CLASS 21: April 24th (Thursday 7:30-8:15)

Teacher greets students and tells them they will review the numbers learned from the previous class. She writes the numbers on the board and students reply saying it in English. Students don't seem excited and interested in doing it. She emphasizes the pronunciation of the numbers 13X30, 14X40, 15X50, 16X60, 17X70, 18X80, 19X90. Teacher whispers a number on a student's ear, the student gets up and points to the number s/he heard on the board. She does it several times. After that, she asks students to repeat the numbers. The teacher gets two students to help delivering their English books. They open the books on page 13. She says: 'fingers up! Point to number ...!' The instruction is given in English, students understand the command. After explaining the exercises to be done on the book, the teacher calls out some students to go to her table and do the exercises with her. (They are students with low development). There is no time to correct the exercises, so she will do next class. She asks a student to collect the books; she puts the books back in the locker.

CLASS 22: April 25th (Friday 10:00-10:45)

Students are very noisy. Teacher shouts to get their attention. She starts the class by delivering their books to correct the exercises from last class. There is a story on page 16 on their books. Teacher reads it loudly and students just listen. Unfortunately, the reading is interrupted to call some students attention. For reading comprehension teacher asks questions in Portuguese, they answer in English and in Portuguese as well. Through this story she introduces the next content, which is telling

the time. She reads the story again and at this time students repeat after her. She tells them to close their books and get their notebooks. Teacher writes on the board *It's time for .../What time is it?* She draws clocks and students copy them. Meanwhile, students ask why the characters in the book have dinner at 6 pm, go to school at 9 am, go home at 4 pm, and so on. Teacher just says that they have a different life style. As homework, students have to write the time in full, for instance, 5:00 five o'clock, 4:15 four fifteen and so on.

CLASS 23 AND 24: Long holiday, Labor's day. (May 1st and 2nd)

CLASS 25: May 8th (Thursday 7:30-8:15)

Teacher starts the class by correcting the homework about the time. In fact, only one boy in class knows how to read the clock's arrows. Even though, she reviews the time using a clock with arrows. She asks who studied the numbers at home; only two students raise their hands. Then, she corrects the homework. After that, she delivers the students' books explaining that today they have two pages of activities to be done. She shows the pages and explains the exercises. Students do them alone, while the teacher is walking around the classroom checking students' development. Finally, she corrects the exercises orally.

CLASS 26: May 9th (Friday 10:00-10:45)

This class is aimed at making a card to celebrate Mother's Day. Each student receives a white sheet of paper; they draw whatever they want to and finally write in English *Happy Mother's Day, I love you!*

CLASS 27: May 15th (Thursday 7:30-8:15)

Teacher starts class by greeting and soon after reviewing the time by writing times on the board. Teacher gives to a row of students a little handout with times written on it, and the other row of students asks them *what time is it?* Some students are resistant in doing the speaking activity. Whenever there's this kind of interactional activity, students talk too much and loudly. Teacher stops it and writes an exercise on the board, so students need to copy it on their notebooks. After about ten minutes, teacher starts the correction of the activity by calling out some students to complete the exercise on the board.

CLASS 28: May 16th (Friday 10:00-10:45)

Teacher introduces the new topic by writing the word *body* on the board. She says the body parts and students have to point to their own body. After that, she asks them to repeat each body part. Teacher asks for participation, students seem to be too shy and quiet. Teacher sticks a big person picture on the board. She gives some students a flashcard with a written body part on it and asks them to stick on the picture on the

board. After that, there is choral repetition. The next activity is a handout with the picture of a skeleton, that students must write the body part on it. Teacher walks around the class while students are doing it. She corrects it by writing the words on the board.

CLASS 29 AND 30: May 22nd and 23rd.

The researcher doesn't observe class due to health problems.

CLASS 31: May 29th (Thursday 7:30-8:15)

Today's class is not observed because the researcher is qualifying the Master's Project at UFSC in Florianópolis.

CLASS 32: May 30th (Friday 10:00-10:45)

This is the last day of class observation. The researcher thanks teacher and students for their participation in this dissertation data collection and how important their collaboration is. Students receive candies and the teacher some chocolate as a gift for collaborating in this process. Students are very happy and invite the researcher to come back at any time to visit them, they are nice.

APPENDIX B: Transcriptions

Transcription Conventions

Originally developed by Gail Jefferson (2004), adapted from Eggings & Slade (1997) the transcriptions of my data collection use the following conventions:

-	False start, re-start.
.	A dot indicates a pause in the talk, finality.
...	Short hesitation.
[]	Non-verbal and/or paralinguistic information, such as laugh.
?	A question mark indicates a rising intonation and/or question.
(Inaudible)	Indicates speech that is difficult to make out. Details may also be given with regards to the nature of this speech, such as shouting.
!	Expression of counter-expectation such as surprise, amazement.
CAPITALS	Words in capitals mark a section of speech noticeably louder than that surrounding it.
T	Teacher's voice.
S or Ss	Student(s)' voice.

Class 3: February 20th.

T: Isso, lembra né, que nós conversamos na primeira aula sobre os greetings. Na segunda aula nós fizemos o que? **Ss:** os cartazes! **T:** Os cartazes, pra lembrar sempre né, os cumprimentos, as despedidas. Um caiu né, vamos organizar depois. E o outro? E a terceira coisa então que vamos fazer hoje? É a? Capa do nosso... **Ss:** caderno. **T:** aham, como se diz caderno mesmo? **Ss:** book. **T:** book? Será? **S:** book é livro. **S:** laptop. **T:** laptop é o que? Laptop é o computer. Né? Computer que a gente leva pra qualquer lugar. **S:** notebook. **T:** e o notebook é? O que? **S:** caderno. **T:** Ah, então nós vamos organizar nosso...**Ss:** notebook. **T:** legal. So, oh, eu vou entregar pra vocês, oh [name], uma, hã, essa fichinha, vocês têm que completar oh, name né, o name de vocês, a série, o ano, teacher, remember my name? **S:** [teacher's name]. **T:** [teacher's name]. Ok, vou colocar aqui no quadro. Hã, disciplina, o que que é disciplina? **Ss:** inglês. **T:** isso, é a matéria né? Inglês. Gestora? Pode pôr só o primeiro nome. Coordenadora? **S:** (the student says the coordinator's name). **T:** não tem ainda coordenadora na escola. **Ss:** não tem. **T:** então vamos deixar em branco. Secretária? **Ss:** [the student says the secretary's name]. **T:** Bibliotecária? **Ss:** (the student says the librarian's name). **T:** Tá, então vocês já fizeram todos né? Ok, eu

selecionei uma photo, tem uma imagem ali, de coisas que vocês já sabem dizer em inglês. Dêem uma olhadinha. Tem que completar e colar lá na primeira folha, pra organizar o caderno. E o seu, cadê seu caderno? (Inaudible)... **S:** profe, o que é aquilo num quadrado? **T:** a é, ficou né? (Inaudible)... **T:** hã, people, o que na foto ali embaixo? **S:** um piazinho e uma menininha. **T:** Vocês sabem né? Vocês sabem isso em inglês. **S:** boy. **T:** A boy and a girl, aham. Ah, mas o que eles estão segurando? **Ss:** um book. **T:** aham. [students paint the picture quietly]. **T:** o [a student's name] tem caderno? Sim, semana passada você não veio né? (Inaudible)... **T:** amanhã tem inglês de nove ta. (Inaudible)... Isso pode pôr só o primeiro nome. (Inaudible)... **T:** a secretária é a (Inaudible) como que se escreve o nome dela? Separado né? [teacher writes the secretary's name on the board]. Essa é a secretária. A gestora. **S:** eu sei, eu sei. **T:** e a bibliotecária. **S:** ano 2014. **S:** disciplina é inglês né profe? **T:** hã? Disciplina é inglês [and she writes it on the board]. **T:** ó, ingles ou English. Pessoal, ó, lembra que semana passada a profe falou também que queria anotar os nomes, que vocês ajudassem a lembrar quem que tinha vindo pra aula, eu não tenho ainda a chamada. **S:** eu vim. **T:** né, você veio, então me ajuda, vamo lá. Tem alguém faltando hoje? [the teacher is thinking about the missing students]. Só a [she says a girl's name]? Então vamo lá. Vamos começar com [students' names], o [a student's name] não veio semana passada. [teacher writes students names]. **S:** profe, por que inglês tem acento e English não? **T:** Na língua inglesa não tem acento tá? São características da língua, algumas línguas têm mais acento, outras não. Tá? Isso. Ó, só um pouquinho. São características da língua. Inglês tem bem pouquinhos palavras que tem acento, pra não dizer que não existe. Algumas têm. Tá? Mas não é uma coisa comum, ta? **S:** profe, (Inaudible). **T:** a [names]. A [a girl's name] veio semana passada? Não lembro. **S:** sexta não. **S:** tem que colocar o nome completo da gente também? **T:** se você quiser, sim. Não precisa ser completo. [a student color the boy's hair in the picture green and the teacher says: a new style, and she keeps writing students names. students do the task quietly. when teacher calls out a girl name, a boy played a joke]. **T:** Ohhh, você sabe o que é isso né? Que é crime. Você talvez não possa responder mas teu pai sim. Ó, shshshsh. Vamos fazer, vamos trabalhar. Ó, capriche né, essa capa é para o ano inteiro. Então né, acho legal caprichar. [teacher walks around the class]. [whistles and whispers]... **S:** ó professor, eu já vou colar. [a student finishes the task, teacher asks her to go to the secretary room to take some scotch tape] **S:** profeee, vou levar uma aula interia pra

terminar. **T:** é (a boy's name), mas se ficar conversando vai levar a aula inteira mesmo. [While they are coloring, teacher fixes the scotch tape on the posters on the wall. Teacher looks at a student's picture]: dois cabelos diferentes? Vocem lembram das colors? **S:** yellow, blue, green, black, white, purple. **T:** ó, (a boy's name) lembra das colors que está usando ali, em inglês? Black, white, blue. [students are talking]. **T:** shshshshs. [teacher claps hands]: let's work? [students are talking, but not loudly] **T:** boys ó, agora, tenta caprichar pra terminar aqui. Ó (a boy's name). **T:** dei corda pra vocês e agora vocês não param de falar. (Inaudible)... **T:** vocês não lembram de urso? **Ss:** bear. **T:** bear. **S:** Sky. Sky é blue. **T:** com o weather né? Como o sky. Então vamo lá. Pessoal ó, como vocês estão falando bastante coisas, vocês ..., a gente começou a falar [teacher erases the board], (a boy's name) vira pra frente agora. Como o (students' names) estavam falando algumas coisas em inglês, vamos revisar algumas palavras em inglês do ano passado. **S:** inglês? **T:** yeah, in English. Review, ta, review. Por enquanto não precisa copiar, vamos só lembrar. Let's remember. Do you remember the animals? [she writes the word animals on the board]. Do you remember the farm animals? **S:** butterfly. **T:** aham, butterfly and. **S:** tiger, dog. **T:** tiger, dog. And the farm animals? **S:** horse. **T:** horse. Horse é um animal que mora **S:** pig. **T:** aham. Hã? **S:** monkey. **T:** ok, monkey, does a monkey live in the farm? Or Do monkeys live in the farm? **Ss:** Noooo. **T:** será que os monkeys moram na farm? **Ss:** Noooo. **T:** No. O que é monkey? **S:** macaco. **T:** ok. And a horse? Does a horse live in a farm? Tem? Tem horse na farm? **Ss:** yes. **T:** o que mais que tem? Horse...**Ss:** pig, cow, hen, duck, pig. **T:** pig, yes, dog, cat, né. **S:** fish. **T:** fish, ok, very good. Ah, eu tava me lembrando de um outro. (Inaudible). **T:** Yes, era esse aí que eu queria pedir pra vocês, que é o rabbit. [students replies: que é coelho]. **T:** ok, ta. Help me, me ajudem. O que mais estudamos lá na quarta série? **Ss:** students, birds. **T:** é, BIRD também é um animal. Mas agora vamos mudar de assunto. Vamos pra outra coisa²⁰. [teacher writes on the board: numbers, students start counting randomly]. **T:** ó. [teacher writes the number one on the board]. **T:** ó, esses do one até o ten vocês já devem saber desde lá da segunda. [and students start counting loudly]. **T:** eu quero saber se vocês sabem do one

²⁰ All the underlined clauses represent the clauses selected to justify the Analysis Categories.

até o ten, até o twenty. [and again students start counting loudly]. **T:** tá, então, a teacher vai pedir pro (a boy's name) count, vamos ouvir o (a boy's name). Shshsh, ok. [The boy starts counting to twenty]. **T:** Yes, concordam? **Ss:** Nooo. **T:** será que está certo? Yeeeesss. It's correct. Twenty? Ele falou no final twenty. Oh, let's go. Vamos lá. [she starts counting to twenty and students repeat after her. a student keeps counting: twenty-one,...] **T:** Ok, e depois do twenty-nine? **Ss:** thirty. **T:** thirty. E depois do thirty-nine? **S:** forty. **T:** forty. E depois do forty-nine? **Ss:** fifty. **T:** fifty. [a student says sixteen. teacher writes on the board number sixteen]. **T:** depois do fifty a gente vai estudar este ano, tá? Depois do fifty até one hundred. **S:** como que fala mil profe? **T:** a thousand. [the student repeats: a thousand]. **T:** ó pessoal, quem não lembra desses aqui ó, até o twenty, pelo menos tem que revisar o caderno de inglês do ano passado. E quando ta sunny? Hoje tá como por exemplo? **S:** tá nublado. **T:** e em inglês como que é? **S:** é porque tá no winter. **T:** Nós estamos no winter? **Ss:** Nooo. **T:** estamos no ...su. **Ss:** Summer. **T:** Summer e está cloudy. **S:** é, mas já tá acabando né profe? **T:** é ta acabando. Ah, ó, vocês falaram em waterfall, o que é waterfall? **S:** água. **T:** é, cachoeira. Tinha mais coisas que a gente viu da nature? Natureza? **S:** river! **T:** river, mountain, Forest. Como é oceano? Da praia? **S:** ocean. **T:** ocean. Mas tinha também a praia. Beeeach. **S:se lembra da witch, profe?** **T:** e a witch? Quando a gente estudou a witch? Quando a gente estudou a witch que a teacher veio de witch? **S:** witch, black Friday. **T:** que a gente foi brincar lá fora. Era quando? **S:** era a bruxa. **T:** era época de ... **Ss:** halloween. **T:** Halloween. [students are talking and laughing. teacher walks around]. **T:** isso, agora já cola. Acho que tá bom né, de revisar. Quem não lembra depois tem que pegar o caderno do ano passado e revisar. Ó, amanhã, o que nós vamos fazer amanhã, que é o nosso combinado. Vocês lembram? **Ss:** nooo. **T:** então assim ó. Lembra que a profe, a teacher falou que queria falar mais inglês com vocês? **Ss:** sim. **T:** lembra? E aí a profe ia montar umas coisas pra vocês na parede, como abrir o livro, pra fechar o livro. Lembram? Tem outras coisas que aprendemos, quando é para prestar atenção, quando é pra fazer uma fila. Tá? Outra coisa, então amanhã vamos fazer isso. Semana que vem eu me lembrei que esse mês aqui, mês de fevereiro, tem uma data bem importante que é comemorado. **S:** carnaval. **T:** carnaval é no Brasil. Mas os países que falam a língua inglesa comemoram outra coisa. [students are very talkative]. **T:** vocês já ouviram falar em Valentine's Day? **S:** dia dos namorados. **T:** isso. Quando que é no Brasil? **S:** março. **T:** junho né. Mas ó,

então Valentine's Day, vamos trabalhar semana que vem tá. Mesmo que já passou, a teacher vai falar pra vocês quando que foi, como que é, tem uma historinha bem legal, tá! Ok, então amanhã o que a gente vai fazer? [teacher calls a student attention]. T: sobre o que? [no answers]. T: sobre atividades que a gente faz na sala de aula. Alguns comandos né, algumas coisas como pegar o livro, fechar o livro, pegar o lápis. [again she calls the same student attention]. T: virar pra frente né? O que mais? E semana que vem vai ser o que? [no replies]. T: Valentine's Day. Tá? Ok? É que não chegou nosso livro, quando chegar nosso livro começamos a trabalhar. Ok? Vamos terminar. Terminaram o notebook? [some students say yes, others say no]. T: então, quem não terminou esta atividade fica pra amanhã trazer prontinho né. Tá? S: profe dá pra colar no caderno? T: tá mas você não vai terminar? Aí não sei, se você consegue pintar com cola. Students, ó, see you next class, ok? S: o que é isso? [Another student answers]: vejo você amanhã. T: Semana passada nós conversamos que a gente pode falar outras coisas além de bye-bye. Então, vocês ouviram o que eu falei? Ss: no. T: eu falei see you next class. S: até depois da aula. [Another student]: até a próxima aula. T: vocês podem dizer o que? Não vão falar nada? S: bye-bye. T: pode ser bye-bye. Pode ser o que? See you, bye teacher, né, ok. So, see you next class. Bye-bye.

Class 4: February 21st

[Students asked the teacher to turn on the fan, it was a very hot morning]. T: A gente vai deixar um pouquinho, acho que tá no máximo né. Vou deixar um pouquinho no máximo e depois quando diminuir o calor a gente desliga. Né (a boy's name). S: ai que dor de cabeça. T: correu muito na educação física agora? Já estava com dor de cabeça antes? Devia ter ficado sentadinho lá. Good morning! Ss: good morning! T: how are you? Ss: good! T: uhm, excellent! O que aconteceu no recreio? Ok, students, ó. Today, hoje então nós vamos fazer ... o que eu tinha combinado com vocês! (Inaudible) T: No. O caderno vocês já ajeitaram né? Oh, hoje nós vamos começar com coisas que a teacher vai falar em sala de aula em inglês. Tá? Então vou falar bastante in English. Falar muita coisa in English. Tá? Pra isso a gente tem que prestar bastante atenção hoje pra saber amanhã, depois de amanhã pra saber usar em sala de aula. (Inaudible) T: Hoje não. Tá? Primeiro eu quero olhar o caderno de vocês, se está com a capinha. Where is your notebook? Eu quero ver com a capinha. [Teacher walks around the room to see students' notebooks. Students are very talkative]. T: eu preciso ver do (boys' names), pegou? (a boy's name), pegou o

teu? [After seeing their notebooks, she erases the board]. **S:** Nessa aula vamos desenhar profe? **T:** No. O que eu falei antes? **S:** a gente vai fazer um negócio de falar Inglês. **T:** Ó, agora já vou precisar, ó, eu vou precisar diminuir o ventilador. Ok, então assim ó, nós vamos começar agora. Eu preciso de atenção aqui agora ó. Silêncio né. Ó, o que esta figura está mostrando? **Ss:** silêncio. **T:** ahah. [Teacher sticks the picture on the board]. **T:** o que eu vou falar? Vou dizer assim ó: sshhhh, be quiet. [A student repeats]: be quiet. [And then teacher sticks the written flashcard next to the picture]. **T:** Vamos dizer todo mundo. Let's go? **S:** como se fala silêncio? **T:** be quiet! Tem outra forma, dá pra dizer silence também, mas eu quero esta daqui né. BE QUIET. Ok? Então vamos lá. SShh, be quiet. [Then, students repeat]. **T:** Ok. **S:** tem que falar sshh? **T:** não. [Then teacher sticks another picture on the board and she mimes]. **T:** ó, listen. Ouvir. Listen to the teacher. [Then she sticks the flashcard next to the picture]. **T:** Ok, listen to the teacher. Todo mundo, everybody. [And students repeat; listen to the teacher. A student asks the teacher how he could say louco in English, the teacher answers: Crazy. Then she asks about another word]. **S:** E como fala homicídio? **T:** ó vamos nos concentrar nestas palavras aqui. [She sticks another picture and one boy says: open the book]. **T:** ahah. Open your book. [And she sticks the written flashcard]. **T:** e quando a gente não precisa mais usar o book? [Students try some guesses]. **T:** hã? Como é que vamos dizer então? Close your book! Como todo mundo da maioria tá com o notebook né, vamos então ó; close the notebook [teacher mimes it]. Close your notebook. Vamos (a girl's name). [Teacher calls out some students to do so]. **T:** vamos lá, next. O que será esta daqui? Make a line! [At this time the teacher sticks the written flashcards besides the picture first]. **S:** fazer fila! **T:** make a line. Quando é que a gente vai precisar fazer a line? Na hora de ir pro recreio. O que mais? **S:** ir lá pra quadra. **T:** jogar soccer? **S:** jogar ball. **T:** and this one? [the flashcard is about Repeat]. **T:** repeat. **S:** repetir. **T:** e se eu falar repeat repeat! **S:** repita repita. **T:** repita que palavra? **Ss:** repeat. **T:** então vamos ver, repeat ... notebook. **Ss:** notebook. **T:** Tá, este daqui na verdade coloquei uma figura meio... estranha. Mas ó. Stand up. [teacher mimes]. **S:** levantar. **T:** olha os students aqui [teacher points to the picture]. Depois de stand up, também tem o que? Sit ... down. Ó, sit down [teacher mimes it]. Ok, vocês ainda não tem o book de vocês, né (a boy's name)? Mas vocês têm o notebook. Quando é pra pegar no book, no notebook. **S:** o que quer dizer mochila professora? **T:** o que quer dizer mochila? Uma sacola que você guarda as ... **S:** em inglês professora. **T:** é

schoolbag. **T:** Eu preciso o que? Raise your? **Ss:** levantar as mãos. **T:** raise your hands. [there are students talking randomly]. **T:** Oh, (a boy's name), só deixa eu organizar, vão lendo e estudando enquanto isso estas palavras, estas frases, que eu viu organizar pra gente saber fazer todas elas. (a boy's name) você não está lendo, vai saber fazer depois? **S:** prof, no fim do ano você vai falar só em inglês pra nós né? **T:** é né, pensa que legal que seria, o que você acha, hã? Aí vocês vão para a sexta série bem fortes. **S:** você vai dar aula pra gente na sexta série profe? **T:** não! **S:** porque não? **T:** por que a teacher só dá aula até a quinta série. **S:** mas você vai continuar aqui né profe? **T:** sim. **S:** então vai ser a teacher (name). Quem é a professora da tarde? **T:** uhm, não sei. Acho que é (some names), I don't know. Did you study? Estudaram? Oh, eu não vou falar numa ordem heim. [Teacher claps her hands]. **T:** ó, vou fazer com vocês a primeira vez, ok? Pay attention. Look at the board. [From this moment on, teacher says the commands from the flashcards which are all stuck on the board and students mime them]. **T:** take out your notebook, vamos segurar ele. Ok, take out your pencil. Where is your pencil? (a boy's name), take out your pencil. Ok, good! Hã, repeat pencil. **Ss:** pencil! **T:** Ok, open your notebook. **S:** open English. [Teacher just ignores it]. **T:** open your notebook. Good! Close your notebook! Stand up! Stand up! Make a line, boys and girls. Girls, boys. Fast! Line! [Students get excited]. **T:** Ok, sit down! Raise your hands! Be quiet! Shhh. Listen to the teacher! Mais uma vez? Eu vou fazer os gestos mais uma vez, na third time, terceira vez, vocês farão sozinhos. Take out your pencil. Take out your notebook. Oh, take out your pencil, take out your notebook, open your notebook, close your notebook, stand up, sit down. Repeat line. **Ss:** line! **T:** look at the board. Be quiet! Listen to the teacher! Raise your hand! Make a line. Sit down! Be careful. Tomem cuidado. Ok. Let's do it? Mais uma vez? Repeat. [And the teacher says all the commands again and students repeat them]. Agora vou falar e não vou fazer gestos. Now, I am going to speak. Let's go! [At this time teacher says the commands again but she does not mime them, students mime them by themselves]. **T:** ok, now, the girls will do it, only the girls ok? Ok, only the girls, só as meninas. [and the teacher goes on giving the commands for the girls. students seem to have fun, lots of laughs]. **T:** Ok, quero ver os boys agora. [teacher gives the commands for the boys and they mime them all]. **T:** Olha, não vou terminar com os boys, me decepcionei. **Ss:** aaaaaaa. **T:** Tá? Agora assim ó, take out your notebook. Agora everybody, todo mundo, take out your notebook, take out your pencil, open your notebook and write, write.

(Inaudible). **T:** Ok? Write. **S:** copiar profe? **T:** write, aham. Ó pessoal, hoje nós vamos começar esta atividade, mas não vai dar tempo de terminar. Então nós vamos fazer da seguinte forma, vocês vão, cada frase que eu colocar no quadro vocês vão deixar quatro linhas. Tá? Daí vocês vão pular e escrever na quinta linha. Tá? Por quê? Semana que vem nós vamos colar as figuras pequenininhas disto daqui pra vocês estudarem em casa. Ó, estão vendo? Eu acho que dá pra quatro linhas ó. Aqui é um e aqui é outro. [teacher shows the small pictures]. **S:** tudo isso? **T:** tudo isso. São todas essas que a gente estudou. Então ó, tem o repeat, o listen to the teacher. Então hoje a gente vai escrever, semana que vem a gente vai pintar, recortar e colar naquelas linhas. **S:** deixar umas quatro linhas profe? **T:** deixar quatro linhas. **S:** profe, porque não dá pra pintar hoje? **T:** não, não, não, ó. Porque é o seguinte, hoje quem terminar de copiar já, vai me ajudar a pintar estas imagens grandes aqui pra colocar na parede depois. **Ss:** uuuuuuuuu. **T:** então assim ó, oh faz favor né (a boy's name). Então vamos lá, vamos começar. Date, já escreveram a date? Deixa uma linha e escreve ó, look at the board. Uma só, Agora, depois que escreveu você conta one, two, three, four, tá? Aí você vai escrever o próximo, o take out your book. Tá? Ok? Escreveu a primeira frase, deixa quatro linhas e escreve a segunda. One, two, three, four, mais quatro linhas. Sit down, ok? **S:** é pra escrever estas coisas ali? **T:** É, é pra escrever e deixar quantas linhas (a boy's name), pra escrever a outra? Heim (a boy's name)? To falando contigo ainda. É pra escrever e deixar quatro linhas e escrever a outra. Tá (a boy's name)? Daí ó, vocês continuam, escreve o próximo, one, two, three, four lines, make a line, one, two, three, four. [teacher writes on the board and students follow her]. **T:** Não sei por que o (a boy's name) está conversando enquanto todo mundo está fazendo. Ah é, precisa será anotar o nome no quadro? Levar na secretaria? Tá cheio de aluno querendo vir estudar no (the teacher says the school's name), vocês querem ir pra outra escola? [students are quiet]. **T:** é, eu acho né. É ligeirinho mandar um bilhetinho na secretaria e ir pra lá, fazer transferência daí. [students are quiet writing the commands on their notebooks]. **S:** profe, se deixar pra semana que vem vai ficar muito ruim o caderno. **T:** mas é porque semana que vem nós vamos continuar. Você não escutou a explicação? O que nós vamos colar nestas quatro linhas? A imagem das frases. É só porque daí hoje quem terminou, copiou mais rápido, vai me ajudar a pintar as outras imagens pra pôr aqui na parede e lembrar nas aulas. **S:** Ó profe, quando eu terminar posso tomar água? **T:** [the teacher looks at her watch.] Vou pensar. **S:** teminei. **T:** finished? Então vem escolher

uma aqui. 1, 2, 3, aquela fila primeira lá, galera! Vamos trabalhar. Meu Deus, você não começou ainda? **S:** terminei profe. **T:** come here. Did you finish? Deixa eu olhar o caderno. [students are talking quietly while coloring some pictures related to the commands they have just learned]. **T:** (a boy's name), você conseguiu uma borracha emprestada? Tá, então eu vou entregar a da outra turma que nós não conseguimos pintar todas. [teacher here refers to the same pictures but these are the ones to be used with another group]. **T:** este daqui foi a terceira série que pintou. **S:** qual que tu pegou (a boy's name)? [a student approaches the teacher's table]. **T:** então me ajuda a fazer os da quarta. **S:** profe, o meu negócio e a do (a boy's name) se encaixam atrás. **T:** é porque é uma folha de rascunho. **S:** porque tem esse cara aqui na foto? **T:** porque é um rascunho, eu usei o outro lado, pra não pegar uma folha nova. [students talk quietly]. **S:** ei, fica empurrando a gente. **T:** ainda bem que eu não vi quem empurrou quem, senão... me lembrem que vocês agora estão pegando o da quarta [série], senão depois eu vou fazer uma confusão. Este já é da quinta. Eu vou colar lá na sala da terceira. **S:** iii professora. **T:** claro. **S:** eu vou pintar horrível. **T:** caprichem, vamos mostrar como vocês já estão conseguindo pintar bonito. **S:** ah profe, por que tem que pintar lindo pra eles? **T:** pra vocês darem o exemplo pra eles. [lots of whispers]. **T:** tá, pra quem que eu falei que eu dei a do quarto ano? Pra ti, pro (some students' names)? **Ss:** é. [students ask if the teacher will stick the pictures on the wall, as she promised before]. **T:** não sei se vai dar tempo. **S:** profe dá pra pintar outro? **T:** pode. De quem é esta eraser? Ó, de quem é esta borracha? **S:** professora que horas que é? **T:** falta uns 2 minutos, acho. **S:** 2 minutos? **T:** uns 2 ou 3 minutos pra acabar a aula. **S:** profe o meu é da quinta né? **T:** o seu é. [lots of whispers]. **T:** oh pessoal! Olha a sala toda molhada, tem gente fazendo outras coisas que não tem nada a ver com aula, e nem terminou isto daqui. Eu não vou mais passar isso no quadro. Eu vou entregar as imagens e vocês têm que associar de acordo com o que tem na parede. [a student hands in a picture]. **T:** Obrigada, thank you. Sim, então eu preciso recolher agora. Tá depois eu vejo. (Inaudible). **T:** não, agora deu. Pode usar celular em sala de aula? [a student is asking permission to go out of the room to call his father]. **T:** Tá, mas porque teu pai não liga na escola? [there are lots of talking. a student calls her for the sixth time, no reply from the teacher]. **T:** Ó, eu tô passando recolher as hãã, folhinhas, e o livro ó, o caderno quero dizer, (boys' name) os cadernos ó vou falar mais uma pra vocês lembrarem que quando eu entrar na aula ó, eu vou falar assim ó, put your book away. Put your book away quer dizer pra guardar o book,

tá, ou pra guardar o notebook. Então vocês podem agora put your notebook away, tá.**S:** profe, dá pra ir no banheiro?**T:** ó pessoal, vamos fazer um combinado, hoje eu deixei uma coisa que não foi legal, eu deixei uns irem no banheiro e outros não, eu não vou mais deixar tá. Não, não dá pra... Senão uns pedem e todo mundo quer ir. Tá? Então é assim, vocês têm intervalo, vocês estão na quinta série, vocês sabem, intervalo é hora de tomar água e ir no banheiro. Se vocês estão com muita sede tragam a garrafinha de água. **S:** e quem não pode trazer professora? **T:** tragam uma garrafinha de casa, se vocês não têm eu tenho uma sobrando e posso trazer pra vocês. Ou qualquer coisa alguém pode dar uma garrafinha Tá? Porque senão assim ó, vão ficar pedindo toda a hora, não dá certo. **S:** professora. **T:** não dá certo né? Todos entregaram? Meninas que estavam terminando! Vocês entregaram? Sim? Sit down, sit down. See you next week.

CLASS 5: February 27th

[teacher is sticking on the wall the pictures about commands]. **T:** Ó, Open your notebook, ok? **S:** profe, mas é a mesma coisa que o outro. **T:** ah, é verdade. Tem que trocar lá. Eu troquei as fichinhas. [teacher shows a picture]. **T:** remember this one? (Inaudible). **T:** não. Neste daqui a teacher está assim ó. [she mimes a person speaking]. **T:** What's this? **S:** olhando a foto. **T:** hã? **Ss:** falando. **T:** ok, mas será que os students não têm que falar uma palavrinha? **S:** repeat. **T:** repeat. E the last one? Pra perguntar. Vamos lá people? What's this? [a student says quietly]. **T:** Vocês ouviram a (a girl's name)? Could you repeat (a girl's name)? [the girl repeats the word]. **S:** raise your hands. **T:** raise your hands. Ok, raise your hands. Good. Eu vou trocar esse aqui ó, tá? Que era do close your book. **S:** coloca de ponta cabeça profe. **T:** hã? **S:** coloca de ponta cabeça. **T:** não, aqui ó, tinha colocado dois close your book. Como ficou muito alto, não queria gastar mais muita tinta, não deu pra fazer. Tá, vamos lembrar de novo, qual é o primeiro lá em cima? **Ss:** raise your hands. **T:** raise your hands. The second? **S:** repeat. **T:** repeat. This one? [students are quiet]. **Ss:** hã, hã. **T:** hã? **Ss:** take out your pencil. **T:** take out your pencil. **Ss:** stand up! **T:** hã? Stand up. Next? **Ss:** sit down. **T:** sit down. **S:** look at the board. **T:** look at the board. Vocês acabaram de falar. **Ss:** take out your book. **T:** ok? **Ss:** listen to the teacher. **S:** olhando no caderno até eu né (a girl's name)! **T:** next? **Ss:** make a line. **T:** make a line. And the last one? **Ss:** open your book. **T:** open your book. **S:** close your book. **T:** coloquei close your book? And open your book. Ok, (a boy's name)? **S:** profe, agora a gente vai colar o negocinho no caderno né? **T:** yes, yes. **S:** profe, posso já ir entregando? **T:** primeiro ó,

first, primeiro que quero que vocês me ajudem a colar essas outras coisas aqui ó. [and the teacher points to the flashcards]. Eu vou chamando alguns pra ver se sabem. Senta lá então [she says to the boy who offered help]. **T:** então vem (a boy's name), você vai ser o primeiro. **S:** eeeee. **T:** the first one. Vai lá e cola esta daqui no raise your hands [she hands out a written flashcard to the boy]. Vê se você consegue. Vou lá te ajudar. Ó (a boy's name). **Ss:** vai (a boy's name), vai. **T:** consegue? **S:** ele não alcança. **T:** sobe na cadeira. [students are talking]. **T:** desse ou este? **S:** esse. **T:** muito bem, raise your hand. (a boy's name) vem você agora. **S:** a profe. Eu não profe. **T:** vem aqui. Tu não tava prestando atenção antes? Ó, listen to the teacher [teacher gives the boy the flashcard]. **S:** meu Deus, se você errar tu é burro meu. **T:** shshshshsh. Ô. **S:** meu Deus. **T:** o (a boy's name) vai ser o próximo. [students laugh]. **S:** vai (a boy's name). **T:** listen to the teacher. Colocou? Ó, listen to the teacher. Listen [she mimes]. **Ss:** não, não. [there are lots of laugh]. **T:**(a boy's name), ó, olha aqui pra mim, listen to the teacher. **Ss:** eeee alleluia. **T:**(a boy's name) vem. **Ss:** vai. **T:** make a line [she gives student the flashcard]. Ok, agora vou chamar uma girl. (a girl's name), a girl. **Ss:** vai lá. [teacher gives her the flashcard, take out your book]. **Ss:** meu pai do céu. [a student arrives late in class, the teacher greets him]. **T:** Hello! (a boy's name), vai lá, se organiza. [lots of students talking]. **T:** shhhhhh. Não quis participar, agora veio aqui pertinho dos cards. Ou participa ou presta atenção. Come (a girl's name), ó, be quiet [she gives her the flashcard]. Consegue colar? Shhhh, ó (a boy's name). **S:** profe, olha o be "quier" já tá quase quieto né? **T:** é, só falta o O no final né? Só que tem que cuidar que a pronúncia é diferente né? A gente tem sempre que lembrar disso, em Inglês tem palavras que escreve de um jeito e lê de outro. Tá? Ok? (a girl's name), quer vir? Ó, stand up [teacher gives her the flashcard]. Lembra do stand up? **S:** vai lá (a girl's name), é bem no alto. **S:** eu profe! **S:** O (a boy's name) que é alto profe. **S:** deixa eu ir? Eu profe. **T:** again? Nooo. Hã, do you want to come (a boy's name)? **S:** vai (a boy's name). [teacher reads the flashcard: stand up. students are talking loudly]. **T:**(a boy's name), lembra do take out your pencil? Ó, pencil. Take out your pencil [she mimes]. Cola lá. **S:** Não. **T:** no? [teacher looks for another student. a girl volunteers to go]. **T:** shhhhhhh. [a student says something and the teacher replies]. **T:** No, it's not. It's correct. (Boys's names). Ó, look at the board. [she gives the boy the flashcard]. **S:** eu sei qual que é. **T:** yes or no? **Ss:** Yes. **T:** Yes. (a boy's name)[she calls his attention]. **T:** girls [she points to the girls and shows a flashcard]. (Inaudible). **T:**(a boy's

name), deu né? [lots of students talking]. **S:** profe, deixa eu falar o meu, eu não consegui falar. **T:** você já foi. Deixa esse aqui pra ela, open your book e você pega um outro. [she gives a girl the flashcard]. **T:** você que é alto. **S:** vai lá no repeat, repeat. [students are talking]. **T:** ok, (a boy's name), sit down. (boys' names) sit down. So, repeat. (a boy's name), let's repeat. Raise your hand. Everybody. Todo mundo. Raise your hand. **Ss:** raise your hand. **T:** repeat. **Ss:** repeat. **T:** take out. **Ss:** take out. **T:** your pencil. **Ss:** your pencil. **T:** stand up. **Ss:** stand up. **T:** be quiet. **Ss:** be quiet. **T:** sit down. **Ss:** sit down. **T:** look at the board. **Ss:** look at the board. **T:** close your book. **Ss:** close you book. **T:** take out your book. **Ss:** take out your book. **T:** listen to the teacher. **Ss:** listen to the teacher. **T:** make a line. **Ss:** make a line. **T:** open your book. **Ss:** open your book. **T:** vamos lá, quero ver todo mundo agora, sem olhar pro quadro, pra parede. Look at me. Ó. [now, she says and students must mime]. **T:** be quiet. Shhhhhh. Stand up, stand up. **Ss:** vamos seus espertos. **T:** stand up. Ai, os preguiçosos da turma. Take out your pencil. **S:** profe, eu não tirei ainda da mochila. **T:** iiii, tem gente que nem pegou o pencil case ainda. **S:** vou pegar o meu agora. **T:** take out your notebook. Ok, sit down. Listen to the teacher, open your notebook. Raise your hand. [she says it three times]. **T:** Hã, hãm, close your notebook. Hoje a gente não vai fazer line tá? **Ss:** aaaaa. **T:** senão a gente tem que fazer ...[she does not finish the sentence]. Tem outra atividade. Ok, take out your notebook. **Ss:** aaaaa. **T:** ok? Take out your pencil. [someboby knocks at the door and a student says]: Oh, lá vai o curioso saber quem é. [the person at the door asks to talk to (a girl's name), it was her mom, telling she was going to change her shoes, they were wet since it has been raining too heavily. Students are talking loudly]. **T:** people ó, so look here, ó. O que a gente tem aqui? (Inaudible). **T:** Tá, mas vocês viram que a gente tem o que? Tem algumas que são parecidas, tem algumas que são iguais e tem algumas que sobram, tá? Ok? Então vocês têm que prestar bastante atenção pra colar as figuras, tá? (Inaudible). **T:** tá faltando umas, não é que tá faltando, é que tem outra imagem parecida. Tá? Porque na hora eu não coleí bem igual, tá? Então tem uma ou duas que são diferentes só, e e duas que sobram se não me engano, tá? So people, ó, color, ok? Cut and glue. [teacher mimes the instructions]. Aonde vocês vão colar? **Ss:** no caderno. **T:** mas em que parte? **Ss:** da figurinha. **T:** tá, semana passada a gente escreveu a frase, e a gente deixou as linhas em branco, não deixamos? **Ss:** sim. **T:** e vocês vão colar aonde a figura daí? Embaixo ou do lado né, da onde vocês escreveram. Certo? **Ss:** certo. **T:** quem não

lembra de todas olha lá no quadro, na parede, que tem tudo lá. [a student offers help]. **S:** profe, posso ir entregando? **T:** entrega pra tua fila. [lots of students talking]. **S:** deixa que eu entrego profe. **T:** your line, entrega pra tua line. [teacher hands out the activity for the first student in each line, this student must give the handouts for the classmates behind]. **T:** sobrou? [lots of talking]. **T:** sobrou ou faltou? **S:** profe vou ver se tem um lápis pra me emprestar. **T:** Quem? Quem tem um lápis pra te emprestar? [students start doing the task]. **T:** (a boy's name), você recebeu? (a boy's name), você recebeu? [the boy seems not to listen and the teacher asks again]. **T:**(a boy's name), você recebeu? **S:** No. [another student also answers]: No. [students are coloring the pictures and talking quietly]. **T:** Oh, eu vou confessar uma coisa pra vocês, tá? Eu não to gostando assim que vocês tão levantando, indo conversar, gente que tá sentada num outro lugar. Não tá legal, né? Na hora de ouvir, na hora de prestar atenção no que tem pra fazer. Tem, tem figurinha igual, a maioria tá igual, mas algumas estão diferentes, tá? [students are talking]. **T:** você tem no teu caderno o nome, não copiou na aula passada? Vamos ver. Ó, você já tem. Agora você vai pintar, recortar e colar, naquele que é. **S:** ahhhh, certo. **T:** certo agora, então? [while students do the task the teacher walks around]. **S:** profe, me diga uma cor que combina com amarelo. [another student answers]: Azul, verde. [the boy who asked the question says]: Não, isso não combina, fica verde. **T:** não entendi. **S:** Cores que se transformam numa outra. **S:** branco, branco. Laranja, laranja. [the boy who asked the question says]: Eu sei que laranja, vermelho e roxo combinam. [lots of talking]. **T:** então assim ó pessoal. Um, dois, três. (a boy's name) se concentra, você tem atividade pra fazer. (a boy's name), ó, não se faz atividade tagarelando. Shhhh, ok, ok. **S:** profe, tem canetinha? **T:** No, I don't. **S:** o que ela disse? **S:** ela disse que não. **T:** olha, eu sugiro que vocês não usem canetinha nesta atividade, por quê? Vocês vão recortam e vocês vão colar. Na hora de colar muitas vezes mancha né, quando tem canetinha. Então ... [she doesn't finish the sentence. Students keep talking]. **T:**(a boy's name), você entendeu a atividade? [The boy nods his head]. **T:** então vamos começar? **S:** profe, profe, profe, vou emprestar a caneta pro (a boy's name). **T:** você tá muito passeador na aula hoje. **S:** profe, dá um castigo pra ele. Duas aulas de detenção. **T:** acho que a gente vai fazer mico. Tem que pagar um mico. [the teacher takes out a pen from that boy who was wandering in class. Teacher walks around the class observing students' activities. they are all talking]. **T:** tem gente que vai conseguir terminar, tem gente que não vai

conseguir terminar né, (a boy's name)? [teacher keeps on walking around the classroom]. **T:** (a boy's name)? Olha pessoal, eu não gostaria de ter que ficar gritando, xingando, né (a boy's name)? Toda hora. Produza. [students are talking but doing the activity]. **T:** Meu Deus essa fita aqui, não sei se é essa fita ou o cartaz. Acho que tem umidade. [the teacher is putting tape behind a poster]. **T:** umidade né? Nas paredes. Ó pessoal, eu vou deixar o cartaz mais uma semana, se começar a cair vocês pegam os cartazes de vocês e levem pra casa. **Ss:** eeee, eu quero o meu. **T:** Não, mais uma semana. **S:** Eu vou levar o meu. **T:** porque senão não dá, toda aula ..., amanhã a gente já vê. Se cair de novo, vamos tirar, porque ... né? **S:** eu vou levar o meu. **S:** o meu nunca cai, só o dos outros. **T:** que bom. (Inaudible). **T:** daí vocês tiram par ou ímpar no grupo. [at this moment, some students start playing even or odd to see who is going to take the poster home]. **S:** profe, dá hoje pra gente levar? **T:** Não. (Inaudible). [teacher is at her table tidying up her things]. **T:** ó, people, vocês têm cinco minutos. **S:** profe, dá pra levar pra casa? **T:** vamos fazer o seguinte, nós não vamos recortar hoje, vamos recortar amanhã. Então continuem pintando e amanhã a gente continua. Aí vocês me entregam, escrevam o nome atrás e me entregam. **Ss:** não, não. **T:** amanhã a gente tem aula, amanhã a gente termina. (a boy's name), só que amanhã não quero ver enrolação. Hoje vocês estão meio enrolados. [there is a student whistling loudly. some students are still deciding who is taking the poster home]. **S:** eu vou levar o good, o so-so e o bad. **S:** tu nem sabe se vai levar amanhã. **T:** tá, é, a gente vai ver amanhã, senão semana que vem, se cair. **S:** caia cartaz, caia cartaz. (Inaudible). [there are lots of talking while students are doing a task]. Ó, escrevam o nome, ok pessoal, write , escrevam o nome de vocês atrás. **S:** profe, dá pra levar pra casa pra terminar de pintar? **T:** ah, você esqueceu teu caderno né? **S:** dá profe? **T:** Não. Tinha tempo. Vamos, escrevam o nome e me entregam ligeirinho. Eu vou começar pela fila do (a boy's name)recolher de quem não está fazendo. [there are lots of student talking]. **S:** é pra colocar o nome profe? [teacher does not answer]. **T:** Escreveu o nome? Name? (Inaudible). **T:** um, um, dois, ..., não vocês estão a aula inteira, vou contar de novo. One, um, dois, três. (a boy's name), tem hora né? Hora de levantar, hora de conversar. E o nome que eu pedi um tempão e você tá aí de bobeira. Assim não dá (a boy's name). Deu? **S:** espera. **T:** to indo, bye-bye, see you next class.

CLASS 6: February 28th

[This class is after the break time. students are running and talking loudly in class while the teacher is not in class]. **T:** (a boy's name)! **S:**

Oi profe. [the teacher spends some time at the door, probably waiting someone. Students are very noisy]. **T:** Tá atrasado (a boy's name)? **Um, one, two, three. Deu? Good morning!** **Ss:** good morning! **T:** how are you? **Ss:** good! **T:** good! Muito bem. Vocês sabiam que tem uma outra forma pra dizer se está bem? **Ss:** Yes, sim. **T:** que outra forma que é? Em inglês! **Ss:** bye, goodbye, so-so. **T:** hã? So-so é mais ou menos. Ao invés de falar good toda vez vocês podem falar também FINE, tá? Fine. **Ss:** fine. **T:** ah e outra coisa, vocês nunca me pedem de volta how are you. Eu peço pra vocês toda vez e vocês nunca me pedem. **Ss:** How are you? **T:** vocês podem dizer ... (boys' names). Vocês podem, eu posso perguntar how are you e vocês podem me dizer good ou fine e ainda me pedir de novo: how are you? **Ss:** how are you? **T:** I'm fine. Ok, ooo, (a boy's name), ainda não pararam, não acabaram? Senta direito, (a boy's name) vira pra frente. Tá? O que nós temos pra fazer hoje mesmo? **S:** pintar aqueles cartazinhos lá. **T:** é, hoje não é mais pra pintar, é pra colar já, tá. **S:** e quem não terminou de pintar. **T:** ah, não vai dar tempo né. Senão a gente demora demais. **Ó, one, two, three, again, look at me!** (a boy's name), já pegou o caderno? Take out your notebook. **Ó, students, take out your notebook, open your notebook, let's finish this activity. Vamos terminar esta activity aqui ó! Que tá lá no quadro ó. Pra gente revisar, pra gente lembrar, vamos ler juntos lá ó. Um, dois, três, todo mundo lendo lá comigo. [and they read along the commands stuck on the wall].** **T:** (a boy's name), só você agora. Stand up! **S:** por quê? Eu tava falando. **T:** stand up, vamos lá, stand up. [teacher says the command and that student repeats after her]. **T:** deu né então. Dá próxima vez participar. **Ó, vou entregar pra vocês, não sei se vai dar tempo pra pintar. Já comecem recortando, colem os que vocês ... prestem atenção, (a boy's name). E (a boy's name) também né. S:** é só pegar recortar e colar. **T:** eu sei, mas é de acordo com o que tá no quadro. Só que é assim ó, por causa do tempo gente, vocês vão recortar e colar ao menos os que vocês pintaram. Depois vocês vão ver, se der tempo de pintar mais alguma antes de colar vocês façam, tá! Aí vocês vão levar pra casa, porque tá no caderno de vocês. Tá? Aí quando secar a cola vocês podem terminar de pintar em casa. Tá? **Ó, outra coisa, estudar isso daqui né, porque eu não vou mais falar disso, eu vou falar em sala de aula pra vocês fazerem. (a boy's name)!!! Vou falar na sala de aula pra vocês fazerem. Então, vamo lá. [teacher hands in their pictures calling out their names].** **T:** já peguem as scissors, glue, que é a cola. [students are very noisy. teacher calls students attention several times]. **T:** eu já vou resolver o caso do (a boy's name), um de cada vez.

[teacher says to another student]: vira pra frente fazer o teu trabalho. Comeram o que no intervalo? [she asked that because they were too noisy]. **T:** feijão, eu acho né? Dá energia, que tão assim ó! [they all continue talking loudly]. **T:** agora vou mudar de estratégia, vai ficar sem recreio, vai ficar comigo lá, no final da aula, o (some boys' names), quem mais vai ficar comigo lá? (a boy's name) também, (a boy's name), o (a boy's name). Só cinco não estão trabalhando? E estão incomodando os vinte que estão tentando fazer, SENTA! [teacher shouts]. **S:** ele pegou minha mochila. **T:** senta quieto e faça a atividade. Faz favor (a boy's name). [students stop talking for a while after the teacher shouted]. **T:** não quis pintar, eu falei recorta e cola. **S:** ai meu Deus do céu. **T:** e semana que vem, eu já vou olhar este caderno e vou dar uma nota, tá? **S:** quando profe? **T:** pode ser na quinta ou na sexta, não sei ainda. [students do the activity, now a bit quieter]. **T:** o que eu disse pra vocês ontem pessoal? Aí pararam os que estavam incomodando e começaram outros? Ó (a boy's name), presta atenção. Aula passada ..., o (some boys' names), na aula passada, shhhh, na aula passada eu disse que tinham figuras que estavam diferentes e figuras que não tinham ali na parede. Então quando vocês estiverem fazendo vocês têm que prestar atenção, duas figuras vão sobrar, vocês não precisam colar aquelas lá, e tem uma que está diferente. Tá? Então prestem atenção. (Inaudible). **T:** tá, então se aligere. Eu vou olhar este caderno semana que vem. (Inaudible). [teachers goes around the class to check their works]. **T:** Ó, (a boy's name), não é mais pra pintar, é pra recortar e colar. **S:** mas eu termino em casa. **T:** não. **S:** por quê? **T:** em casa você não vai lembrar. **S:** em casa é melhor. (Inaudible). **T:** (a boy's name)? **S:** eu só quero mostrar uma coisa pra ele. **T:** mas não é hora, não importa o que seja, não é hora. [end of class].

CLASS 7: March 6th

S: é pra escrever profe? **T:** é, só que o Xerox não está aberto lá ainda. [this student is in front of the teacher's desk talking to the teacher, he wants to show his notebook with the activities from last class]. **T:** conseguiu organizar teu caderno? **S:** sim, sem a profe. Tem que tá certo senão vou ter que colar tudo de novo. **T:** não, daí você só apaga, ó. [she is looking the boy's activity]. **T:** ah, o primeiro é o de cima? **S:** tá certo? Eu tava em dúvida nesse daí. **T:** falta um D ó, olha lá. [teacher points to the wall where the flashcards are]. **T:** ó, aqui também. [she continues checking it]. **T:** ó, aqui também. Ó, vai conferindo ó, aqui vai um M, ao invés de um N. Aqui é um A, tá? Olha todos e vê como se escreve. [she gives the student's notebook back]. **T:** corrige a ortografia. [now she is

going to greet the group]. **T:** Good morning! **Ss:** good morning! **T:** how are you? **Ss:** good! **T:** good. E qual é a outra maneira que também vocês podem usar? Alguém lembra? [students are quiet. a boy answers]: So-so, bad. **T:** so-so, bad. Mas quando a gente tá bem, pra não falar sempre good, podemos falar outras maneiras. [a boy risks saying]: fine, fine. **T:** lembram? Que é fine. Vocês podem dizer fine. Tá? Além de good vocês podem dizer fine, se vocês estiverem bem. Oh, fine! Tá? Ao invés de good, fine! Ok? Tá? Hãã, eu fiquei de olhar o caderno do (some boys' names). Tá? Então boys, please. Aí, a teacher pra atividade de hoje, precisa ...[she does not finish saying that, she says something else about the notebook]. **T:** os outros cadernos de todo mundo, eu vou olhando enquanto ... [once more she does not finish what she was explaining. At this time another teacher enters the classroom asking the number of copies of an activity the teacher needs from the secretary office]. **T:** aí os outros enquanto vão fazendo as atividades eu vou olhando o caderno de todo mundo, tá? [while copies are being taken, the teacher walks around the room, talking to students]. **T:** e como foi o holiday de vocês? Viajaram no holiday? No feriado? **Ss:** Simmm, nãoooo! [it was carnival holiday]. **T:** ou foram pular carnaval, se fantasiar? **S:** fiquei só em casa assistindo profe. **T:** só assistindo? E lê? Ler um livro, fazer o tema! [a boy says he did not have homework to do during holiday]. **T:** não tinha tema? **S:** não tinha tema. **T:** mas vocês são muito sortudos heim! Com um feriadão deste jeito! (Inaudible). **S:** não deu pra brincar muito. **T:** a é, choveu dois dias né? Segunda e terça e quarta, a não, ontem quarta não choveu. [a girl arrives late to class]. **T:** quem foi viajar então? Levanta a mão. Só uma pessoa? Duas? O (some boys' names)? Alguém mais viajou? Não? (a girl's name) também? [a boy asked the other one where he travelled to on the holiday. the boy said the went to são paulo]. (Inaudible). **T:** então pessoal, depois que eu entregar a atividade pra vocês, vocês vão fazer e eu vou chamando pra olhar o caderno, tá? Lembram daquelas atividades então? **Ss:** sim. [teacher points to the wall where the flashcards with the commands she taught last week are]. **T:** agora a gente não vai mais falar em aula, eu só vou usar elas em aula, então vocês têm que lembrar. Quando eu falar stand up, be quiet, né? Open your notebook, close your notebook, tá? **S:** vai ser o book profe e não o notebook. **T:** sim, mas como ainda não chegou o nosso book, estamos usando bastante o nosso notebook. Né? E as vezes a gente vai usar o book e as vezes o notebook. [at this time the teacher who went out to make copies of the activity got into the classroom]. **T:** ok, então assim ó people, hãããã, quando nós falamos sobre os greetings,

lembram? Good morning, good afternoon, good evening, vocês lembram deles? O que que vocês lembram? Quando a gente usa o good morning? [no answers]. **T:** agora por exemplo, a gente tá ...? A gente diz o que? [a boy answers]: good morning quando é de manhã. **T:** tá. E quando é de tarde? Students risk saying: good afternoon. **T:** e o good evening usa quando? **S:** de noite. **T:** quando eu estou chegando num lugar ou quando estou saindo de um lugar? **S:** saindo. [the teacher looks weirdly]. **Ss:** saindo. **T:** ó, é de cumprimentar, não de despedir. O good evening é quando chego num lugar, né? O hello e o hi vocês já sabem né? E aqueles outros lá, see you later, see you tomorrow, see you next class, have a good weekend. **S:** é pra quando é depois da aula. **T:** depois da aula, né? Mas só depois da aula? Em que outro lugar a gente pode usar? [students are quiet]. **T:** quando eu converso com um amigo e eu vou ver ele quem sabe mais tarde, ou amanhã ou outro dia, eu também posso usar see you later, até, até depois [teacher waves her hand]. Né? See you tomorrow. O que é tomorrow mesmo? [she tries to mime]. **S:** até depois da aula? [teacher knods her head saying no]. **S:** até a próxima aula? **T:** tomorrow é amanhã. Tá? See you tomorrow. E aqui ó, have a good weekend! [she points to a poster on the wall. students are quiet]. **T:** quando a gente usa? Já esqueceram? **S:** no final de semana. **T:** ahah, quando tá chegando o final de semana. Tá? Então na Friday, na sexta-feira eu posso dizer: have a good weekend. **S:** profe, a gente vai tirar os cartazes hoje né? **T:** vamos, vamos tirar. [she goes toward a poster on the wall]. Lá, naquele outro menor ali, tem outras formas, né? Tem o bye, o bye-bye, o goodbye. Estes vocês já sabem bastante né? Então, quando a gente fez estes cartazes a gente só revisou algumas coisas. Falamos, né, (a boy's name), de outras, a gente falou do see you later, do see you principalmente e de todas estas formas que a gente pode usar o see you, né? A gente pode usar o see you com see you later, see you tomorrow, see you next class. Então assim, hoje, como a gente não fez nenhuma atividade ... [teacher starts explaining the activity, she points to the paper she is holding]. Aqui tem a mother e o son, né? Eles tão Vocês vão ter que ver o que vocês vão usar, vocês vão usar cumprimento ou despedida? Tá? Aí vocês podem usar aquele que vocês acharem melhor. **S:** tem no caderno né, profe? **T:** tem no caderno. **S:** tem que escrever em inglês ali profe? **T:** tem que escrever em inglês, aqui nos balões, ó. Depois aqui ó, tem um ..., tem um man, um homen e tem uma kid, uma criança, e aí, eles estão será se cumprimentando ou se despedindo? Vocês podem criar, imaginar, eles estão se despedindo e vão se ver amanhã de novo. Então, eles podem dizer see you tomorrow,

ou pode ser final de semana, tá chegando final de semana, eles vão dizer have a good weekend. Tá? Vocês é que vão ver. Se eles estão se cumprimentando vocês também que que olhar o sol, ó. Se o sol tá alto, se o sol tá nascendo, se tem lua, pra usar o good morning, good afternoon, good evening. Vocês vão ver, tá? Aqui também ó, o que a mother, hã, falou pra ..., é que ela tem nome, tá? Aqui também no final ó, tem um schoolbus, que tá saindo, né? E os dois colegas ou amigos ..., é, eles têm nomes, tá? Ok? Tá? Eu vou deixar vocês fazendo, no que tiverem dúvidas vocês me perguntem. Mas é bem tranquilo, né? Tá? Depois eu vou olhar, vou chamar e perguntar: como é que vocês usaram, porque vocês usaram isso e não aquilo. [and the teacher hands in the handouts for the students]. **T:** tem que identificar a figura, tá? Depois vocês podem pintar, já que vocês gostam de pintar então. Né? Hoje vai ser um pouco mais light. **S:** profe, aproveita e vai tirando os cartazes e entregando. **T:** sim, depois que eu olhar os cadernos eu tiro os cartazes. **S:** quem do nosso grupo vai levar? [a boy asks his classmates]. **T:** aí vocês têm que decidir no grupo. **S:** o (some boys' names) disseram que não queriam mais levar. **S:** eu não quero levar. [the teacher keeps on handing in the activity]. **T:** vamo lá? Achou teu caderno? Ok? Viram já a figura? [a student asks something to the teacher, the student spoke too quietly, the teacher responds]: Sim, mas antes é pra fazer o que? [there is no answer]. **T:** quem entendeu? O que é pra fazer gente? [students are quiet]. **T:** quem quer explicar? Vamo lá! Vamos ajudar os amigos que não entenderam. [students are still quiet]. **T:** hã? O que tem que completar ali no balão, que só tem o nome da pessoa? Tem que completar com o que? **S:** com uma palavra. **T:** com uma palavra que indica o que? Que fala o que? Hã? Ou que diz good morning, ou que diz good afternoon, ou que diz hello. Né? É isso? Hã? Vocês têm que ver na figura ali, o que que tá, será que é hello? Será que eles estão falando good morning? Na segunda também, além que eles podem tá se despedindo também. Eles podem tá dizendo bye, bye-bye, see you, see you tomorrow, have a good weekend; vocês é que vão ter que completar. Se eles estão dizendo hello ou se eles estão dizendo bye. Tá, (a boy's name)? Ok? [students are quiet doing the activity. The teacher is at her desk. a student in the back of the room asks her something, she answers]: na primeira você acha que é o que? Que eles estão dizendo hello ou que estão dizendo bye-bye? Tem duas que eles estão dizendo hello e duas que eles estão dizendo bye-bye. Só que eu gostaria que vocês não usassem a mesma coisa, quer dizer, vamos ver o que vocês vão usar, o que vocês já estão conseguindo usar. **S:** o que é greeting? **T:**

é o que a gente fala, hello ...aham, good morning. **S:** e o que é em português, profe? **T:** hã? É cumprimentar. [students are quiet doing it, the teacher is walking around the room helping students]. **T:** como é boa noite quando a gente tá indo dormir? Vocês sabem? **S:** é good evening. **T:** good evening é quando a gente tá indo na casa de alguém, que é de noitinha, mas quando a gente tá indo dormir, a gente não colocou ali. **S:** não tem ali, profe. **T:** ó [teacher writes on the board], good night, tá? Good night, quando eu tô indo embora e é de noite eu tenho que falar good night. [students keep doing it quietly. Teacher goes around the class to help students do the task, calling attention to the spelling]. **T:** cuidem gente que na hora de escrever é diferente do jeito de falar. Finish? Finish? Let's do!!! **S:** profe, profe. **T:** Just a minute. O que quer dizer isso daqui mesmo? [she writes on the board: have a good weekend. A boy answers: é até o próximo final de semana. Teacher knods yes]. **T:** o que é good? Quando vocês respondem. Aham, tenha um bom final de semana. Ó, próximo é next! Daí seria assim ó: see you next weekend! Ok? [she continues walking around the room]. **S:** profe, vem cá. [students are doing the activity, meanwhile the teacher is walking around the classroom helping them. They are talking quietly]. **T:** O que é good night? Ó (a boy's name)! **S:** boa noite. **S:** vai dormir. **T:** (a boy's name), arrumou o teu trabalho? Quero ver. Vira pra frente. (Inaudible). **T:** é, mas ó, a escrita é diferente. [the teacher writes the word afternoon on the board. There are whispers. Teacher keeps on walking around the room]. **T:** Finish então? **Ss:** finish. **T:** a, falta um ainda. **T:** quem que tá faltando hoje, vocês sabem? **Ss:** sim. Tá faltando o (a boy's name), o (a boy's name) e o (a boy's name). **T:** então tá, ó, shshh. [teacher takes attendance calling out students names]. **T:** só o (a boy's name), né? **Ss:** é. **T:** people, ó! [teacher is looking for her pencil on the table]. **T:** people, hã, agora vou passar então pra olhar o caderno. Ó, por enquanto eu tava passando pra ajudar vocês, agora vou passar pra olhar o caderno. [she shouts a student's name]: (a boy's name). **T:** eu não deixei um lápis roxo na mesa de alguém? **S:** profe, deve tá no meio do caderno da profe, quando eu passei ali eu vi no meio do caderno. **T:** a, ok. [teacher takes a look in every notebook to check students' activities and organization]. **T:** shhhhhhhhhh! Ó, when you finish, students, ó when you finish, quando vocês terminarem de pintar, de colorir, de tudo, vocês vão colocar a data lá, ou coloquem já a data, pra em casa só colar a atividade, tá? **S:** profe tá na hora de terminar a aula? **T:** daqui a pouquinho já tá terminando. **S:** profe, tira os cartazes então. **T:** a é né? Acho que não vai dar tempo hoje. **S:** tira bem rápido. **T:** ó, como tem

cinco minutos, qualquer coisa a gente deixa pra amanhã. **S:** a não, hoje profe. **T:** dá tempo de vocês escreverem a data e ir terminando de pintar. **S:** ah, profe, dá pra tirar o meu então? **T:** não, hoje não. **T:** é que não caiu ainda, lembra? **S:** só quando cair? [teacher keeps looking students' notebooks]. **T:** amanhã os dois, o caderno dos dois, (a boy's name). [teacher says to another student]: Vamos fazer, põe a data lá no caderno. [she asks another child]: O seu notebook? Amanhã eu quero ver. [she says loudly]: Já escreveram a data no notebook? **S:** sim. **T:** tá, daí é só colar as atividades em casa. Tu já sabe escrever a data, com os meses? **S:** sim, meu pai sabe inglês. **T:** ah, tá bom. **T:** people, ó, one, two, three, (some boys' names). (a boy's name) eu vou tirar este teu negócio aí. (Inaudible). **T:** vira pra frente, sit down, sit down, (a boy's name), sit down. [she claps her hands]. One, two, three, pay attention. [students repeat and she repeats too], pay attention, pay attention. **S:** presta atenção. **T:** o (a boy's name), só um pouquinho, ó! Shhh. Então, lembraram, revisaram principlamente isso aqui ó. [she points to the wall where some flashcards with greetings and commands are]. **T:** se eu falar pra vocês agora: see you tomorrow. **S:** até depois da aula. [teacher makes a weird face]. **S:** até amanhã. **T:** tomorrow é sexta-feira, então see you tomorrow. (a boy's name)! **S:** aonde você mora!! **T:** tomorrow. Se eu falar isso na segunda, eu vou dizer assim ó: see you tomorrow, eu vou ver vocês quando? [students are quiet]. **T:** na ...? Terça. [the teacher gives the answer]. Se na segunda eu falar see you tomorrow é porque eu vou ver vocês na terça. Quer dizer o que então? (Inaudible). **T:** Mas quer dizer o que? See you tomorrow? [students are quiet but some of them answer]: Até amanhã. **T:** ok. See you tomorrow. Tá? E see you next class? **S:** até outra aula. **T:** see you next class. [she mimes with hands]. **S:** até próxima aula. **T:** e o see you later? **Ss:** iiiii. **T:** daí esse sim, vejo você depois. Tá, ok! Tá, (a boy's name), o cartaz, ... (a boy's name), a gente pega outro dia, ou amanhã, Ok, people? Shhhh. See you tomorrow. **S:** See you tomorrow. [again the teacher says]: See you tomorrow.

CLASS 8: March 7th

[students are getting into the room, the researcher has already started recording when a boy greets her]. **S:** Oi profe. **Researcher:** Hello, how are you? **S:** good. **Researcher:** fine! [the teacher arrives in the classroom, a girl meets her and gives her a hug. The teacher says]: hello, how are you? **Girl:** fine. Researcher asks the teacher: Is he a new student? **T:** tem né, acho que tem dois, pelo que vi na hora do intervalo. (a boy's name), sit down, please. [students are loudly]. **T:** one, two, three, good

morning. **Ss:** good morning. **T:** how are you? **Ss:** good, fine. **T:** ó, good, fine, agora vocês estão sabendo responder diferente. [the new student asks]: O, o que você tava falando? **T:** oi bom dia, eu sou a teacher ..., sou a professora de inglês, tá? What's your name? **S:** (he introduces himself). **T:** (a boy's name)? Temos dois (boys' names) na sala agora. (a boy's name), seja bem-vindo tá? Temos dois alunos novos, não um! And what's your name? Qual o seu nome? **S:** (he introduces himself). **T:** (a boy's name) seja bem-vindo também. Welcome! Ó, pessoal, (a boy's name) deixa a bola guardadinha ali no canto. O (a boy's name) tá sentado aonde hoje? [students are very agitated]. **T:** viu (a boy's name), ó, eu vou ficar observando vocês três, tá? Bastante. [students are very noisy this morning]. **T:** tá, deu. Good morning! Bom dia! Pessoal ó, é o seguinte. Galerinha acabou o intervalo, a brincadeira, a conversa fica lá fora, né? Agora é class, aula. [teacher shouts some names]. **T:** Então é o seguinte, take out your notebook, ok? Take out your notebook, open your notebook, ok. Let's write! **Ss:** ah não profe. **T:** onde tá o apagador desta sala? Vocês têm caderno de inglês? [she is referring to the new students]. **T:** (a boy's name), você tem caderno de inglês? **S:** Eu não entendo o que você fala. **T:** pegar o caderno de inglês. O CADERNO DE INGLÊS. (a boy's name). A professora (teacher's name) na aula dela se você se comportar é uma coisa, agora na minha aula é outra. Ou você se comporta ou troca de lugar. Pode guardar isso aí que já acabou a aula de artes. Tá? Pode guardar, guarda o caderno, pegar o caderno de inglês, dá licença. [students are very loud. she talks to the one of the new student]. **T:** Este aqui é o de inglês? **S:** sim, este eu não usei. **T:** tá, então eu vou te dar uma capinha, daí em casa você pintar, preenche e cola, se você não souber depois eu te passo. Ó, (a boy's name), também. [the teacher gives the new students a handout with some information to be filled out and glued on the first page of the notebook. Students are very noisy. The teacher is talking to the new students and walking around asking students to take their notebooks]. **T:** ó students, já, did you take your notebook? Pegaram o notebook já? Open? Ok, let's write. [she writes the date on the board]: March 7th, 2014. **T:** eu vou escrever uma pergunta e uma resposta aqui, eu quero ver se vocês sabem o que significa. Tá? E eu vou mostrar daí, depois disso, uma outra coisa. Ó. [teacher writes on the board: what's your name?] **T:** vocês conhecem essa pergunta? **Ss:** sim. **T:** é? E o que significa? **Ss:** qual é o seu nome? [teacher writes on the board: my name is] **T:** e vocês conhecem essa resposta? **Ss:** My name is, sim. **T:** o que vocês completariam aqui na resposta? [students are talking loudly, not paying attention to the

teacher]. **T:** olha pessoal, eu não tô conseguindo, eu não tô conseguindo falar normal com meu tom de voz. (boys' names). Porque tem gente falando ao mesmo tempo que os outros. É (a boy's name), deu né! O (a boy's name), vai sentar no lugar que ele estava. [teacher changes students seats]. **T:** A (a girl's name) eu deixei, agora eu espero um pouco de colaboração de (a boy's name) e do (a boy's name) pra conseguir dar aula normal, não ficar parando toda hora. [she shouts that]. **S:** é pra copiar isso no caderno? [teacher nods her head]. **T:** então assim ó pessoal, sim vocês falaram que já conhecem What's your name e já conhecem a forma de responder também? **Ss:** My name is. **T:** isso. Então eu quero ver se vocês sabem responder. Eu vou perguntar e quero ver se vocês sabem responder. **S:** no. **S:** my name is (...). [teacher asks and everybody answers simultaneously]. **T:** Ok, legal. Vocês conhecem uma outra forma também de ... conhecem esta forma aqui ó? **Ss:** I am. **T:** I am. *I am* é uma outra forma [she does not conclude what she was saying]. [she writes a student's name on the board]. **T:** eu vou começar a anotar os nomes no quadro e depois esses nomes vão pro diário, a assinatura de vocês, a terceira vez, (boys' names), vocês vão lá pra secretaria ter uma conversa lá. Vocês receberam as normas da escola, deve tá muito bem colado em algum caderno, se vocês não lembram podem pegar e ler, tá? Teve assembleia de pais para a leitura destas normas, e vocês sabem muito bem de tudo isso. Eu vou colocar aqui o nome, mas se melhorar eu tiro, tá? Vou deixar no quadro pra perceber que está bagunçando. Pessoal, uma outra forma de se apresentar em Inglês, tá, é usando isso aqui ó, I am. Tá? Então vocês podem me perguntar, por exemplo, assim, what's your name? E eu responder *I am* [she says her name], ok? E eu posso dizer mais coisas sobre mim, tá, usando isso daqui; I am a girl, tá? Eu posso dizer o que mais? I am a teacher. **S:** que ama a teacher. **T:** hã? I am [she says her name again]. **S:** ó profe. **T:** só um pouquinho, *I am* a girl, *I am* a teacher. **S:** sim. **T:** vocês entenderam o que eu tô falando? Eu não tô me apresentando? **Ss:** sim. [the new boy in class says]: Ah eu pensei que ele tinha dito que ama a teacher. **T:** não. Ó (a boy's name), você vai ter que se acostumar tá? É diferente do português do inglês, então aos pouquinhos você vai aprendendo, a primeira aula você pode entender algumas coisas, mas depois você vai se acostumar tá? Ok? Então presta bastante atenção. Ok? Eu posso dizer também, ó, sh, (a boy's name), então, *I am* [she says her name again], *I am* a girl, *I am* a teacher, *I am* intelligent, *I am* beautiful. **S:** o que é beautiful? **T:** o que é beautiful? Bonita. Pra aqueles que acham né, I am beautiful. Tá? **S:** como é feio? **T:** outra hora eu falo.

Então assim, ó, entenderam o que quer dizer isso daqui? Vocês entenderam o *I am*? Sim? **Ss:** sim. **T:** shsh, (a boy's name) eu não to pedindo isso, eu to pedindo se você entendeu isso dali, entendeu? **S:** como que se fala louco? **T:** depois eu vou falar. Então assim ó, pra gente então agora praticar isso daqui; (a boy's name), eu acho que vou chamar justamente o (a boy's name), pode vir aqui na frente. **Ss:** vai (a boy's name). [the boy doesn't go to the front class]. **T:** ó pessoal, vou precisar de oito students, eight students aqui na frente. **S:** eu profe, por favor. **T:** deixa que eu vou chamando. [the activity is a role play, she calls some students to the front class and they have to performe the task. Each one receives a fake name and one of them must go around asking the name until s/he finds the person]. **T:** vem, tem que falar em inglês. **S:** ah não. **T:** eu vou dizer oito nomes aqui. Presta atenção. Vou falar oito nomes, ó, (students' names). Essas pessoas, esses nomes aqui, tá, eu vou entregar pro pessoal, tá, pro pessoal que tá aqui na frente. O (a boy's name) não vai mais ser o (a boy's name), ele vai se apresentar com outro nome. E a mesma coisa os outros colegas. Aí assim ó pessoal, só que esses nomes eu vou falar no ouvido de vocês. Cada um vai receber um nome diferente. O nome que eu falar no ouvido vai ser o nome de vocês e o nome que eu entregar aqui pra vocês, nessa folhinha purple, é o nome que vocês vão ter que procurar, tá? Vocês vão ter que procurar a pessoa, por exemplo, eu não sou mais a teacher [she says her name], eu sou a Sara, e eu vou ter que encontrar a pessoa que recebi na folhinha, eu tenho que encontrar o Peter. Então eu vou ter que pedir: what's your name? [she asks the students who are participating in the task, one by one, they answer her with their names. She is modeling the activity]. **T:** não encontrei o Peter, mas eu vou ter que continuar pedindo. E quando eu encontrar o Peter, o que eu posso dizer pra ele? **S:** hello, Peter. **T:** posso, posso dizer hello e posso dizer também o que? **S:** how are you? **T:** how are you, Peter? Ok, então assim, entenderam a atividade? Quem está sentado é pra prestart atenção que depois vai vir aqui na frente. Então ó, pay attention, é listen. [she whispers students' fakes names on their ears]. **T:** não falem pros outros os nomes de vocês, tá? Ok, estes são os nomes que vocês vão se apresentar. Como vocês podem se apresentar mesmo? **Ss:** my name is. **T:** My name is ou ... **Ss:** I am. [then she hands out the names they need to find]. **T:** não fiquem mostrando. Ok? Querem fazer todos juntos ou individual? [they want to do it altogether. They do the task happily; they have fun and enjoy it. When the first group finishes, she calls the other students to participate. By the end of the activity she reviews the language they used to do the task]. **T:**

ok, students, ó. S: professora, muito legal. T: legal né! Então assim ó, a gente pode fazer mais atividades assim, só depende de vocês. One, two, three. Outro dia então vocês participam de novo. Ó, one, two, three, look at me. [students are very noisy in this morning. Teacher writes on the board the date and the question: what's your name? And two answers: My name is/ I am ...] **T:** Ó pessoal, agora deu né! Senão eu não consigo falar. Ó, galerinha, (students' names), ó; Anotem, write, escrevam no notebook de vocês esta question e as duas formas de responder. [students do not seem to pay attention, they are very talkative]. **T:** Só que assim ó, depois que vocês usarem estas duas formas eu quero que vocês preencham aqui ó. [she takes a student's notebook and point to it]. Preencham as respostas com o nome de vocês, tá? A primeira vocês vão preencher com o nome, e a segunda vocês não vão preencher na sala. Ó presta atenção que é tema de casa. Vocês vão procurar palavras que falem sobre vocês; que nem a teacher falou antes, ó, copiou what's your name e respondeu My name is ... [teacher answers with her name], eu vou escrever esta frase aqui, I am ..., só que eu vou completar com outras coisas que eu sou também. Que nem eu tava falando antes ó, I am a teacher, I am a girl, [she calls a boy attention] **T:** (a boy's name)! [a classmate says to the noisy boy]: Listen to the teacher! [when the teacher said I am a girl, another student said: I am a boy. the teacher said]: Você sim né. I am intelligent, I am beautiful. Vocês é que vão procurar, tá? Procurem no dicionário, procurem na internet, vocês é que vão procurar. **S:** profe, como é burro em inglês? **T:** depois, ..., não, agora não vou dizer isso, é que eu to explicando e vocês não deixam eu explicar, vocês não estão prestando atenção. Tá? Então esta frase aqui vocês vão deixar pra completar em casa, tá? **Ss:** sim. **T:** escrevam lá do lado o que é pra fazer ó. [she writes the instruction in portuguese on the board]. **T:** procurar ... **S:** palavras que explicam sobre você. **T:** procurar palavras que falem sobre você. Vocês podem colocar student que vocês conhecem, girl, boy e mais coisas que vocês conhecem, tem que procurar, quatro coisas eu quero. Ó ... [students are very noisy, teacher practically shouts. All of a sudden a man opens the door, he is the new coordinator in the school]. **Coordinator:** Com licença professora. **T:** sim, pode entrar. [but the teacher keeps on giving the instruction of the task] **T:** Eu quero quatro coisas tá, quero quatro adjetivos, tá? Quatro palavras. **Coordinator:** Bom dia pessoal. **Ss:** bom dia. **Coordinator:** Meu nome é (he introduces himself), estou passando em todas as salas pra me apresentar, eu sou o novo coordenador, tá, da manhã e da tarde, vou trabalhar de

manhã e de tarde, quero deixar prontamente no que a professora precisar né, em relação ao comportamento dos alunos, a senhora pode né, a gente vai divulgando nossa filosofia de trabalho um a um, para aqueles que precisarem tá. Hoje eu to passando aqui ... [he refers to the teacher] quantos alunos têm aqui? **T:** já vou ficar de olho naqueles lá. **Coordinator:** quantos alunos têm aqui? **T:** São ... vocês sabem? Acho que são ... **S:** vinte e seis profe. **T:** vinte e cinco, por aí. **Coordinator:** eu vou deixar aqui então ó [he puts on the table some handouts], este eu tenho certeza, parece que tem vinte, ó, se a senhora puder me ajudar. **T:** sim, eu ajudo. [the coordinator is counting the handouts when a student says loudly, tem vinte e quatro]. **T:** contaram rapidinho? [the coordinator finished counting the handouts]. **T:** tá, já dá pra entregar? **Coordinator:** pode. Então, ó, eu quero que vocês prestem atenção aqui, é, nós vamos ter uma palestra na segunda-feira a noite no centro de eventos, tá? Esta palestra é para os pais, tá joia? De vocês. Qual que é a importância dos pais de vocês estarem nesta palestra? Primeiro porque o tema da palestra é referente pra eles, tá? É interessante pra eles estarem conhecendo a escola e família, uma relação de sucesso, então pra eles estarem entendendo a escola, como eles entendem a família e como a gente pode ajudar vocês a melhorar, tá! O segundo ponto é quanto mais pais forem do nosso colégio lá, melhor depois na hora que a gente for pedir alguma coisa pra escola, certo? Então, o que acontece? Nossos pais estão indo nos eventos, participam das palestras, tão indo lá assistir a palestra, nós precisamos de uma coisa pra escola (the school's name), beleza? A, que legal, então nós vamos ajudar a escola porque é uma escola que participa. Então eu conto com vocês, tá, eu conto com vocês, [he calls a student's attention], senta direito aí cara. Eu conto com vocês pra me ajudar neste evento de segunda-feira, tá legal? Ah, meu pai não pode, minha mãe pode, minha mãe não pode, mas pode minha avó, quem for responsável por vocês está convidado pra palestra. Alguém tem alguma dúvida? **S:** eu, e dá pra ir junto com os pais? **Coordinator:** Pode ir, pode ir, tá, é até legal que se escuta alguma coisa que precisa escutar direto de alguém, tá, o que eu quero pedir pra vocês é em questão ao comportamento tá? Eu conto com vocês pra me ajudarem a administrar a escola, tá legal? Eu sei que vocês costumavam a brincar por aqui, mas eu peço pra vocês brincarem lá por fora, por que o que acontece? Todos aqueles que estão tendo de manhã, eu estou saindo pedindo para os alunos deixarem o espaço aqui pra vocês estudarem, porque vocês imaginam vocês aqui e o pessoal aqui gritando na porta, não tem condição de ter aula, eu sei que mesmo eles indo pra lá ainda já

atrapalha, então vocês imaginam vindo aqui onde dá eco o grito de todo mundo. Então eu peço ajuda de vocês, brinquem pra lá. Tá? Que a probabilidade de dar eco é menor, o barulho é menor e o professor consegue trabalhar de alguma forma, o ideal é que não tivesse barulho, mas não tem condição porque o espaço da escola é esse. Então nós vamos tentar trabalhar da melhor forma possível. Eu conto com vocês também pra não estarem correndo no corredor, tá, porque vocês são grandes, tanto vocês caem e se machucam pra valer ou se bater em alguém menor, se machucar vai ter problema, nós vamos chamar o pai de vocês, pra mostrar pro pai do menor que foi machucado, que não tem jeito, alguém tem que assumir a responsabilidade, então eu peço pra vocês, cuidado com isso, tá legal? O que vocês precisarem a minha porta está fechada por causa do sol, o sol bate ali é um inferno, não consigo enxergar lá dentro, então qualquer coisa que vocês precisarem minha porta está aberta, é só baterem e entrar, não tem problema nenhum. O que eu quero de vocês é colaboração com o professor, eu não quero chamar atenção por causa de bagunça, por causa de falta de respeito com o professor. Posso contar com vocês? **Ss:** pode, sim. **Coordinator:** qualquer coisa que vocês precisarem podem contar comigo, desde que vocês tenham o comportamento ideal, certo? **Ss:** certo. **Coordinator:** não quero ver brincadeiras de tapa e soco, resulta em briga. Então, eu vou tá fiscalizando, vou tá acompanhando o intervalo, eu não quero brincadeira de tapa e soco. Bateu o sinal, todo mundo na sala de aula, não quer ver ninguém tomando água no bebedouro e nem usando o banheiro. Bebedouro e banheiro é pra ser usado durante o intervalo de vocês. Vocês têm quinze minutos de intervalo que é sagrado, ninguém se mete no intervalo de vocês. Nestes quinze minutos vão no banheiro, tomem água e vão fazer o que vocês querem. Certo? Bateu o sinal eu quero aqui, vou ficar fiscalizando agora a água, não vou admitir aluno no banheiro, tomando água, assim que bater o sinal. Eu quero que o professor tenha o respeito de tá todos os alunos aqui já. Alguém tem alguma dúvida, quer fazer alguma pergunta, tem alguma curiosidade? [students are quiet]. **Ss:** não. **Coordinator:** não. Professora, muito, muito obrigado pelo espaço. **T:** faltou um. **Coordinator:** faltou? **T:** faltou pro (a boy's name). **Coordinator:** tá. Certo? Professora, muito obrigado de novo. **T:** obrigada a você. **Coordinator:** tchau, tchau. **Ss:** tchau. **T:** legal pessoal, ó, então, vocês entenderam? Ó, não precisa conversar, ó, tavam bem quietinhos, (a boy's name), ótimo, excelente. Então aqui ó, procurar palavras que falem sobre você, e quatro palavras. Então vocês vão fazer isso de tema, não precisa conversar, ó galera.

Quatro palavras. Outra coisa, depois disso vocês já podem começar agora, vocês vão fazer o desenho de vocês. **S:** Ai que sono. **T:** tá, então aqui ó, my name is ..., I am a teacher, I am a student, I am a girl, I am intelligent, e vou fazer o meu desenho aqui. Tá? Sobre eu. E o tema de casa, esse tema de casa que é pra procurar as palavras, vocês vão procurar em dicionários, aqui na biblioteca tá cheio de dicionário português-inglês, vocês não tem em casa, vocês podem vir aqui a tarde pesquisar na biblioteca. Conversa com a profe também lá, do CEMUT, dos computadores, se vocês podem usar os computadores pra procurar uma palavrinha em inglês, tá? Ou se vocês têm internet em casa, procurem lá na internet uma palavra em inglês, tá? Ou se vocês têm internet em casa, procurem lá na internet algumas palavras em inglês, ou se vocês sabem, já escrevam como vocês sabem, lá no livro de vocês, no book do ano passado tem um monte de coisa legal também. Tá? **S:** tem que escrever em inglês? **T:** tem que escrever em inglês as palavras, student, boy, teacher, não sei né, o que mais vocês vão escrever de vocês. **S:** tá na última aula? **T:** não, tá na penúltima. Outra coisa ó, outra coisa, lembrem de fazer o desenho. O que vai acontecer daí, ó gente! [students start talking loudly]. **T:** semana que vem nós temos a primeira aula, eu não tenho a terceira; daí o que eu vou fazer? Na primeira aula eu vou recolher os cadernos de vocês pra corrigir este homework e vou dar uma nota, tá? Do caderno e do tema. Eu venho cobrando o caderno ó ... [teacher snaps her fingers]. Desde a primeira aula, e falei que ia dá nota, então já vou dar uma nota, vocês têm uma semana pra fazer, que é quinta-feira nossa próxima aula de inglês, é quase uma semana. Dá tempo pra fazer. Semana que vem na primeira aula eu vou recolher os cadernos, tá? **S:** vai ter uma semana. **T:** é, uma semana, e tem sábado e domingo. Combinado? **Ss:** sim, sim. [a student asks the teacher about the posters on the wall]. **T:** ah, e os cartazes agora então, né! [students get excited]. **T:** mas eu não vou entregar para os grupos que estão de pé, sentem, sit down. Senão fica muita bagunça, tem gente que já começou a conversar. Ó, este cartaz aqui quem fez foi (some students' names). Quem que vai querer levar? **S:** eu. **T:** tirem par ou ímpar então. **S:** ímpar, ímpar, ganhei. **T:** levantem a mão quem quer ficar com o cartaz quando eu falar os nomes. **S:** eu. **S:** eu. **S:** eu quero. [lots of talking]. **T:** hã, (girls' names). **S:** vou botar fogo. **S:** podia dar pra alguém. **T:** podia dar pra alguém, verdade. [students are very noisy]. **T:** (boys' names). **S:** profe, posso tomar água? **T:** não, o que o professor acabou de falar? Vamos cumprir as regras. [students are loudly]. **S:** eu quero profe, eu, eu, há. **T:** eu vou falar os nomes, e tirem par ou ímpar. [she calls out

some girls names]. **T:** vou deixar aqui, daí vocês tiram par ou ímpar. **S:** vamos tirar dois ou um. **S:** vai, dois ou um! **S:** eeee, ganhei. [students are very noisy]. **T:** agora que não tem mais cartaz vocês vão saber usar isso? Vão saber usar o see you, see you later e o see you tomorrow? Lembram o que é o see you later? Tá bom. [teacher puts away her things]. **T:** um, dois três. [class is over].

CLASS 9: March 13th

[students are quiet, class starts calmly]. **T:** people, ó, pay attention so. Hoje é dia [she doesn't conclude the sentence. teacher takes attendance]. Remember? Vocês lembram como responde a chamada? É que agora que eu vou começar a fazer né! Semana passada que eu ganhei a chamada. Present ou ...? [students try some replies such as hi, hello, but the teacher nods her head negatively]. **S:** é aqui. **T:** uhm, como que é? Here, lembram? Here. Então vamos lá. [students reply saying 'here']. **T:** Então assim ó, no final desta class aqui, no final desta aula, eu vou pedir pra vocês deixarem o caderno aqui, depois eu vou ter que ir lá na outra sala dar aula, não vou levar todos os cadernos pra lá, depois eu venho aqui buscar. Tá? Então os cadernos de inglês aqui. Quem não entregar hoje, amanhã vou olhar. E daí, o prazo é até amanhã. (Inaudible). **T:** quem tem o caderno com outras matérias, a profe olha hoje daí, bem rapidinho, tá? Ok, pessoal, ó, one, two, three, agora. Pessoal ó, só um pouquinho ó; eu já estou com a voz um pouco rouca, né, não sei se vocês perceberam; [she calls out some students' attention]. **T:** Então, help me. **S:** help me. Good. Students semana passada, vocês lembram a atividade que fizemos? Que a gente pedia pro amigo *What's your name?* Né? Aí tinha um name diferente, daí a gente tinha que responder *My name is ...*, lembram? Yes? Ok. Lembram também que tinha uma outra forma de responder? **S:** I am. **T:** I am. Isso, e essa forma a gente usava não só pra dizer o nome, a gente pode dizer outras características nossa, lembram? Lembram? E o homework de vocês era procurar outras características de vocês pra escrever, sim, outras palavras né? Ok? Alguém quer ler as palavras que escreveu ou que anotou? [a student whispers]: a não meu deus do céu, não sei se fiz certo. **T:** hã? Ninguém quer ler se colocou lá student, I am a student, I am intelligent, I am tall, I am short. [these last two adjectives the teacher mimes. a student says]: alto e baixo? **T:** aham. **S:** “Tor” é alto? **T:** aham, tall, short [teacher mimes again]. **S:** achei que era “tor”. **T:** ninguém quer ler? **S:** eu não sei, senão eu lia. **T:** tá, então assim ó, depois eu vou olhar. Tá, mas então assim ó pessoal, a gente viu uma forma né? De a gente falar sobre a gente, né? Certo? [teacher writes on the board]: *I am*. **T:** *I am* eu uso

pra falar de mim, *I am a teacher*; agora olha só, se eu quisesse falar do (a boy's name), se eu quisesse falar das características dele, será que eu iria dizer *I am*? **S:** não. **T:** não né. **S:** Are you. **T:** Como é que eu vou poder dizer? **S:** Are you? **T:** será? Ó, quando for pra boys, eu tenho que dizer o que? [she goes to the board and writes *he is*]. **T:** *He is*. Tá? Ó, *he is* (a boy's name), *he is* a student, ok? Quando eu for falar de uma girl, quando eu falar da (a girl's name), é uma girl, é uma menina, aí eu tenho que dizer outra coisa. [teacher writes on the board]: *SHE IS*. **T:** *She is*. *She is* (a girl's name), *she is* a student, *she is* intelligent, ok? Certo? Agora vocês já sabem três formas ó, o *I am* pra falar de mim, o *he is* quando for pra ele ou o *she is* quando for pra ela, né? E quando a gente quer falar de várias pessoas; sabem quando a gente quer falar de várias pessoas? **S:** no. **T:** no? [teacher writes on the board]: *they are*. **T:** *They are*. Se eu quero falar que todos vocês são os meus alunos, pra uma professora nova, ah, *they are* my students, my students, ok? Certo? Eu posso falar ó, do (students' names), *they are* my students. Ok? Certo? E quando eu quero falar de nós? Que nós gostamos de alguma coisa. What do you like? Do you like chocolate? **S:** Yes. **T:** Vocês gostam de chocolate? **S:** sim, Yes. **T:** Yes. Então, como eu posso falar de nós? [she goes to the board and writes *we are*]. **T:** e que nós estudamos, que nós somos alunos do (the school's name), *we are*. Ó (a boy's name), tá ouvindo? *We are*. *We are* students. **S:** copia professora? **T:** ainda não. Tá? Ok? (a boy's name), antes você tava falando algo parecido com esse daqui ó. Quer ver? Que é uma outra forma. Olha quantas formas a gente tem pra falar de alguém, ou de várias pessoas. [teacher writes on the board: *you are*]. **T:** *You are*, é quando eu tô falando direto com uma pessoa. **S:** you are. **T:** tá? You are my student [she points to a student], ok? Tá? Eu não tô falando sobre aquela pessoa, vocês perceberam a diferença? Quando eu falar sobre o (a boy's name) eu vou dizer *He is*; quando eu falar sobre a (a girl's name) eu vou dizer *She is*, agora quando eu tiver falando direto com uma pessoa, eu vou falar *You are*. You are my friend. Ok? Tá? O *We are* é pra todos nós e *They are* é quando eu vou falar dos alunos lá da 3ª série; *they are*, *they are* students. Ok? They study in the ..., tem número na sala? Não tem número na sala né? **S:** só tem 5ª. [students are very quiet. the teacher opens the door to check out if the room has a number]. **T:** Sala 3. Então aquela lá provavelmente será que é a 2? Ou a 4? They study in room # 3, 2, 1, ok? Certo pessoal? Sabem como se chama isso aqui em inglês? [teacher points to the board]. Isso daqui ó, isso daqui é o que será? [she is pointing to the board]. **S:** cumprimento? **T:** não, cumprimento era

naqueles cartazes que nós tiramos, estudamos. Isso é outra coisa. Isso daqui é como a gente chama as diferentes pessoas no inglês. Qual que é esse daqui? *I am*, *I*, é o que? [teacher is pointing to herself]. **T:** ahã, é o que? (a girl's name), refala bem alto pra todo mundo ouvir. [the girl speaks too quietly]. **T:** ahã. Então só esse daqui é o que? *I*, ó; só uma letra no inglês, significa uma palavra tão importante. O que é que é? **S:** *I*. **T:** eu, *I*. Tá? E junto com esse daqui é o que? **S:** *I am*. **T:** ahã, eu sou. E o *You*? O *You* agora é o que? [silence]. **T:** Se *I* é eu, *You* será que é o que? **S:** você. **T:** o *you* é pra todo mundo ou pra uma pessoa direta? (a boy's name), o que que é? **S:** uma pessoa direta. **T:** e o que você falou antes? **S:** Você. **T:** Você. *You* é você. Daí esse aqui é o que? Você ... **Ss:** é. **T:** ahã, tá? *You are my friend*. E esse daqui, o *He*? O que é *he* será? Quando eu falar *He is* (a boy's name). [silence]. **T:** quando eu falar, *she is* (a girl's name), eu to falando sobre uma pessoa. *Hã?* Sobre uma pessoa, sobre o (a boy's name), sobre ... [silence]. **T:** ele. Então (a boy's name), o que é *He*? **S:** ele. **T:** ele. *He is* é o que? **S:** ele, ela. **T:** ele é. E o *She is*? **Ss:** ela é. **T:** ela é. E o *We*? [teacher makes gestures]. **Ss:** ah, é eles. **T:** eles? Eles é esse daqui [pointing to the word *they* written on the board]. **T:** *We are* é? Nós. **Ss:** nós. **T:** Só *We* é nós e o *We are*? [silence]. **S:** nós. **T:** nós somos. *We are* students; somos. E o *they are*? [silence]. **T:** agora sim, quando eu quero falar de outras pessoas? **S:** eles. **T:** eles ou elas. E o *Are*? *They are*. [silence]. **T:** presta atenção. **S:** eles. **T:** eles, *they*, e o *are* aqui é o que será? [silence]. **T:** *hã*. **S:** aula. **T:** como (a girl's name)? **Ss:** aula. **T:** eles sssssão, não é? **S:** é. **T:** ou eles estão; *they are*. Pessoal ó, no inglês ó, isso daqui tem um nome. Isso daqui é chamado ..., isso daqui faz parte de um verbo; primeira vez que a gente vai estudar um verbo, tá? **S:** verbo *To Be*. **T:** é, é o *verb To Be*. O nome dele é *To Be*, tá? Na quinta série a gente só vai estudar esse. Lá na 6ª, 7ª vocês vão estudar outros verbos, tá? Bem importantes. Esse daqui é um dos mais importantes, porque ele tem essa forma, uma forma diferente ó, tão vendo? Pra essa pessoa, *Eu*, tem essa forma aqui; pra você tem essa forma aqui; pra ele, pra ela, cada um tem uma forma. Cada pessoa usa uma forma, tá? Então ele é bem especial. E ele tem dois significados. Qual é o significado dele? Ó, esse daqui é o verbo; qual o significado dele? Que vocês falaram antes, que a gente traduziu. [silence]. **S:** eu sou. **T:** esse daqui é o *Eu*, essa daqui é você, ele ou ela, mas o que é esse daqui ó? Que a gente foi falando e vocês foram me dizendo o que que era. Quando eu digo *I am*. **Ss:** eu sou. **T:** eu sou; então o que é esse daqui? [silence]. **S:** são. **T:** é, são, é; e daí? So, que verbo é esse? [silence]. **T:** que verbo é esse? Vocês já estudaram

verbos no português? **S:** Yes. **T:** sim. Que verbo é então sou, estou, é, estou, são, estão; já ouviram falar deste verbo? **S:** não. **T:** é o verbo SER. [silence]. **T:** né? A gente fala SER, o verbo é SER, a gente diz, a gente usa ele com sou né? I am, you are, He is. Então esse daqui ó, esse BE significa SER. Tá? Daí essas outras palavrinhas são as formas como a gente usa o To Be, tá? [silence]. **T:** tá? Certo? [silence]. **T:** de tão importante que ele é, tem dois significados; significa SER e significa também ESTAR. Tá? Então ó, quando eu quero dizer que estou num lugar, eu posso dizer I am. I am in the school. Ok? [silence]. **T:** Quando eu quero dizer que estou feliz I am happy; que eu estou bem; como é mesmo que vocês dizem quando estão bem? [silence]. **Ss:** so-so, good. **T:** good. **S:** good night. **T:** ou quando não está bem é bad, né? Mas lembram também que a gente falou do FINE? A gente também usa FINE ou usa GOOD. Eu posso dizer I am good. How are you? I am good. **S:** good. **T:** I am fine, né? Ou, I am ... **S:** bad. **T:** bad. Tá? **S:** so-so. **T:** I am so-so. Certo? Entenderam isso daqui? [teacher makes an ugly face pointing to the board]. **T:** é difícil? **Ss:** não. **Ss:** sim. **T:** hã? **Ss:** NÃO. **T:** não? Tem que cuidar ó que cada pessoa tem uma forma. E tem mais uma coisa que a teacher quer falar, ó, agora eu vou passar no quadro, eu vou apagar e passar de novo pra vocês anotarem. Só que assim, eu vou passar mais duas pessoas que fazem parte disso daqui, tá? Uma outra delas vai aqui no meio ó. Tá? Que é o YOU. YOU ARE, tá? Ó. **S:** mas já tem um ali. **T:** ah, é que tem duas vezes. [silence]. **T:** sabe que essa palavrinha, o YOU, é uma vez VOCÊ, e a outra vez é o plural, VOCÊS. Se eu quero falar com duas pessoas assim ó, YOU ARE direto, eu posso usar o YOU também. Tá? Então o YOU é pra uma pessoa e pra mais pessoas quando eu to falando com elas. Tá Andrei? Certo? E tem mais um; vocês ouviram falar, esse entra aqui ó, que vai junto com estes; que é o IT. **S:** ô profe. **T:** vocês já viram falar nesse? **S:** lá na escola que eu estudava não tinha inglês, era só depois da 5ª série. **T:** é? Então olha como vocês são privilegiados né? E ainda vocês vão receber o livro, lembram? Que no ano passado tinha, só que ainda não veio. **S:** vai vir? **T:** é, eu já mandei um e-mail, vamos ver se chega. **S:** demora. **T:** é, lembra que um ano demorou, né? Ah, vocês lembraram desse daqui? Vocês viram ano passado. Lembra que a gente fez um desenho e a gente escreveu. O que vocês escreveram? Eu lembro que a (a girl's name) escreveu *It is a flower*, alguma coisa assim. Lembra que a gente fez um desenho e escreveu uma frase com isso aqui? Então o *IT* é o que (a boy's name) falou, ó! Essa palavrinha aqui a gente usa quando quer falar de uma coisa ou um animal. Então se eu quero falar dessa mesa, eu

posso dizer, It is a table, né? Se eu falar dessa sala, It is a classroom, né? Eu quero mostrar que It is a door; tá? Certo? [silence]. **T:** entenderam? Esses outros dois que a profe colocou, vocês entenderam? **Ss:** sim. **T:** sim? Então agora eu vou erase the board, you are going to take out your books, books não né, notebooks; open your notebooks, write the date, and copy the verb To Be. Cadê o apagador? **Ss:** tá lá em cima do quadro. (Inaudible). **T:** é, I am short. What's the date today? March ... **S:**(Inaudible). **T:** In English, remember? [silence]. **T:** lembram o dia, pessoal? In English. [teacher writes the date on the board]. **T:Ok, so Verb To Be. O que é isso? O que é isso gente? É o que a gente tava estudando? Vocês já ouviram falar do verb To Be? S:** ai meu Deus.**T:** hã? O que eu tinha mesmo falado antes? [silence]. **T:** já esqueceram? **S:** eu se lembro, é o verbo. **T:** é os verbos, mas os verbos de um verbo só, né? Qual o significado dele? **S:** ser. **T:** Ser. E tem mais um significado. **Ss:** estar. **T:** tem dois, de tão importante que ele é. Ser e estar. Então, please copy. I am, You are. [a student complains, he can not see well the words on the board]. **T:** eu não tenho outro canetão, acho que eu perdi. **S:** profe, porque a profe sempre coloca este *TH* lá em cima? **T:** porque será?[silence]. **T:** no inglês pessoal, quando a gente escreve a data, a data escreve com número ..., indica a ordem, né? [silence]. **T:** sabem os números ordinais? Estudaram na matemática? **S:** não. **T:** a gente classifica os números como cardinais, ó, one, two, three, four, five, six, seven, eight, todos esses são numbers cardinais em português e no inglês também. Os ordinais, que indicam ordem, tá? A data em inglês são escritas com esses números, como os que indicam ordem; então os números, por exemplo o number one a gente vai dizer first, o number two eu vou dizer second e o number three vai ser third. A partir do número four, tá, e na ordem vai ser fourth, vai acaba com TH. Fourth, fifth, sixth, seventh, eighth, ninth, tenth, tá? Eleventh, twelfth, thirteenth, fourteenth; tudo vai terminar com TH. Por isso que coloca TH, porque a data em inglês é escrita com esses números ordinais, tá? Ok? Ó, eu uso os números ordinais pra fala assim ó, (a boy's name); pessoal, dessa fila aqui, eu vou dizer que a (a girl's name) is the first in the line. First. First? **Ss:** primeiro. **T:** second. **Ss:** segundo. **T:** third. **Ss:** terceiro. **T:** fourth. **Ss:** quarto. **T:** fifth. **Ss:** quinto. **T:** aí continuaria né, até chegar lá no? Thirteenth. Esse que eu uso ó, que indica uma ordem. [she points to the date on the board]. **T:** então, a data é escrita com esse número; e ele termina com *TH*, por isso que a gente coloca o *TH* aqui. Tá? A escrita dele termina com *TH*. **S:** entendi a metade. **T:** entendeu a metade do que? A profe enrolou pra explicar, né? (Inaudible). **T:** é que é

assim ó, no inglês ao invés da gente dizer, ó, em português a gente diria Março. A gente diria em português? [no answers]. **T:** 13 de março de 2014 né? Em inglês a gente vai dizer, que número a gente vai dizer aqui? [silence]. **S:** oi? Thirteen! **T:** thirteen. Mas na ordem vai ser que número? **S:** thirteen. **T:** se essa aqui é first; lembram? First, second, third; vai ser o que? **S:** thirteenth! **T:** tá, mas que número é em português? **S:** treze. **S:** décimo terceiro. **T:** décimo terceiro. **S:** ah era pra falar em português! Tu falou que número era esse em português. **T:** daí em inglês essa é a ordem, fala décimo terceiro ao invés de dizer treze. Por isso que vai *TH*. Entendeu agora? **S:** mais ou menos ainda. **T:** sempre a gente tem que colocar o ..., é como se a gente escrevesse assim em português [she writes on the board 13°], e em inglês escreve como tá ali ó. **S:** então ao invés da bolinha coloca o *TH* em inglês? **T:** é. **S:** agora entendi. **T:** viu só, a profe enrolou, enrolou. He is, She is, It is, We are [she writes the verb to be on the board]. Copiaram? Did you copy? Where is your notebook? [she is walking around the classroom]. **S:** pega o teu notebook, (a boy's name). **T:** girls, (a boy's name), let's go! **S:** já acabei profe. [students are quietly copying the verb to be on their notebooks. A student goes to the teacher's desk to show her notebook]. **S:** profe, mais ou menos que dia, profe mais ou menos que mês vai vir o livro? **T:** eu não sei. **S:** mais ou menos em que ano vai vim? **T:** vocês lembram como que era a color do book de vocês no ano passado? **Ss:** azul. **T:** blue. **Ss:** blue. **T:** e esse ano vai ser Green. **Ss:** verde! **S:** pra comemorar a Chapecoense que subiu pra série A. **T:** é, o Brasil também né! Pessoal ó, então eu quero ver se vocês entenderam, sabem. Eu expliquei, expliquei, expliquei; falei, falei, falei. Eu quero ver se vocês sabem, como é, se sabem a tradução disso daqui. **S:** I am. **T:** I am é o que? **Ss:** eu sou. **T:** You are. **Ss:** você é. **T:** He is. **Ss:** ele é. **T:** she is. **Ss:** ela é. **T:** it is. **S:** aquilo é. **T:** aquilo é? Pode ser também ele ou ela mas como objeto ou animal. We are? **S:** we are. **T:** há? **S:** não me lembro. **S:** nem eu. **T:** We [teacher makes gestures]. **S:** todo mundo. **T:** mas daí, também a gente pode dizer ...Nós somos, ou a gente né, também, a gente é; you are? **S:** os dois ali. A profe falou dos dois antes. **T:** tá, mas daí lembra que eu coloquei mais um? Lembram o YOU? Ó, tem dois YOU. **S:** sim, quando é pra falar com dois. **T:** sim. Tem os dois juntos, é mesmo, mas aqui é ...? **S:** You. **T:** o que a gente tinha dito que era aqui mesmo? **Ss:** Youuuu. **T:** e o *are*? [silence]. **T:** You are, você é. E aqui então quando é mais de uma pessoa. **S:** You ares. **T:** vocês **Ss:** são. **T:** são. E o *they are*? **S:** não me lembro. **S:** nem eu. **T:** ó, o they are é quando é o *He* e *She* junto. **S:** eles, ele e ela. **T:** aham, então vai ser

eles né? Eles ou elas. They are vai ficar como a frase? They are vai ficar como? [students are quiet]. **T:** O they é eles e elas, e daí? **Ss:** eles são. **T:** eles são. Tá? **Ó. S:** Se tem o *are* não tem o *it* junto? **T:** o *it*? Tem. Verdade, pode ter. Verdade. Pode ter o *it* também. Eu posso falar de todas essas mesas aqui. **S:** de todos os alunos e as mesas. **T:** Isso. E tudo forma a sala, né? They form the school, the class. Pessoal, ó, como eu tenho que usar esse daqui pra essa pessoa, [she points to the verb to be list on the board], eu tenho que usar essa palavra aqui com essa pessoa, tá? Eu vou passar um exercício, tá? Que vocês têm que completar. Então o exercício é assim, ó. Complete [she said it in English], complete com esses verbos que a gente aprendeu, com o IS, ARE, AM. Vocês vão completar com isso daqui. Tá? Aham. [students are quiet]. Daí vocês vão ver, se ter uma frase escrita com YOU vocês vão completar com o que? [students are shy]. **Ss:** are. **T:** se tem uma frase escrita com HE, ele, vocês vão completar com o que? **Ss:** is. **T:** aham. **S:** profe, (Inaudible). **T:** ainda mais em inglês, né gente? [students are quiet while the teacher is writing the exercise on the board. A student asks to go to the toilet, teacher gives him permission. When he closes the door, the door knob falls down]. **S:** caiu de novo. **T:** faz tempo que tá assim? **Ss:** sim. **S:** iii (a boy's name), não vamos mais sair. **S:** é. **T:** e agora? [the teacher was able to open the door]. **S:** oh profe, coloca o lixeiro. [a boy helps the teacher to fix the door knob]. **T:** ok, thank you. **S:** depois que a gente acabar dá pra fazer um desenho? **T:** depois que terminar pode. **Ó,** vocês viram, é completar com aquelas palavras lá. [while students are copying from the board, the teacher is walking around the room. Some boys are discussing when they have physical education class]. **T:** shsh. Anotar agora. [students are talking quietly]. **T:** terminaram? Completaram? Tá muita conversa já. Completaram? [students don't answer]. **T:** copiar aquele exercício lá e completar. Você entendeu como é que faz? **Ó,** você tem que olhar lá, SHE que é ela, como que ela é? Ela é ..., o que que usa? She ...[teacher points to the board]. **T:** usa esse, este ou este? [she points to the verbs]. **S:** eu não uso nem uma vez o AM. **T:** o AM, é verdade, esqueci. Esqueci de colocar o AM. Vamos colocar mais uma frase então? [teacher goes to the board]. **T:** **Ó,** já que parece que todo mundo terminou, vou colocar mais uma frase. **Ss:** não professora. [she calls attention]. **T:** people. (a boy's name). [a student goes to her desk to show the notebook]. **T:** conseguiu terminar? Coloca aquela última lá. **S:** ah, tá. **T:** ó, vocês têm two minutes. **S:** professora, você colocou só um YOU né? **T:** é. Conseguiram completar? Vocês entenderam como tem que completar, né? Tem que olhar ali e ver cada

um o que usa. É sempre um que usa, ou é o AM, o IS ou o ARE. Então assim, ó; na terceira aula, vocês vão ter mais uma aula agora, com quem vocês têm aula agora? **Ss:** com a (teacher's name). **T:** com a (teacher's name)? Tá, eu vou, na terceira aula eu passo aqui recolher os cadernos, os cadernos de inglês deixam aqui. [she points to the table and leaves the room]. **T:** bye. **Ss:** bye.

CLASS 11: March 20th

T: Good morning! [no replies. Some boys are talking loudly]. **T:** tá. Good morning? **S:** good morning. **T:** não escutei ainda alguns falarem good morning. **Ss:** Good morning. **T:** ah, tá. People, let's get our books? Notebook! Take out your notebook, pencil, material. **S:** profe, deixa hoje fazer um desenho? **T:** tomorrow, amanhã. [students are noisy]. **T:** ah, mas hoje a gente vai fazer desenho. [teacher goes to the board]. **T:** ah, I forgot, how are you today? [at first nobody answers but then a boy says]: good professora. **T:** how are you people? **S:** fine. **T:** fine, good. How are you? [she points to a student and he says]: So-so. **T:** So-so? Why? What happened? **S:** tem que acordar cedo. **T:** ah, tava bom de dormir hoje? People, notebook. Let's write. (a boy's name), let's go, and (a boy's name). **S:** hoje é aniversário do (a boy's name). **T:** então depois vamos celebrar. **T:** 10 anos? Nossa que velho (a boy's name). [laughs] **T:** (some boys' names), vamos lá? Let's go, let's go. [she spends some time calling students attention]. **T:** vamos lá, ó, let's go. Number 1: draw. Draw. **S:** draw. **T:** what's draw? [no answers]. **T:** uhm? Vocês entendem o que significa draw? **S:** desenhar. **T:** aham. Ok pessoal? Ó, eu não vou escrever aqui do lado o que que é. **S:** desenhe. **T:** (a boy's name); draw. O que é draw? **S:** desenhe. **T:** desenhar. **S:** yes! **T:** tá. Desenhe. Tá, então vamos lá. Letter a. [she writes on the board: he is a boy]. **S:** desenhe um homem. **T:** he is a boy. **S:** desenhe um menino. **T:** aham. It is a flower. **S:** desenhe uma flor. **T:** a letter C ó, they are my friends. **S:** desenhe seus amigos. **T:** aham, they are. Quantos é pra desenhar? Só um? **S:** todos. **T:** pode desenhar two, three, four, Five. **S:** pode desenhar quantos quiser profe? **T:** tem que ser mais que um né? A gente tem plural, né? They are my friends. **S:** vou desenhar o boy e a flower. **T:** She is my teacher. **S:** é a profe. **T:** e aqui, na letter d? **S:** dá pra escolher quem quiser profe? **T:** dá, dá pra escolher. Vocês têm muitas teachers, né? Só tem que cuidar que é SHE IS. **S:** Mulher. **T:** tem que ser uma teacher. **S:** porque não coloca *He is* e *She is*? **T:** tá bom, vou dar uma chance, *She* ou *He is*. **S:** aeee. **T:** já que vocês souberam me dizer o que era SHE. **S:** dá pra escolher qual o desenho que quer desenhar? **T:** na letter c sim, você que vai escolher os friends. Ó,

number 2: translate. O que será que é translate? Uhm? [students are quiet]. **T:** O que srá que é pessoal? Será que é aquela rota lá do sol? **S:** o que profe? **T:** translate é traduzir, tá? Vocês vão ter que traduzir, ó. **S:** com as palavras do alfabeto? **T:** não é as palavras do alfabeto, ó. Vamo lá. *She.* O que é *She*? **S:** ela. **T:** o que é *HE*. Você que vão traduzir. Não sei se vocês têm no caderno, mas eu vou ajudar vocês. **S:** *I*? O que que é? [teacher says pointing to herself]. **T:** I am. Não tem o *AM*, então o que é o *I*? Ó, vamo lá, quero ver se vocês sabem todos! *She*? **Ss:** ela. **T:***He*? **Ss:** ele. **T:***It*? **S:** ele e ela de animal. **T:***We*? **Ss:** todos. Nós. **T:***they*? **Ss:** eles. **T:** ou elas né, pode ser masculino e feminino. You? **S:** eu. **T:***YOU*? [she is pointing to the students]. *YOU.* *Â*? **S:** você. **T:** Você. *I*? **Ss:** eu. **T:** tá, e a última vai ser pra completar, parecido com aquele que a gente já fez, lembram? Complete. **S:** espera profe, crem, de coisa. **T:** viu, vocês falaram que não tem nada no quadro. Completar com o que? **S:** He, I am. [another student says]: ARE, IS, AM. **T:** ó, vocês já estão sabendo bastante desse, tá? Então vamos fazer uma última sobre esse. **S:** aleluia. Profe, quando que vem nosso livro de Inglês? **T:** ah, eu também não sei. Tô preocupada já. **S:** não aguento mais copiar no caderno. No último dia de aula, ó crianças o livro de inglês de vocês. [laughs]. **T:** vocês vão levar pra casa e fazer tudo que estudamos. **S:** crem, coitado de nós. **S:** ah, eu deixo em branco. Ninguém vai saber se eu fiz ou não. **S:** é verdade. [laughs]. **T:** tá, vamos fazer agora senão vocês vão se atrasar. [students are copying the exercise quietly]. **T:** ok, vamos terminar e ver se vocês conseguiram fazer todos. Deixaram um espacinho pra fazerem o desenho? No number 1? [teacher is walking around the class]. **S:** profe? Porque a profe não traz uma música de inglês nas aulas de inglês? **T:** pois é. **S:** é melhor copiar e ouvir música. **T:** shsh. Olha, quero corrigir essa atividade ainda hoje, vamo lá. [she corrects the exercises and leaves the room].

CLASS 12: March 21st

T: Vamos sentar, todo mundo sentado, todo mundo organizado. [she calls outs some students names. She shouts]: Vou fechar a porta porque não sei se o barulho vem de for ou é daqui de dentro. Sit down, people. Ok, shsh. Ah, meu Deus. ShSh, sit down agora. **S:** tá muito calor. **T:** good morning! **Ss:** good morning!**T:** how are you? **Ss:** good, fine! **T:** excellent. Ok, today, today, hoje, lembram que eu falei, shsh. [she claps her hands]. **T:**(a boy's name), senta direito, faz favor. **S:** como eu falo pra chamar a pessoa? **T:** come here. **S:** come here. **T:** bem lembrado, come here, please. Então hoje nós vamos, yes, we are going to create ou to play memory game, ó! Look at me. Então assim ó, como é esse game

aqui? [she shows the game]. T: tá escrito aqui *She is Fiona*; e tem a imagem da Fiona, tá? Tem aqui ó, *I am a teacher*, tem a teacher; *He is Shrek*, Shrek; *They are Shrek and Fiona*; *You are a student*; *He is a donkey*, donkey é o ... Ss: burro. T: shsh, *He is puss in boots*; *You are Mickey Mouse*; *We are Shrek, puss and donkey*. Tá? Então aqui nas frases, vocês têm o que a gente tava estudando, vocês lembram? Ss: sim. T: o *she is Fiona*, quer dizer o que? S: ela é. T: isso aí, ela é Fiona. O *He is Shrek*. Ss: ele é Shrek. T: *they are Shrek and Fiona*. S: é o Shrek e a Fiona. T: *They are*. Ss: eles são. T: ahãm. Daí aqui tem o *We are*. *We are*. Ss: nós somos. T: isso. *I am a teacher*. Ss: eu sou. T: *you are a student*. Ss: nós. T: não. Uma pessoa só, ó, *You are*. [she points to a student]. Ss: você. T: você. Tá? Vocês vão receber uma, duas, ó; vai dar um jogo bem grande. S: profe, deixa eu entregar. T: two cartelas. Tem aqui ó, *she is Mickey Mouse*, *I am Bart*, *He is Goofy*, *They are Homer and Marge*, *You are Lisa*, *he is Homer*, *she is Marge*, *we are the Simpsons*, *you are Maggie*, tá? Então é assim ó, na verdade como vocês vão fazer isso aqui. Eu já imprimir numa folha mais dura ó, vocês não vão conseguir olhar ó, não dá pra ver nada por trás, tá? O que vocês vão fazer primeiro; vocês podem pintar da mesma cor os pares, porque é bem fácil na verdade né? Ó. Tem o nome da pessoa, então vai ser fácil de fazer. Mas vocês podem pintar os pares; e outra coisa, na hora de jogar, depois que vocês recortaram tudo, na hora de jogar, vocês têm que pegar, né, e falar a frase, tem que ler, *She is Fiona*. E qual outra se eu pegar. *He is Bart*, tem que ler, tá? Vocês têm que ler a frase, não só virar e dizer: ah não, não é, e desvirar. Tá? Lembram e praticam essas frases em inglês, o *He is*, *she is*, o *I am*, tá? S: pode se juntar já? T: pode então se juntar. Vamos ver quantos vai dar. Primeiro vamos lá então. Quem que vai com quem? [teacher helps students moving their desks so they sit with a classmate. they are very noisy]. T: deu gente? Ó, são duas cópias, mas Ah, ó, tive uma ideia agora, como são dois, cada folha dá um kit, tá? Vocês podem dividir, cada um fica com um depois. Na hora de jogar, vocês podem jogar tudo junto, tá? Vamos ver se vai dar certo? [teacher hands in the memory game cards]. T: não precisa pintar se vocês não querem agora, podem recortar. [she helps students find their pairs, the ones who are alone]. T: Vamos ver gente, deu? Ss: deu. T: o que vocês têm que fazer primeiro. Um, dois, três. Quem quer pintar os pares iguais, não tem problema, vocês podem recortar e jogar, tá? Depois vocês podem pintar os pares iguais, da mesma cor. Tá? Daí assim, outra coisa ó, essa folha aqui, deixa só a teacher mostrar ó, essa folha aqui, se vocês querem jogar só com essa folha aqui, já dá um jogo,

tá? Querem jogar com as duas, pode fazer com as duas; e depois na hora de dividir vocês podem dividir pelos pares, tá? Ah, e daí outra coisa, quem trouxe o dinheiro do Xerox, eu ainda não consegui fazer a cópia. [students are noisy]. Ó, eu não consegui fazer as cópias. [a student calls at his desk, teacher goes there]. **T:** ó pessoal, só um pouquinho, que tô gritando, ó, shsh, meninas; ó. [she calls out some students names]. **T:** shsh, gente, shshsh. Meu Deus gente, prestem atenção, eu quero explicar primeiro. Do xerox, vocês escutaram do xerox eu falei? **S:** não. **S:** sim. **T:** Que eu não tirei a cópia ainda porque não tive tempo. Eu vou passar depois e pedir quem trouxe o dinheiro, vocês me falaram ontem, mas eu já esqueci. Outra coisa ó, quem quer pintar presta atenção que tem que pintar os pares certos. Como é que vocês sabem quem são os pares? Ó, tem a frase e tem o desenho, tá? Aqui também, tem a frase e tem o desenho, tá? [she explains again. While students are getting ready to play the game, teacher walks around the class to help them]. **T:** vamos gente, vocês estão muito devagar. Vocês sabiam que a segunda série corta mais rápido que vocês? [after some minutes]. **T:** oh pessoal, tem muita brincadeira. A brincadeira é o jogo do memory game, não é outras brincadeiras. ShSh. Eu não sei como é que...Ó, o jogo da memória tem que tá prestando atenção onde o amigo guardou e eu não to ouvindo vocês falarem em inglês. E vocês estão lendo as frases em inglês que eu pedi pra vocês lerem? [students are playing very happily and loudly. Class is very noisy]. **T:** deu? Deu pra jogar? Vamos jogar agora gente. Vocês entenderam como é o jogo? [while students are playing, the teacher walks around the room]. **T:** ó, não tô vendo os meninos lerem. Tem que ler a frase. Leia a frase! [a couple of girls that finished playing the memory game starts to study math. Lots of noise in the classroom. The class ends].

CLASS 13: March 27th

T: Good morning. Hello! **Ss:** hello. **T:** how are you? **Ss:** good, good. Fine. **T:** Ok. People, ó, lembram o que a profe falou; estudaram? estudaram o caderno? [student are quiet]. **T:** hã? Ein pessoal, vocês estudaram o caderno? **Ss:** sim. **T:** pra fazer um trabalho hoje? Levanta a mão quem estudou. **S:** eu nem sabia profe. **T:** tinha que estudar o caderno, vocês estudaram? **S:** ah, eu nem estudei. Deixa pra amanhã. **T:** oh, a sorte de vocês é que chegaram os livros. Tá? Mas a gente vai fazer semana que vem o trabalho igual. **Ss:** ah. **T:** estudem. Então estudem, tá? Semana que vem vou fazer um trabalhinho, tá? Então tem que estudar o caderno. Quem não estudou tem que estudar. E quem estudou, estudar mais um pouco, tá? Ó, (a boy's name), só um pouquinho. Eu fiz

as outras cópias, só não sei quem ajudou a pagar. [students are talking loudly. Teacher asks a student to look for another teacher who has the key to open the cupboard where their books are]. **T:** então assim ó, people, ó, vocês viram que ontem eu vim guardar, deixei aqui em cima da mesa, eu acho que a profe guardou no armário ... **S:** os livros. **T:** isso. **S:** o book. **T:** isso, o book. Esse vai ser o novo book. [teacher is showing them their new english book]. **T:** o nosso colega foi ver se a profe (teacher's name) já chegou com a chave. Agora tem essa questão, se não tiver a chave vamos ter que fazer outra coisa. Mas assim, hã, começa o book com uma revisão, tá? Então vamos lembrar de umas coisas. Tá? Então ó, como chegaram os livros eu preferi começar com os livros. Eu vou entregar várias palavras pra vocês. Cada um vai receber uma ou duas. Aí vocês vão me dizer ... **S:** é em inglês profe? **T:** shsh, presta atenção. Eu vou entregar essa word aqui pra vocês, e eu vou escrever quatro coisas no quadro ali. A gente vai ver essa palavra, se a palavra que vocês têm pertence a qual categoria, tá? Certo? [students are quiet]. **T:** quero ver se vocês sabem a palavra que vocês têm. [teacher gives students little flashcards with vocabulary from last year's contents]. **T:** tem umas que são mais fáceis. **S:** [showing the paper to a classmate] o que é isso? **S:** iiiii, eu não sei nada. [meanwhile, the regent teacher comes into the classroom to open the cupboard, so that students will be able to receive their new English books]. **T:** ó, shshshs. Ok, ó people. Ooooo, meninos, o que que deu pra ficar levantando? Não. É com licença. **S:** mas não to entendendo nada. **T:** Agora é horário de aula, nada de ficar levantando pra conversar. Ó, por exemplo, eu tenho essa palavra aqui, CAP. Cap é ... **S:** boné. **T:** isso, o (a boy's name) tem um cap. **S:** oh, não pode usar boné na sala professora. **T:** então tira, né (a boy's name)! [students are noisy]. **T:** então aqui ó, será que CAP é uma coisa que é de CLOTHES. **S:** é clothes. **T:** PROFESSIONS. **S:** não. **T:** places. **S:** no. **T:** ou food? **S:** no. É clothes. **T:** Clothes são ... **Ss:** roupas. **T:** então a minha está relacionada a clothes. Tem gente que vão ter de professions, tem gente que vai ter places. Ok places? **S:** lugares. **T:** hã? O que? **S:** lugares. **T:** isso. E food. **S:** comida. Então vamo lá, vamo começar, cada um vai ler o seu e dizer qual que é. [students are very loudly]. **T:** a profe vai ajudar. **S:** vai (a girl's name), comece! **T:** ó, não faz mal se não souber ler tá? A gente vai aprender juntos, tá? [she calls some students attention]. **T:** popcorn é ...? **S:** food. **T:** food. Ok, popcorn? Próximo. **S:** bread. **T:** bread é o que? **S:** pão. **T:** é o que? [she points to the board]. **Ss:** food. **T:** (a boy's name), qual é a tua palavra? **S:** o meu é jam. **T:** Jam. Jam, é o que? **S:** geleia. **T:** [laughs]. Tá, mas é

qual? **Ss:** food. **T:** next! **S:** Rice. **T:** Rice; que é ...? **S:** food. **T:** é uma comida bem típica do Brasil, né? Rice and beans. **S:** arroz e feijão? **T:** isso. Qual é a tua (a boy's name)? [Student is quiet but showed the teacher the flashcard]. **T:** Spa-ghe-tti. Spaghetti. Spaghetti é o que? **Ss:** food. **T:** next. **S:** soda. **T:** soda é o que? **Ss:** food. [teacher points to the next student]. **S:** juice. **T:** juice é o que? **Ss:** food. [she calls a student's attention]. **T:** e qual é a tua outra? **S:** gloves. **T:** gloves. **S:** é clothes. **T:** é clothes. Quando a gente usa gloves? Quando tá hot ou quando tá cold? **Ss:** cold, cold. **T:** cold né? Quando tá cold a gente usa gloves. Nas hands, pra gente esquentar as hands. **S:** não professora, tem gente que usa também pra trabalhar. **S:** ou pra jogar futebol. **T:** ah, tá, vocês estão certos. Vamos lá, próximo. **S:** cheese. **T:** cheese, e é o que será? **Ss:** food. **T:** food. Next. Hã? Coffee. Coffee é? **Ss:** food. **T:** e o seu? **S:** bakery. **T:** bakery. Bakery é o que? **Ss:** food. **T:** é onde compra um tipo de food. **S:** place. **T:** então é um place. Ó, a bakery é onde a gente compra o bread. **S:** eu achei que bakery era bacon. **T:** aham, bakery ó [teacher shows students the flashcards], tá? **T:** restaurant. **Ss:** place. **T:** place. **S:** teacher. **T:** teacher. **Ss:** é profession. **T:** tem certeza que esse é teacher? É theater. Theater é? **Ss:** place. **T:** e o outro é **S:** dress. **T:** dress, que as girls gostam de usar. **Ss:** clothes. [she calls out a boy's attention]. **T:** qual é a tua? **S:** supermercado. **T:** em inglês. **S:** supermarket. **T:** supermarket. E qual que é? **Ss:** places. **T:** você não prestou atenção quando eu expliquei? Ficou olhando pra trás. E eu vou recolher isso daí. [she is referring to the little flashcards]. **T:** próxima. **S:** meat. **T:** meat, aham; que é? **Ss:** food. **S:** o que é meat? **T:** meat? Tem meat que é de gado, tem meat que é de porco. Próximo. **S:** movies. **T:** movies. **Ss:** places. **S:** school. **T:** school que é ... **Ss:** place. **T:** qual que é o teu? **S:** store. **T:** store. Na store a gente vai comprar shoes, vai comprar clothes. Places. **S:** wait. **T:** aham, waiter. Waiter, can I help you? [teacher mimes]. **S:** garçom. **T:** waiter é uma ...? **Ss:** profession. **S:** teacher. **T:** teacher, qual que é? **Ss:** profession. **S:** church. **T:** church qual que é? **Ss:** igreja. **T:** places. (a boy's name), e o seu? **S:** hospital. **T:** é qual? **Ss:** places. **S:** doctor. **T:** aham, doctor é **Ss:** profession. **T:** [she calls a boy's attention again]. Eu vou anotar teu nome no quadro tá? Não sei se é com Y ou com I, depois eu confiro. **S:** Singer. **T:** Singer é o que? **S:** profession. **T:** profession. A Singer, do you remember? **S:** cantar. **T:** Yes, mas daí a profession é? Qual é a profissão? [nobody replies]. **T:** agora – ainda não, calma – eu já vou recolher as palavrinhas. Ó, porque a gente lembrou destas palavras? Shsh. **S:** porque o livro tem isso. **T:** a primeira atividade do book de vocês é, ó, é uma review, uma

revisão. **S:** já fizemos isso. **T:** não, nunca fizemos isso, esse é o livro 5. Tinha parecido, era parecido; o livro 4 e o livro 5 iniciam com uma revisão, tá! O 1, 2 e 3 não. Então aqui ó, vocês começam assim ó. [she explains the activity, students do not have their books though. She hands them back later]. **T:** pra read and color. Então vocês têm que ler e color. I have green gloves. **S:** as luvas são verdes. **T:** isso. Então vocês têm que ver que cor é. Do you remember the colors? Blue, Green. **Ss:** red, Black, yellow. **T:** ok. Match, ó as professions aqui. As professions com as imagens. Ó e aqui é de ouvir. Lembram quando tem a orelhinha eu vou falar e vocês têm que ouvir. Essa vai ser a última, não precisa fazer agora. E aqui vocês têm as food, vários tipos de food, né! Que vocês têm que encontrar no caça-palavras. **S:** professora, em inglês? **T:** em inglês! Ó, eu vou entregar os books pra vocês, e a primeira coisa que vocês vão fazer é o que? **S:** colocar o nome. **T:** your name. Write your name. Depois disso já pode ir lá e começar as atividades. **S:** posso ajudar professora? **T:** tá? Só essa daqui vocês não vão fazer agora; só essa daqui, as outras três vocês já podem fazer. Tá? **S:** profe, posso entregar? **T:** me ajuda nestas duas filas aqui. [both teacher and student give students their new book]. **T:** primeiro é pra fazer o que? **S:** escrever o nome. **S:** onde professora? **T:** o name, aqui dentro ó! Quem tá faltando hoje? [there are two books left, two students were absent]. **T:** capricha no livro, livro bonito, novo. [while students are doing the required activities, the teacher walks around the room]. **T:** ó, o caça-palavras tá bem difícil. **S:** eu encontrei um já, ao contrário. É difícil. **T:** difficult.[students enjoy working together, especially in the cross-word exercise]. **T:** Ó, mais dois minutinhos e vamos fazer aquela de listen. [students are happily doing the activities]. **T:** people, ó, vamos fazer então. **S:** espera só um pouquinho professora. **T:** one minute, um minutinho. Então já vão se preparando. Ficam com o book lá na página 9. [after two minutes]. **T:** ok people, vamos lá. Book page 9. Listen. Ok? **S:** no. **T:** letter A já tá feita né? Ó, a supermarket. Letter B, todo mundo lá na página 9; vamos lá. Vocês vão ó, circle a letter que eu falar. Letter B, a theater; a theater. Não precisa falar para os amigos, cada um faz o seu. **S:** circular? **T:** a theater, circular. Vamos lá, letter C. **S:** hospital. **T:** a hospital. Letter D, na letter D agora vai ser movies. **S:** onde professora? **T:** movies. I watch movies. Conseguiram achar o movies? **S:** não. **S:** sim. **T:** movies, movies. [teacher walks around the class to check students work]. **T:** deu people? Deu, deu, já passou o tempo ó. Outro dia a teacher ajuda você com esse, tá? Ó, o primeiro da fila

recolhe os livros, bem rapidinho, senão eu vou me atrasar lá na outra class. [students put books in the cupboard. End of the class].

CLASS 14: March 28th

Ss: Hello teacher! **T:** hello. Sit down, sit down. [teacher claps her hands. Students are very noisy; they are coming back from their break time]. **T:** good morning, sit down people. Hã, sit down, quero começar, senão. [she does not finish the sentence. she calls out some students attention]. **T:** ó, eu vou fechar a porta agora, acabou o recreio. Gente, nós precisamos nos organizar. [she keeps on calling attention]. **T:** ó, nós temos muita coisa pra fazer hoje. Shsh, eu não sei nem se vai dar tempo. Como nosso trabalho ficou pra semana que vem, tá. **S:** profe, hoje a gente vai trabalhar no book? **T:** um pouco sim, um pouco não. **S:** profe, olha o que aconteceu com nossos cartazes. **T:** onde eles colocaram? **Ss:** no lixo. **T:** eu não acredito. **S:** sim [a student gets a flashcard from the wastebasket to show the teacher] **T:** agora não. Tá pessoal, que pena né. Mas assim ó, a gente já sabe de todos eles né? Tanto é que eu já estou falando bastante inglês com vocês. Então assim, ó pessoal, eu percebi que hoje falta bastante gente né? Então aproveitem que hoje estamos com pouca gente; vamos aproveitar. Deixa eu chamar pra ver quem esqueceu de colocar o nome. [teacher hands out their books]. **T:** open your books on Page 10. Everybody page 10? **S:** everybody. **T:** page 10. **S:** página 7. **T:** ó, look here. Pronouns and verb to be. Vocês já estão carecas de saber sobre isso né? **S:** sim. **T:** Yes! A frase, a primeira frase. [she stops to call attention]. **T:** shsh, vamos lá. I am 10. Repeat. **Ss:** I am 10. **T:** You are Jane. **Ss:** you are Jane. **T:** vocês viram que ele tá apontando assim ó. **Ss:** sim. **T:** she is Jane. **Ss:** she is Jane. **T:** He is Ken. **Ss:** he is Ken. **T:** it is Fluffy. **Ss:** it is Fluffy. **T:** We are Ken and Jane. **Ss:** we are Ken and Jane. **T:** You are Tom, Jane and Lucy. **Ss:** You are Tom, Jane and Lucy. **T:** they are Tom, Jane and Lucy. **Ss:** they are Tom, Jane and Lucy. **T:** ok, eu quero ver quem gostaria de ler todos eles pra mim. **S:** eu. **T:** vai lá então, please. Tudo que tem. [the boy reads the sentences loudly]. **T:** ok, quem mais? [another boy reads]. **T:** (a boy's name), please. [then, the boy reads]. **T:** aham, anybody else? Alguém mais? **S:** anybody else. **T:** Quem mais gostaria de ler? **S:** o que é anybody else profe? **T:** o (a boy's name)? Vai lá. [the boy reads the sentences]. **T:** ok. **S:** eu. [and this boy starts reading immediately]. **T:** aham, and A girl now. Uma menina. [girls do not manifest themselves very often]. **T:** ok people, repeat; I am, you are. Só os boys. **BOYS:** you are. **T:** só as girls. **GIRLS:** you are. **T:** he is. **Ss:** he is. **T:** she is. **Ss:** she is. **T:** it is. **Ss:** it is. **T:** we are. **Ss:** we are. **T:** we are. **Ss:** we are.

os boys. **BOYS:** we are. **T:** só as girls. **GIRLS:** we are. **T:** ok. They are. Vocês lembram do *TH*? Acho que a profe falou do *three* pra vocês! Né? Não falei? **Ss:** não! **T:** do som do *th* uma vez? **Ss:** não. **S:** é mudo. **T:** não, tem que colocar a língua no meio dos dentes. [at this moment the teacher practices the *th* sound]. **T:** quem quer tentar falar, sozinho! Tem que praticar ó pessoal. **S:** how are you? **T:** how are you? É o que? É como você está. E aqui é they are. [the same boy asks again the same question]. **S:** how are you? **T:** ah, você tá me perguntando. I am fine. Vocês já viram filmes em inglês que às vezes eles falam com a língua pra fora, assim. **Ss:** sim. **T:** já repararam? **S:** eu já. **S:** eu não. **Ss:** sim. **T:** eles colocam a língua e falam. Tem alguns filmes americanos assim, prestem atenção, quando eles estiverem fazendo esse som assim. People, o que a gente tem mais de atividade? Ok, let's go. Complete. [she corrects the exercise]. **T:** a doctor, ok? Teachers. **Ss:** teachers. **T:** actress. **Ss:** actress. **T:** an actress. **Ss:** an actress. **T:** students. **Ss:** students. **T:** friends. **Ss:** friends. **T:** a singer. **Ss:** a singer. **T:** vocês viram que tem cinco palavras aqui na seis? Uma já tá feita. I am a doctor. **S:** é fácil. **T:** é fácil né de identificar a figurinha. Lembram de todas as profissões? **S:** dá pra fazer professora? **T:** é, aham. [teacher walks around the room while students do the exercise]. **T:** ó pessoal, olha a pergunta do (a boy's name) que legal. Vocês viram que tem umas imagens que têm mais de uma pessoa? **S:** aham. **T:** viram que têm várias pessoas? Então, geralmente naquelas que têm mais pessoas, a palavra que vocês vão usar daqui de cima coloca *S*, ó; teachers, students, friends, que são de uma pessoa né? Vai ter o *S* do plural. Tá? Vamos tentar! [she keeps on walking around the room helping students]. **T:** Eu vou corrigir porque todo mundo terminou já. Vamos lá. The first one is *I am a doctor*. Letter B you are a singer. [she goes on correcting the exercise writing the answers on the board]. **S:** como que se fala *X* em inglês prof? Hamburger eu sei, é hamburger. Professora, como que se fala hamburger em inglês? **T:** hamburger. [students are very noisy]. **T:** shsh. Eu vou ficar bem quietinha e vou esperar que vocês façam a mesma coisa. Shsh, vou ficar bem quietinha e espero que vocês também. Vamos se acalmar um pouquinho. Se acalmem, respirem fundo. Shsh. Senta mais pra trás (referring to a student). Shsh, se acalmem, agora não é hora de falar de educação física. Deu pessoal? Shsh! Se acalmaram um pouco já? **Ss:** sim. Terminaram? Quem não fez copiou? Tá, então continuando lá na Page fourteen. Não, quer dizer twelve. Page twelve, ó, here. Page twelve. [teacher gives them time to complete the exercises, later she corrects orally and writes answers on the board]. [teacher gives

a matching activity about the verb to be. students are supposed to draw the letters]. **T:** O I, o you, o he, o she, o it, o we e they. E daí aqui tem o AM, IS, ARE. Vocês têm que ligar tá? Então ó, hoje – lembra que eu falei que talvez não ia dá tempo. **S:** deixa pra fazer em casa. **T:** vocês querem? Pode ser. **S:** sim. **Ss:** não. **T:** anota aqui atrás ou no caderno. Na verdade vocês já têm isso daqui no caderno. **S:** não. **Ss:** temos sim. **T:** pra read and color. Então vocês têm que ler e color. I have green gloves. **S:** as luvas são verdes. **T:** isso. Então vocês têm que ver que cor é. Do you remember the colors? Blue, Green. **Ss:** red, black, yellow. **T:** ok. Match, ó as professions aqui. As professions com as imagens. Ó e aqui é de ouvir. Lembram quando tem a orelhinha eu vou falar e vocês têm que ouvir. Essa vai ser a última, não precisa fazer agora. E aqui vocês têm as food, vários tipos de food, né! Que vocês têm que encontrar no caça-palavras. **S:** professora, em inglês? **T:** em inglês! Ó, eu vou entregar os books pra vocês, e a primeira coisa que vocês vão fazer é o que? **S:** colocar o nome. **T:** your name. Write your name. Depois disso já pode ir lá e começar as atividades. **S:** posso ajudar professora? **T:** tá? Só essa daqui vocês não vão fazer agora; só essa daqui, as outras três vocês já podem fazer. Tá? **S:** profe, posso entregar? **T:** me ajuda nestas duas filas aqui, deixa eu ver se tenho uma fita aqui. Ela me falou que quem não sabe fazer a letra gordinha, faz a letra e depois passa por cima, ó. **S:** é. **T:** faz devagar, faz fraquinho e depois apaga. [the activity is to write the verb to be with different handwriting letters]. **T:** tá? Então ela explicou pra vocês, pra gente fazer uma coisa diferente. Daí eu pensei em pegar essa ideia pra gente revisar. Pessoal, ó, outra coisa, vocês viram que o I eu liguei com qual? **Ss:** am. **T:** am. O you? **Ss:** are. **T:** are. O he? **Ss:** is. **T:** is. O she? **Ss:** is. **T:** is. O it? **Ss:** is. **T:** o we? **Ss:** are. **T:** o they? **Ss:** are. **T:** they are. **S:** oh profe, deixa eu entregar. [at this time she writes a boy's name on the board, he is not paying attention in class]. **T:** não sei se esse (a boy's name) é com Y ou não, mas eu anotei, tá? Tô vendo o comportamento. **S:** dá pra se juntar? **T:** não, não dá pra se juntar. Como a gente tem só dez, quinze minutinhos [she does not finish the sentence]. **S:** profe, é fazer como aquele lá? [student points to the board]. **T:** é pra fazer como tá lá, ó. Tá? Pode ligar aqui. Se vocês conseguirem fazer tudo aqui e só pintarem em casa, tudo bem. Outro detalhe ó, eu pinteí aquele que vai, o I que vai com AM, pinteí da mesma cor. Tem que fazer assim. O YOU que vai com ARE, tem que pintar da mesma cor. O SHE, o HE e o IT que vai com o IS, da mesma cor. **S:** profe, eu não entendi nada! Mas como é que eu vou fazer isso daí? **T:** você não aprendeu? Você escutou quando a

profe falou?[another student asks if he can make different letters from the ones suggested. The teacher replies no. The teacher walks around the room helping students]. **T:** vocês são rápidos! Que bom. Eu acho que vai dar tempo de a gente terminar. **S:** não professora. **T:** eu vou, enquanto isso eu vou passar recolher os books de vocês, tá? **S:** os books. **T:** olha, tem gente que consegue fazer ligeirinho. Olha que legal. **S:** ii professora, eu vou demorar. **T:** que bom que agora vocês se acalmaram né! [students are quiet and engaged in doing the task]. **T:** eu vou fazer ali, do lado de canetão, pra vocês verem como que é. Só que eu vou fazer sem as letras gordinhas. [teacher writes the verb to be]. **T:** ó pessoal, lembra que vocês têm que pintar e da mesma cor; I am. **S:** eu vou pintar de laranja, amarelo e vermelho. **T:** You are, He is, she is, it is, we are, they are. [she says the verb to be while matching on the board]. **T:** tem que pintar e ligar da mesma cor. [students do the task]. **T:** ó, vocês têm que cuidar porque esse *I* aqui não pode ser minúsculo. Esse *I* aqui sempre tem que ser maiúsculo, tá! Cuidem, não dá pra fazer com a bolinha em cima. **S:** olha profe [showing his paper to the teacher]. **T:** ahah. Esse já pode fazer com a bolinha em cima, mas esse não. **S:** qual profe pode fazer a bolinha em cima? O it? **T:** é; mas esse não [pointing to *I*]. **S:** o que eu faço é feio. **T:** vocês têm que gostar das coisas que vocês fazem. [Class ends].

CLASS 15: April 3rd

T: Good morning. [she changes some students' places]. **T:** Vamos lá, good morning! **Ss:** good morning. **T:** how are you? **Ss:** good. **Ss:** fine. **T:** good, fine, todo mundo tá bem então! People, ó, lembram que hoje eu falei que íamos fazer um trabalho? Eu falei pra vocês que era pra semana passada mas a gente não fez. Que chegaram os livros né? Então hoje nós vamos fazer um trabalhinho. Ó, eu quero que vocês ..., como a secretaria tá fechada ainda, eu preciso fazer as cópias, tá? Que não deu pra fazer ontem. Então assim, enquanto isso eu quero que vocês peguem o caderno e vão estudando. E daí assim ó; vocês terminaram aquele trabalho? [a student hands her in the last class activity, writing the verb to be in a different letter shape]. **T:** é isso que eu quero que vocês façam, ó. Vocês terminaram este trabalho aqui? **Ss:** sim. **Ss:** não. **T:** quem terminou pode colar no caderno tá? Então isso, tragam amanhã pra eu ver, e colem no caderno tá? [a student asks a question, but it was impossible to hear because there is a boy whistling loudly]. **T:** tá, mas daí depois que a gente terminar o trabalho você termina esse. Então eu só preciso ó ... [and the teacher starts counting until 22 and pointing to the students]. **T:** ó (a boy's name), ah não, você tem que estudar. [she

was going to ask that boy to make her copies of the activity]. **S:** ah, não. **T:** sim, pode ir pegando o teu caderno lá. **S:** profe, posso fazer? [this boy volunteers himself to make the copies, teacher accepts]. **T:** pode vir. Ó, pede 24 cópias lá na secretaria, por favor. [students are talkative]. **T:** ó, pegaram o notebook de vocês? Take your notebook. Todo mundo estudou em casa? **Ss:** sim. **Ss:** não. **T:** hã? **Ss:** sim. **Ss:** não. **T:** então, já pega o caderno e já começa a estudar, revisa. Estuda ó, o verbo to be, como que é bem certinho o verbo to be, como é lá aquelas frases que nós vimos [she is pointing to the posters on the wall]. **T:** shsh. Que estavam lá na parede. Vocês sabem todas elas? **Ss:** é. [the boy who went outside to make copies comes back because the xerox room is still closed]. **T:** vamo lá, todo mundo. Take out your notebook, e silêncio todo mundo, estudando. Shsh. [teacher walks around the room asking students to review the topics on their notebooks, she compliments the ones who are really studying]. **T:** pra vocês revisarem tem que ter silêncio. Shsh. [after about 5 minutes, she asks another student to get the copies made. He doesn't succeed in having the copies made, so the teacher goes to the xerox room by herself. Students are quiet in the absence of the teacher. She comes back after three minutes]. **T:** garanto que quem não tava estudando, não vá conseguir fazer algumas coisas. Ó, eu vou entregar, deixem a folha virada pra baixo, não é pra virar pra cima ainda. **S:** ah, professora. **T:** e só lápis agora em cima da mesa. Só o estojo. Agora vamos fazer sério o negócio. Pode guardar o notebook, tempo de estudar já deu. Ó, pega a folha virada e passa pra trás virada. [she keeps on calling students attention since there are some who still have their materials on the desk]. **T:** o que era pra ser um trabalho vai ser prova agora. Quero ver. **S:** prova? **T:** pega uma e passa pra trás. [students are still very noisy]. **T:** deu pessoal? Então assim ó, só com estojo e lápis. Shsh. Podem desvirar a folha. Vocês vão fazendo. Enquanto eu vou falando vocês vão fazendo. Eu vou dar 1 ou 2 minutinhos pra fazer e já vou pra próxima. Vamo lá! **Ss:** espera aí, profe. **T:** pega o pencil. Take out your pencil, your eraser. **S:** espera aí. **T:** eu vou ler a número 1, a número 2, a número 3 e a número 4 vocês vão fazer sozinhos. Vamo lá. **S:** manda vê professora. **T:** prontos? **S:** não. **T:** ok. Number one: what's your name? Cada um vai fazer o seu. **S:** como que é professora? **T:** a primeira perguntou assim ó: what's your name? **S:** escrever o meu primeiro nome. **T:** shsh. Não é pra falar. **S:** já escrevi professora. **T:** Number two, número dois, escolha uma das alternativas. Ó, vocês têm a letra, vocês têm as palavras bem lá em cima ó. Good night, good afternoon e good morning. Presta atenção o que diz a letra A. Peter

levantou cedo e foi para a cozinha. Lá encontrou sua mãe. O que Peter disse para a mãe? **S:** hello. **T:** cada um vai escolher. [the teacher keeps on reading the whole test and walking around the room to see students' achievements]. **T:** shsh. Terminou pinta ou vira a folha. [she keeps walking around the room. Teacher asks the last student in each row to collect the tests]. **T:** pessoal, ó! Então só vamos lembrar um pouquinho ó. Shsh. Deu! Ó, a sequencia que a teacher falou. Qual foi a sequencia das frases que a teacher falou, vocês lembram? **S:** eu não. **T:** ó, vamos lembrar um pouquinho, acho que essas são as que têm maior dificuldade. Ó, quando a teacher falou sit down, ó. A imagem que era aquela do exemplo né. Sit down? **Ss:** sentar. **T:** a number two, listen to the teacher. **S:** escuta a professor. **T:** então era aquela que o boy tava assim ó. [she mimes the picture]. **T:** number three, stand up. **Ss:** levantar. **T:** stand up. Number four, open your book. **S:** abrir o book. **S:** abrir o livro. **T:** ok, number five, be quiet. **Ss:** fica quieto. **T:** be quiet. [teacher referring to a boy]. Então era essa que tu tinha que assinalar lá. **T:** number six, take out your pencil. **S:** pegar o seu book, a não o lápis. **T:** number seven, close your book. **Ss:** fechar o teu livro. **T:** e number eight, take out your book. Tá? Eu não sei se vou conseguir pra amanhã tá. Mas vou fazer um esforcinho. [she is referring to the test correction]. Não sei se vai dá, tá bem corrida essa semana. Ó, eu quero que vocês me digam uma coisa, [she doesn't conclude the sentence]. **T:** people, o próximo conteúdo que a gente vai estudar vai ser os numbers. **Ss:** números. **T:** é. Até qual vocês já sabem mesmo? **S:** thirty. **T:** thirty? Mas vocês sabem mais. E depois? [students say the numebrs 40, 50, 60 and so on. Teacher writes these numbers on the board]. **T:** já sabem então? Viu que fácil? Depois do fifty é bem mais fácil. A gente aprendeu até o thirty, lembram? Vocês lembram? A gente aprendeu de 10 em 10. Tá? Daí amanhã a gente vai ver os outros. **S:** amanhã eu não vou vir. **T:** mas por quê? Só que me faltava. [she calls out some students attention]. **T:** bye-bye people.

CLASS 17: April 10th

T: tá, amigos, ó, shsh. Good morning. **Ss:** good morning. **T:** how are you? **Ss:** good, fine. **T:** ok. Hoje nós vamos trabalhar com nosso notebook; so take out your notebooks. Let's write the date. April. Oh, we are in April. Ok? [teacher talks to a new student in class, asking if he already has his English notebook]. **T:** Ok? Shsh. Oh, hoje, pessoal, hoje a gente vai falar um pouquinho sobre os numbers. Eu sei que vocês já sabem até alguns aqui, né? **S:** até o eleven professora. **T:** até o eleven? Só? Nós estudamos até o fifty. Oh, até o fifty nós estudamos. [the

teacher writes the number 50 on the board]. **T:** É, até o fifty. **S:** fifty-one. **T:** então vamos lá. Eu vou escrever todos eles. Vamos escrever todos eles pra vocês estudarem em casa. **S:** todos? **T:** todos, tá? **S:** em inglês? **T:** em inglês. Vamos lá. Numbers. E depois vocês vão ter que saber eles pra fazer outra coisa. Esses daqui são básicos, a segunda série sabe esses daqui. Vamos lá, então ó, como é que começa? [and the teacher writes all the numbers from 0 to 100 on the board, students copy them on their notebooks. After that, students say all the numbers out loudly. Teacher walks around the room to check if students are copying the numbers correctly. She calls attention on the spelling]. **T:** quem terminou já de anotar os números, vai desenvolver esta activity aqui ó. Eu coloquei o number ten, eu não copiei do number one ao tem, do zero até o nine; porque vocês já devem saber, quem não sabe vai ter que estudar mais ainda. [the teacher is showing the next activity to be done, students do not have a copy of it yet]. **T:** Aqui vocês têm escrito. Tá escrito todos estes números, tá? Eu acho que eu não escrevi o one hundred, agora olhando, só que tem letras faltando, tão vendo? [students do not reply]. **T:** aí vocês vão completar e ligar com os números. Tá? **S:** a profe vai entregar pra todo mundo? **T:** a profe vai entregar pra todo mundo, quem não terminar aqui vai ter que terminar em casa, tá? E colar no caderno. Tem duas ou três atividades que eu já passei pra vocês e que eu vi que tem alguns que não colaram no caderno. Uma delas é aquela das letrinhas gordinhas. **S:** eu não colo no caderno, guardo tudo na pasta. **T:** tem que colar no caderno. Mas então o dia que eu pedi pra olhar o caderno, você traz então. Tá? E essas daqui também, colar no caderno. Eu vou entregar pra todos e vocês sabem, quem não terminar vai fazer em casa. [teacher hands in the extra activity about numbers]. **T:** e eu espero que vocês façam, é xerox, é pago, é caro, valorizem. **S:** profe é pra fazer em casa isso? **T:** não, começa aqui, depois termina em casa. **S:** é só até cem, profe? **T:** aham. One hundred na verdade. Enquanto isso, vamos lá, olha aqui everybody. Vamos ler juntos pessoal, ó. [students are quiet doing the exercise]. **T:** Pessoal ó, quem tá fazendo concentrado, olhem pra mim agora. **Ss:** ah profe. **T:** look at the board. Vamos ler todos pra lembrar da pronúncia. [students read all the numbers again]. **T:** Tá? Quase ninguém leu. [students do the task while the teacher is walking around the room. She also calls some students attention]. **T:** ok people? Oh boys. Vocês podem continuar fazendo enquanto esperam a outra profe, tá? [class ends].

CLASS 19: April 17th

[teacher greets students]. **T:** hoje vocês vão receber four hearts para fazer um bunny. **Ss:** um coelho. **T:** tá? Olha, ele é feito só de hearts. Ó, one, two, three, four. Ó, então pra gente fazer, people, o bunny, eu vou distribuir por filas os moldes, vocês é que tem que montar na folha. Eu vou dar os moldes, tem que fazer dois deste daqui, um deste daqui e ... **S:** e um mais pequeno. **T:** e um pequenininho que é o nose, tá? Então vocês vão fazer as ears, ó, e é assim depois, pra montar ele fica de cabeça pra baixo, de ponta cabeça o heart. Em inglês se diz como? **Ss:** bunny. **T:** it's a bunny. Então eu vou começar distribuindo folhas pra vocês, depois eu vou distribuir, cada fila vai ganhar o kitizinho, ó, dois hearts grande, um pequenininho e as ears. **S:** posso entregar? **T:** aí vocês vão fazendo e entregando para os colegas de trás. Tá? Cuidem que tem que caber os quatros na folha. [students draw the hearts happily]. **T:** Podem pintar. Quem quer pintar, pode pintar. Muda se vocês quiserem. [teacher walks around the room helping students with their bunnies]. **T:** people ó, a (librarian's name) trouxe um book aqui, vocês querem escutar essa história? **Ss:** sim. **Ss:** não. **T:** sim ou não? [some students want to listen, others don't]. **T:** eu não conheço ela, shsh, também, tá? Então eu vou ler e mostrar pra vocês. Shsh. Então vamos lá que eu também estou interessada em conhecer esta história. Só que ela é em português, tá? **S:** mas eu não quero. **T:** quem não quer vai ficar bem quietinho escutando. Ok, ó, pay attention! [students are still doing their easter bunnies with heart shape]. **T:** tá, então vamos lá ó, pay attention! [she reads the story in Portuguese; it is about an Easter bunny]. **T:** gostaram da história? **Ss:** sim. **T:** legal né? Tá e como era o nome dos animais que aparecem aqui? **S:** coelhinho da Páscoa. **T:** Tinha o Mr. Bunny então; o que mais? **S:** ai, ai. **T:** o que mais que tinha? Hã? **S:** a Azelinda. **T:** tá, mas ela era o que? **S:** uma bee. **T:** uma bee. **S:** a butterfly. **T:** butterfly, o que mais? **S:** um BIRD. **T:** um bird, é verdade. [teacher opens the book to show the animals in the story]. **T:** Tá, agora eu vou ajudar. [and she helps students finishing their task. Class ends].

CLASS 21: April 24th

T: good morning! [students do not reply]. **T:** people, ok, hello, let's start. Shsh. Let's talk about numbers, ok? Yes. Vocês terminaram aquela atividade dos numbers em casa? **Ss:** não! **T:** essa atividade aqui ó. Tem que colar no caderno, tá? Eu vou olhar quando eu recolher os cadernos. Ok, so let's review the numbers. Do you remember this number? [she writes the number 10 on the board]. **S:** ten. She writes some numbers randomly and students say them, that's the way she reviews the

numbers. She does it three times with the same numbers. She emphasizes the difference between 13x30 and so on, in the spelling and pronunciation]. **T:** ok, so let's work with our books. É, hoje a gente vai usar os books. **S:** profe, posso entregar? **T:** sim, pode. [the teacher and two students deliver their books]. **T:** ok, let's go to page ... **S:** página. **T:** ahah, page ó, thirteen. Thirteen. **S:** treze. **T:** todos encontraram page thirteen? **Ss:** sim. **T:** o que nós temos lá na thirteen? **Ss:** abelhas. **T:** bees. Mas além disso? **Ss:** números. **T:** numbers. Tem a partir de qual? **S:** do dez. **T:** ten. **Ss:** ten. **T:** de dez em dez né? [she says the numbers herself]. **T:** ó, fingers up! **Ss:** fingers up. **T:** point to number 80. [she does it (fingers up) with all the numbers]. **T:** será que foram todos? **Ss:** sim. **T:** yes? Agora só vocês; vocês vão ler os números pra mim agora. [she points to the numbers and students say them]. **T:** então assim ó, vocês vão fazer as outras atividades, eu vou explicar e vocês vão fazer. Tá? Enquanto vocês vão fazendo eu vou chamando alguns alunos pra fazerem umas atividades aqui comigo. Tá? Certo? Ó, estas duas atividades o que vocês têm que fazer, ó! Primeiro, look and write. Vocês têm que olhar ó, que números que têm aqui? **Ss:** trinta. **S:** thirty. **T:** thirty o que? **Ss:** balls. **T:** Então tem que escrever thirty balls. Tá? E assim por diante. O que tem que fazer aqui, ó? Find. O que é find? **S:** é que não sabemos profe. **T:** encontrar. Daí tem que escrever em inglês. [teacher gives students time to do the tasks. They do it individually, the ones who need help go the teacher's table, she helps them doing the task. She takes advantage to see their notebooks. She talks individually to the students who have difficulty in learning the language].

CLASS 22: April 25th

S: profe, profe. **T:** people, sit down. Um, dois, três. [teacher shout to get students attention]. **T:** pessoal, acabou o intervalo, o recreio. Eu vou entregar os livros para corrigirmos as atividades que fizemos ontem. **S:** hello teacher. **T:** depois disso é no caderno, pois quero passar um conteúdo novo. E para isso é preciso saber os números. Caprichem, tem que saber eles em inglês. Eu vou chamar bem rapidinho, cada um pega o seu, senta quieto. Procurem a página do book pra gente começar a correção. [she hands out the students' books, she shouts students names, they are very noisy]. **T:** o livro já aberto lá pra correção da atividade. Correto? **S:** sim. **T:** só revisando que paramos nessa página aula passada. [the teacher corrects the exercises on student's book page 14 on the board. After the correction she says]: fiquem espertos porque eu vou olhar esse livro também. Eu sei as atividades que a gente fez e o tempo que vocês tiveram. Quem não tiver feito, tudo certo, tudo corrigido, eu

diminuo a nota. Certo? Ó, a página seguinte vocês têm uma história, shshsh. Prestem atenção pra história. Eu vou ler uma vez e depois vocês vão me dizer o que vocês entenderam; é na próxima página. O que vocês entenderam dessa história, tá? Então, ó, page sixteen, página dezesseis. Lição 6 né? Ele pede então look, olhar, listen, ouvir, tá, e repeat, repetir; a gente não vai ainda repetir. Eu espero não precisar gritar o quanto estou gritando. Pra vocês conseguirem ouvir a minha voz vocês precisam estar quietos. Eu não vou precisar gritar mais agora, eu espero. Tá? Então começa a história assim: Good morning Ken, it's 7 o'clock. Depois, aqui do ladinho ó: it's 7:15, it's time for breakfast. Lá embaixo: it's 7:30, it's time for school. [reading is interrupted because she calls some students' attention, some are talking and some don't have their books opened on the right page]. T: eu vou pedir pra vocês lerem, sabem pelo jeito, não estão prestando atenção. Pode ser? Que coisa. Ó, pay attention, I'm going to repeat. Vou começar de novo ainda. Good morning Ken, it's 7 o'clock. It's 7:15, it's time for breakfast. It's 7:30, it's time for school. It's 12 o'clock, it's time for lunch. It's 6:45, it's time for dinner. It's 9 o'clock, it's time for bed. Good night. Quem quer falar o que entendeu dessa história? **S:** eu sei. **T:** (a boy's name) então fala, comenta. **S:** no. **T:** no? A primeira é pra acordar né? **Ss:** sim. **T:** e que hora ele fala? **S:** sete horas. **T:** isso, 7 o'clock, ó. Esse o'clock aqui quer dizer que é sete em ponto. 7 o'clock. Depois? A hora que o (a boy's name) falou pra tomar café. Breakfast, e daí, what time is it? **S:** sete e quinze. **T:** what time is it? Seven fifteen. Muito bem. Depois? **S:** sete e meia, a hora de ir pra escola. **T:** a hora de ir pra escola que é? Seven ... **S:** thirty. **T:** seven-thirty. Ok, e depois? **S:** a hora do almoço. **T:** aham, a hora do lunch, hora do almoço. E what time is it? **S:** doze em ponto. **T:** twelve e apareceu o o'clock de novo? **Ss:** yes. **T:** então, twelve o'clock. **S:** meio-dia. **T:** e depois lá embaixo? Hora de ...? **S:** dinner. **T:** jantar. Então, what time is it? Six forty-five. What time is it? **S:** nove e meia. **T:** hã? Really? **S:** seis e quarenta e cinco. **T:** six forty-five. **S:** creim professora, nós não é assim né? **T:** é, eles têm dinner muito cedo né? Six forty-five. E por último? É a hora de que? **S:** dormir. **T:** dormir, go to bed. E what time is it? **S:** nove em ponto. **T:** aham. Que horas é a hora de dormir deles? **S:** nove. **T:** nine o'clock. Agora eu vou pedir para o (some boys' names) explicarem essa história. E falarem todas as horas que aparecem ali. Toda a turma participando. **S:** tá não. **T:** e vocês de bobeira. Depois lá no próximo trabalhinho vai ter pra vocês escreverem as horas; vão saber fazer? [the room is silence]. **T:** como é o número 30 (a boy's name)? Em inglês? [no response]. **T:** pois é né! Falta estudar.

Agora precisa saber ó, o número 30 pra saber as horas. (a boy's name), e você? Como é o número 30? **S:** não sei. **Ss:** meu Deus! É thirty. **T:** isso. Ó, até o número 12 que é até onde vai as horas, vocês têm que saber. **Ss:** eu sei. **T:** é claro, tem que saber até o one hundred. Tá pessoal, agora a gente vai fazer a parte do repeat, não fizemos ainda o repeat. Então eu vou ler novamente and you? Repeat! [the teacher says each line of the reading and students repeat]. **T:** o que é good night mesmo? **Ss:** boa noite. [the subject of the class is completely changed because a boy complimented some posters on the wall. Students start talking again]. **T:** ok ó, close your books now. Let's get our notebooks. [students are noisy]. **T:** notebook. Ó, take out your notebook, please! Thank you! Vocês já sabem colocar a data sozinhos. [students do not calm down]. **T:** será que vou ter que mandar alguém pra secretaria? Já colocaram a data? April 25th. Ó, it's time for, é hora de Como se diz essa hora então em inglês? Vou colocar dois títulos. What time is it? Ok! **S:** copiar professora? **T:** sim. Primeiro o clock ó. [the teacher writes the exercises on the board, students have to copy them on their notebooks. The first exercise is drawing the arrows in the clocks and the second one to write the times in full. Students are very noisy. Students copy the activities and try doing them. Teacher helps them. Students have difficulty in reading the time in clocks]. **S:** credo professora, tem muito relógio. [teacher calls their attention, they are too agitated, she spends a good amount of time asking for silence and participation. She corrects the activities on the board]. **T:** homework! O que é homework? [no response]. **S:** é pra copiar isso daí professora? **T:** é pra copiar. **S:** escreve em inglês profe. **T:** semana que vem a gente não vai ter aula de inglês; quinta é feriado e sexta é feriado. Então vocês têm duas semanas pra fazer, tá? Shsh. Ó, escrevam as horas em inglês. [she writes some times, students have to write them in full as homework]. **T:** ó, a responsabilidade é de vocês, o conteúdo tá no quadro, aprende quem faz, quem presta atenção. E deu né gente. [Class ends].

CLASS 25: May 8th

[teacher greets the students. She asks them to take out their notebooks]. **T:** Vamos galerinha. Ó pessoal, vamos lembrar então ó. Eu trouxe um clock, pra gente olha ó. **S:** relógio. **T:** for example, por exemplo, esta hora aqui. Lembrem então, o ponteiro pequeno. **S:** é a hora. **T:** mostra a hora. Então, one, two, three, four, five, six, seven, eight, night, tem, eleven, twelve. Né? Aí em ingles a gente pode dizer assim ó, quando é one da madrugada ate midday, até o meio-dia, até twelve o'clock, a gente diz A.M. Tá? Certo? A.M. E quando é one da

tarde até twelve o'clock da noite, meia-noite, vai ser P.M. Tá? OK? **S:** Por que A.M e P.M? **T:** porque eles usam A.M pra madrugada e manhã e P.M pra quando é de tarde até de noite, tá? Por isso a gente vai usar o número até o doze. [teacher counts to twelve again]. Pra dizer as horas, tá? Se por exemplo eu quero saber se é nine o'clock da manhã ou da noite, como é que eu vou saber? Se é A.M? **Ss:** manhã. E se for P.M? **Ss:** noite. **T:** vai ser nine o'clock da noite. Tá? Ok? Assim ó, o pequeno sempre mostra a hora e o grande os minutos. Quantos minutos têm? **STUDENTS ARE QUIET. ONE SAYS:** doze. **T:** doze minutos? **S:** sessenta. **T:** sessenta, por quê? [no answers]. **T:** porque conta de cinco em cinco né? [teacher counts five in five pointing to the clock. Some students count with her]. **T:** então aqui, what time is it? [students are quiet, later a boy answers]: ten e four. **T:** ten porque está mostrando que é dez e aqui? **S:** thirty. **T:** thirty, trinta. Né? Que é trinta minutos, ok? Todo mundo sabe olhar nesse relógio? **Ss:** sim, eu sei. **T:** então ten thirty, agora tem que saber os números pra saber falar as horas em inglês. Depois, vamos ver um outro aqui, what time is it? [she shows students the clock. Students are quiet]. **T:** hã?What time is it? **S:** one forty-five. **T:** ó, o ponteiro tá no um, então one, que é a hora. E o ponteiro grande está em qual? **S:** quarenta e cinco. **T:** quarenta e cinco. Como eu digo quarenta e cinco em inglês? **S:** forty-five. **T:** isso, forty de quarenta e five de cinco. Ok? Mais uma, tem gente que não tá respondendo. What time is it? **S:** five o'clock. **T:** ó, o ponteiro pequeno tá em que número? **Ss:** no cinco. **T:** no cinco. Como é cinco em inglês? **Ss:** five. **T:** five. E quando o ponteiro grande tá no doze? **Ss:** o'clock. **T:** tem que ser a hora exata né? Então vai ser cinco horas. O que a gente tem que dizer pra ser hora exata em inglês? **S:** o'clock. **T:** o'clock. Então vai ficar five o'clock. Certo? **S:** certo. **T:** mais uma, what time is it?**S:** forty thirty. **T:** concordam? What time is it em português? **S:** quarto e meia. **T:** four thirty né? Sim ou não? **Ss:** sim. **T:** a última agora, quero ver, what time is it? [students are quiet].**T:** uhm? ten ou eleven? **S:** eleven. **T:** eleven o que? Três? **S:** não. **T:** a gente tem que contar em cinco, então ó, five, ten, fifteen. Então vai ser que horas? Ó. [she writes the time on the board (10:15)]. **S:** dez e quinze. **T:** in English? Como que é? **Ss:** eleven fifteen. **T:** eleven fifteen. Ok? Entenderam? **S:** sim. **T:** sim? E quem estudou os números em casa? [no replies]. **T:** tem que estudar gente. Um ou dois que levantam a mão. Senão vocês não vão saber fazer. Daí o professor se esforça, passa a atividade, né pessoal? Um ou dois só sempre estudam, vocês têm os números lá no caderno, pra vocês saberem fazer as coisas. E tem que fazer. Então assim ó

pessoal, estudar inglês em casa, pegar o caderno, revisar, tudo que tem no livro eu passo no quadro pra vocês terem no caderno pra estudar e saber fazer depois. Tá? Ó, como é aqui em português. [students and teacher say the times in Portuguese and English, the ones she showed on the clock before]. **T:** então ó, quem sabe os números sabe dizer as horas. [teacher reviews the numbers again by writing some on the board and students respond orally]. **T:** ó, eu vou entregar o book pra vocês. Page seventeen e page eighteen ó. Ok? Seventeen, eighteen. Na page seventeen vocês têm os relógios ó, ainda bem que a maioria já sabe ver esse relógio. **S:** eu não. **T:** a profe vai ajudar nas mesas daí, tá? Tem que entender a time aqui e ir lá atrás do book, depois das figurinhas. Tá escrito a time em inglês e tem um relógio digital, tá? Vocês vão ter que recortar e colar naquele que é o relógio. Tá? Entenderam? Que nem aqui ó, tenho que olhar e ler, recortar e colar em cima, tá? Se eu tenho nine o'clock aqui tenho que procurar nine o'clock, recortar e colar em cima. E aqui embaixo vocês que vão escrever, what time is it? Tá? Ó, two o'clock. Quem não souber a teacher vai passar e ajudar a colocar a digital, daí vocês vão escrever em inglês. Peguem o caderno que vocês têm os números. Tá? Então é só usar o caderno pra escrever. E aqui também tem alguns números que podem ajudar vocês. Lembra que a gente estudou e revisou? **S:** sim. [she asks a boy to help delivering the books]. **T:** aqui ó tem scissors. Então ó, primeira coisa, cut, cut the time lá no final do book. Lá no cantinho, depois daquela máscara do halloween. **S:** é fácil, é só seguir a cor. **T:** shsh, não conte. [students do the activities. Meanwhile, the teacher walks around the room to help them]. **T:** people, did you finish? Terminaram? **S:** não. **T:** dá pra corrigir? **S:** não professora. **T:** two minutes? [she continues walking and helping students]. **T:** sit down, sit down, please. Tá, ok, como que ficou aqui então? A time? [she corrects the exercise orally, identifying the clocks by their colors]. **T:** tá e aqui embaixo ó, what time is it? Ó, tem a perguntinha escrita aqui ó. What time is it? It's two o'clock; no primeiro né? E o outro? **Ss:** six thirty. **T:** então a gente tinha que escrever; It's six thirty. [she keeps on correcting, but at this time she writes the answers on the board]. **T:** confirmam a escrita. Ó, a última folha agora, page eighteen. Página eighteen, ó. Complete; time for school. O que quer dizer isso será? Time for school. **Ss:** hora da escola. **T:** time for lunch? **Ss:** hora do lanche. **T:** hora do que? **Ss:** lanche. **T:** almoço tá? Lembrem, lunch é almoço. Depois, time for bed. **Ss:** dormir. **T:** isso. E time for dinner? **Ss:** jantar. **T:** então, de acordo com a figura e de acordo com a hora, tinha que completar se era time for school, time for dinner,

time for lunch, time for bed, ah e o último que está riscado é time for breakfast. O que é breakfast? **Ss:** café da manhã. **T:** isso. Então o primeiro já foi feito. What time is it? It's seven o'clock, it's time for breakfast. Tá? [teacher corrects this filling out the blanks exercise orally]. **T:** What time is it? **Ss:** six forty-five. **T:** e olhem na janela lá for a [she is pointing to the picture]. **Ss:** é noite. **T:** isso. Sabe né que nos países que são mais frios, escurece mais cedo. Então six forty-five já é escuro. Aqui quando é inverno também né, six forty-five já é escuro. Daí, it's time pra fazer o que? **Ss:** comer. **T:** o que? O lunch ou o dinner? **Ss:** dinner. **T:** então tá escrito aqui embaixo ó, time for dinner. Finished? E na quarta? Vocês leram? **S:** time for bed. [teacher walks around while correcting the exercise]. **T:** deu people? O colega vai passar pra recolher os books. Fiquem sentados. Thank you. Obrigada. Bye-bye. **Ss:** bye-bye.

CLASS 27: May 15th

T: Hello. Bastante gente faltando hoje. Good morning. **Ss:** good morning. **T:** How are you? **Ss:** fine. **T:** fine. How are you? **Ss:** how are you? Good. **T:** e os outros? **Ss:** fine. **T:** so-so? **Ss:** fine. [teacher writes the date on the board (May 15th)]. **T:** Ok, ó, let's review! [she is holding a paper with some times]. **T:** What time is it? **Ss:** one forty-five. **T:** Ok, lembra que eu falei que ia fazer umas frases, alguns cartazes pra gente deixar aqui na parede? **S:** uma e quarenta e cinco. **T:** ahah, one forty-five. Ó, what time is it? Esse aqui? **Ss:** two o'clock. **T:** ahah, two o'clock. [she shows another paper and says]: one fifteen, ok? And? [she shows another paper]. **T:** one ... **Ss:** e thirty. **T:** ok, ó, quero ver se vocês sabem. What time is it? [at this time the teacher writes some times on the board and asks students to tell her the time]. **S:** five e ten. **T:** five ten. What time is it? Shsh. **Ss:** six thirty. **T:** six thirty. What time is it? **Ss:** seven, seven **T:** como é vinte? **S:** twenty-five. **T:** hã? Quem falou? **S:** twenty-five. **T:** twenty-five, twenty-five, ok? Hã, what time is it? **Ss:** eight, eight.... **T:** eight fifty. What time is it? **Ss:** nine, nine. **T:** forty-five. Nine forty-five. Hã, what time is it? **Ss:** ten fifty-fifty. **S:** ten fifty-five. **T:** fifty-five. Ten fifty-five. Então assim ó, eu vou entregar ..., hoje vamos fazer da seguinte maneira. [she counts the students]. **S:** hoje tem dezoito. **T:** não, a gente não vai fazer dupla. Eu vou fazer o seguinte, eu vou entregar essas times aqui ó, pra essa fila aqui. [teacher pointing to the other row]. **T:** essa fila aqui vai ter que pedir a time, pra eles responderem. Como é que pergunta? [students are quiet]. **S:** que horas que é? **T:** como é que pergunta? **S:** ou. **T:** eu fui perguntando aqui pra vocês. Hã? **S:** why time this? **T:** What time is it? **Ss:** what time is it?

T: aham, como? **Ss:** what time is it? **T:** what time is it? Ok? What time is it? Isso, eu vou colocar aqui no quadro; what time is it? [she writes it on the board]. **T:** não precisa copiar pessoal, só prestar atenção. Então, essa fila aqui que tem mais, vai perguntar, ok? Vocês vão perguntar o que? **Ss:** what time is it? **T:** what time is it? E os colegas daqui vão responder. [teacher gives to a row of students some times written on a little sheet of paper]. **T:** vamos lá então. Ó, shsh. Eu quero se vocês vão saber, o restante da turma, se vocês vão saber ouvir o colega e prestar atenção e reconhecer que time é aquela lá. Que horas é que o colega vai falar. [and so students do the task. A line of students ask: what time is it? And the other line answers it. One student at each time. Teacher helps them a lot. After that, she gives the little time sheet to the other line of students. Some don't want to do so]. **S:** ah, eu não quero profe. **T:** como não? **S:** eu não sei que hora que é. [students become noisy]. **T:** Ok, vamos lá? [they do it again. but at this time they are very noisy]. **T:** people, então assim ó, agora eu vou passar mais algumas horas e vocês vão ligar a time, tá? Vocês vão copiar como a profe vai passar ali, pra vocês ligarem a time com a (?). Então ó, notebook, notebook on the table. Ó people, let's go! Notebook, pencil. The date is here, May 15th. S: de novo profe? **T:** quem já copiou não precisar copiar a data de novo. Ahm, match. [teacher writes an exercise on the board, a matching one about time. They copy and do it. She calls attention to the difference among some numbers such as 13x30, 14x40 and so on. She asks students to repeat these numbers. While students are copying, the teacher is putting some flashcards on the wall related to time. Finally she corrects the activity on the board collectively by calling students to go to the board and do the matching exercise. After that, she asks students to do a choral repetition]. **T:** ok, bye-bye. **Ss:** bye-bye.

CLASS 28: May 16th

T: Good morning. How are you? **Ss:** fine. **T:** foi a apresentação de vocês ontem. **Ss:** sim. **T:** eu já ouvi coisas maravilhosas de ontem. Parabéns. [a student says that a classmate is on birthday]. **T:** Ah, happy birthday. [students start singing happy birthday in English. students are very noisy]. **T:** então vamos lá, temos bastante coisa pra hoje. Ok, sit down, pay attention, listen to the teacher. Shsh, ok? [teacher calls some students attention by saying out loud their names]. **T:** um, dois, três. Ó, agora acabou o recreio, a conversa acabou, a brincadeira da hora do recreio passou. Ó, hoje nós vamos falar sobre o nosso ... [she writes on the board]. **T:** sobre o nosso body. **Ss:** o que é isso professora? **T:** o que é nosso body? **S:** nosso body. **T:** nosso body, ó, vamos lá então.[she

points to her body parts]. **T:** head, eyes. **S:** olho. **T:** nose. **S:** nariz. **T:** ear. **S:** ouvido. **T:** shoulder. **Ss:** shoulder. **T:** arm. **S:** braço. **Ss:** arm. **T:** hand. **Ss:** hand. **S:** mão. **T:** fingers. **Ss:** fingers. **S:** dedos. **T:** leg. **Ss:** leg. **S:** perna. **T:** knee. **Ss:** joelho. **T:** foot. **Ss:** pé. **T:** toes. **Ss:** toes. **T:** mais uma vez. [and she points to her body parts again and students repeat the new vocabulary. Some of the students point to their body parts]. **T:** vamos lá pessoal, apontem comigo também, nas partes do body de vocês. [after repeating]. **T:** quero ver agora se vocês sabem em ordem diferente. [the teacher says the body parts and students point, she points with them]. **T:** ok, agora vou falar e vocês vão apontar, já vão saber será? **S:** no. **T:** no? Vamos lá então. Vamos fazer o seguinte, eu vou mostrar e vocês vão me mostrar a parte do corpo que é. Começando, nose! [students have to point to their nose]. **T:** apontem para o nose de vocês então. [the teacher shows flashcards and students point to their body part. After that, she asks students to repeat each word, she does it twice]. **T:** agora eu vou apontar para uma parte do corpo de alguém daqui e vocês vão me dizer o que é. [she points to some students body parts, students answer most of the time in English]. **T:** agora é o seguinte, eu tenho uma imagem de uma pessoa. Pessoal ó, prestem atenção, eu sou teacher de que? **Ss:** inglês. **T:** não sou de artes, então meu desenho não ficou aquela coisa. Então people, mais ou menos. Shsh. [students are very noisy]. **T:** eu vou colocar esse desenho e vou chamar justamente aqueles que estão conversando, pra virem aqui e completar pra mim. Primeiro eu vou chamar aqueles que não estão prestando atenção, quero ver se vão saber. [she puts a big picture of a girl on the board]. **T:** Ó, essa aqui é a minha girl, tá? Eu vou chamar, vou começar pelo (a boy's name). (a boy's name) vai vir aqui e vai colar a palavrinha foot lá onde está o foot. [the student was a little reluctant but ended up sticking the flashcard on the picture]. **T:** colou o foot? Ok. (a boy's name). **S:** não vou professora. [she calls another one]. **T:** (a girl's name), nose. [and this is the activity, she calls out some students, one at each time, she gives a flashcard with a part of the body, so they need to stick it on the big picture]. **S:** ô professora, head and shoulders é para as caspas? **T:** claro! Por que que é head and shoulders? Porque as caspas aparecem nos ombros. Head and shoulders. **Ss:** head and shoulders. **T:** head and shoulders, por isso. E a caspa tem na head. [students like saying head and shoulders. Teacher keeps on the activity by calling out students to stick flashcards on the body picture]. **T:** vamo lá, um, dois, três. Eyes. **Ss:** eyes. [teacher says the new vocabulary and students repeat. After repetition, teacher calls out students names to go

to the front room and get the part of the body she says]. **T:** vem aqui tirar pra mim a HEAD. Vai tirar a palavrinha HEAD de lá. **S:** deixa eu professora. **T:** o (a boy's name) que vai tirar. [students are very noisy and talkative. Teacher calls out some students names, they have to take out the body parts she says from the big body picture]. **T:** vamos lá pessoal, eu vou mostrar pela última vez. Eu vou falar, depois é com vocês, a gente já fez várias vezes, pra ver se vocês sabem. Vamos lá; HEAD. **Ss:** head. [again, teacher says and points to the parts of the body, students repeat]. **T:** agora só vou mostrar. [now, the teacher points at her body parts and students say the one she is pointing at]. **S:** como que fala unha, professora em inglês? **T:** hã? **Ss:** como que fala unha em inglês? **T:** nail. **S:** e sujeira? **T:** dirty nails. **S:** dirty nails. **T:** agora é o seguinte, ó. [teacher shows the exercise they will do soon]. **T:** a skeleton, ó. Vocês têm as partes do body e tem que completar, ó. [then, she delivers the copy for the students]. **S:** é de escrever ou recortar? **T:** de escrever. **Ss:** ah. **T:** pintar também. Ó, sabe que a teacher tem outra turma de quinta série né. Sabe como eles fizeram o fantasma aquele? Fizeram aquela chama na head, é fizeram, ficou bem legal. **S:** ai professora, eu não vou saber. **S:** profe, profe, me ajuda? **T:** sim. Ó, pessoal, vão fazendo o que vocês sabem, o que não sabem me perguntem. [students get quieter during the activity]. **T:** tá, eu vou fazer um desenho aqui do lado. Foot, foot é o que? **Ss:** pé. [teacher asks students the meaning of the new vocabulary in Portuguese and then she draws the body parts next to the written words. So that, students are able to do the task by themselves]. **T:** e eu vou passar olhando quem não tá fazendo, que eu tô passando tudo aqui. [After drawing on the board, teacher walks around the room to help and check students' work]. **S:** professora, dá pra pintar? **T:** se quiser pode. Vamos escrever a data né, lembram? May 16th, 2014. [after about 10 minutes]. **T:** quem não terminou ainda, vai corrigir comigo agora. Deu tempo já, vamo lá. Prestem atenção. Vamo lá gente, ó, Shsh. E quem terminou acompanha pra ver se fez certo. E chega pessoal. Vou começar daqui ó, deste pequenininho e vou fazer toda a volta [teacher is pointing to the skeleton picture]. O primeiro aqui em cima é ... **Ss:** head. **T:** head. O que está do lado, fazendo a volta é **Ss:** eyes. **T:** eyes. [and the teacher goes on correcting the task]. **T:** terminar e colar no caderno. [teacher walks around the room to see if students corrected and glued the handout on the notebook. Finally, she collects the little flashcards from the board]. **T:** deu pessoal? Nos seus lugares. [that is the end of the class, the next teacher is already in the classroom].

APPENDIX C - Questionnaire

Estimada professora,

Você está sendo convidada a participar de um breve questionário da pesquisa *Investigando o Ensino da Língua Inglesa em uma escola da rede pública no Oeste de Santa Catarina através das lentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Este questionário tem como objetivo analisar a sua interpretação/compreensão acerca dos PCNs, bem como a relevância dos mesmos na sua prática docente.

- 1) Você conhece os PCNs?

Sim

- 2) Você leu os PCNs para língua estrangeira?

Sim, não conheço na íntegra, mas sei sobre o que se trata.

- 3) Você concorda com o conteúdo destes documentos?

Acredito que sim, pois é necessário que existam orientações para serem seguidas. Porém, também acredito que devemos pensar na viabilidade do que está sendo proposto pelos PCNs e adaptar para a realidade existente na escola. Acho que os PCNs deveriam tratar mais sobre localidades e escolha da língua estrangeira no currículo escolar do município.

- 4) Você procura segui-los na sua prática? Como?

A leitura não é o meu foco nas aulas que trabalho na rede pública, pois o grupo com o qual eu trabalho é do 1º ao 5º ano. Procuo desenvolver a memorização de frases curtas ou vocabulário. Meu objetivo este ano é trabalhar mais com o listening (com músicas, por exemplo) e também falar mais em inglês com eles. Quanto ao processo gradativo de aprendizagem, eu procuro desenvolver, assim como o sociointeracionismo. Também acredito que podemos utilizar diversos métodos em sala de aula, não é necessário seguir apenas um. Acredito que quanto mais expormos os alunos à língua estrangeira, mais eles aprenderão.

- 5) A escola incentiva à leitura dos PCNs? Ela promove discussões sobre os mesmos?

Não, minha experiência em escola pública demonstrou que a língua estrangeira não é muito valorizada. As discussões centram-se em estudos mais gerais como comportamento do aluno e decisões internas da escola.

- 6) Você e seus colegas discutem sobre os PCNs?

Não.

- 7) A escola trabalha com temas transversais?

Sim, através de projetos desenvolvidos pelos professores.

- 8) Como você e seus colegas procuram trabalhar estes temas transversais?

Na verdade, a cada bimestre é necessário que se desenvolva um projeto. Eu procuro envolver temas transversais nos projetos, alguns professores focam nas dificuldades dos alunos. Às vezes, não há integração entre os professores para que os mesmos temas sejam trabalhados interdisciplinarmente, mas dependendo da escola é possível realizar este trabalho. Para elaborar o projeto, procuro conhecer um pouco sobre o que será trabalhado durante o bimestre para tentar conectar o projeto com algum conteúdo ou passeio que seja feito.

- 9) Como você acha que deveria ser o ensino da língua inglesa na escola pública?

Acredito que devemos enfatizar as quatro habilidades de diferentes formas, acho que é difícil com as salas de aula lotadas, pela indisciplina, pouca carga horária, falta de recursos, às vezes desamina, mas os professores precisam persistir e aos poucos tentar introduzir as habilidades. É o que eu tento fazer, eu procuro trabalhar algo diferente para introduzir uma nova habilidade a cada ano, utilizando diferentes métodos.

- 10) Oque é pra você ensinar em uma perspectiva sócio-interacionista? Podes dar exemplos de atividades que você faz e que estejam embasadas nessa visão, de ensino e aprendizagem sócio-interacional?

Acho que socio-interacionismo envolve aprender socialmente e historicamente, partir do que o aluno sabe para o que ele desconhece. Bom, os livros que utilizo/ que a rede municipal utiliza "Go kids" já sugere esta perspectiva, pois no livro 1 o aluno aprende alguns membros da família (mom, dad), depois no livro dois já aparecem outros nomes em inglês relacionados a família como brother, sister e assim vai desenvolvendo o vocabulário deles. Procuro, muitas vezes, revisar o que eles já conhecem para partir para o que eles ainda não conhecem. Também procuro, quando possível, relacionar os conteúdos com a realidade deles - quando estudamos os animais, cada aluno pode contar se tem um animal de estimação e o nome.

APPENDIX D – GO KIDS! ENGLISH ADVENTURE BOOK 5 – CONTENTS

Contents



UNIT 1

- Lesson 1: review p. 8
- Lesson 2: personal pronouns / verb to be (affirmative form) p. 10
- Lesson 3: numbers from ten to one hundred p. 13
- Lesson 4: what time is it? p. 16
- Lesson 5: my body p. 19
- Lesson 6: what's the matter? p. 22
- Lesson 7: review p. 25
- Lesson 8: holiday activity: Valentine's Day p. 27

UNIT 2

- Lesson 1: verb to be (negative form) p. 30
- Lesson 2: demonstrative pronouns p. 34
- Lesson 3: how much is it? p. 37
- Lesson 4: where do they come from? p. 40
- Lesson 5: commands p. 43
- Lesson 6: adjectives p. 46
- Lesson 7: review p. 49
- Lesson 8: holiday activities: Easter time! – Mother's Day / Father's Day p. 51-53



UNIT 3

- Lesson 1: verb to be
(interrogative form) p. 56
- Lesson 2: possessive adjectives p. 59
- Lesson 3: shapes p. 62
- Lesson 4: continents and oceans p. 64
- Lesson 5: land and water p. 68
- Lesson 6: let's play! p. 72
- Lesson 7: review p. 76
- Lesson 8: holiday activity: Happy Halloween! p. 78

**UNIT 4**

- Lesson 1: verb to be (affirmative, negative and
interrogative forms) p. 82
- Lesson 2: the solar system p. 84
- Lesson 3: weather p. 88
- Lesson 4: commands p. 90
- Lesson 5: my city p. 92
- Lesson 6: let's read! p. 96
- Lesson 7: review p. 98
- Lesson 8: holiday activity: Christmas time! p. 100
- Glossary p. 102
- References p. 112



APPENDIX E- Carta de Apresentação da Secretaria Municipal da Educação de Chapecó

Programa
Escola
Forte

Secretaria
de Educação

PREFEITURA DE
CHAPECÓ 

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos o(a) acadêmico(a) ALESSANDRA STUANI matriculado(a) e frequentando o curso de Mestrado da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, para que o(a) mesmo(a) possa desenvolver na EBM CLARA URMANN ROSA, sua atividade de pesquisa. O tema da pesquisa é: "Investigando o ensino da Língua Inglesa em uma escola da rede pública no Oeste de Santa Catarina através das lentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)".

De acordo com o programa, a aluna observará as aulas de língua inglesa em uma turma do 5º ano, no primeiro semestre de 2014. A orientação é da Profª. Dra. Adriana Kuerten Dellagnelo.

Chapecó, 19 de fevereiro de 2014.



Gelvânia Terezinha Paloschi Freitas

Setor de Certificação

Portaria Nº. 4.315

APPENDIX F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PPGI – Programa de Pós-Graduação em Inglês- Estudos Linguísticos e Literários

À prezada diretora Jane Botton

À prezada coordenadora pedagógica Patrícia Monte Resmini

Eu, Alessandra Stuani, venho solicitar a autorização desta instituição, Escola Básica Municipal Clara Urmann Rosa, para a realização de uma etapa de minha pesquisa de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Inglês-Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC – Matrícula 201300437), sob a orientação da Professora Doutora Adriana Kuerten Dellagnelo. A referida pesquisa concentra-se nas áreas de ensino e aprendizagem, especificamente no campo de formação de professores.

O objetivo do estudo é investigar em que medida a prática pedagógica de um(a) professor(a) de língua inglesa do ensino fundamental em uma escola regular em Chapecó converge ou diverge dos Parâmetros Nacionais Curriculares para a Língua Estrangeira em relação à natureza sócio-interacional da linguagem e aprendizagem, bem como buscar entender a razão que leva o(a) professor(a) a convergir ou divergir desse guia.

Para tanto, solicito a autorização desta instituição para a observação de aulas para fins de coleta de dados. O material coletado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores ou à instituição. Ao contrário, as tarefas desenvolvidas pelo(a) professor(a) colaborador(a) e pelos alunos participantes durante a pesquisa irão enriquecer nossas experiências e conhecimentos sobre a natureza sócio-interacional da linguagem e aprendizagem da Língua Inglesa, bem como sobre os Parâmetros Nacionais Curriculares.

Todas as informações serão resguardadas.

Quaisquer dúvidas podem ser esclarecidas a qualquer momento; seja pessoalmente, por telefone ou por e-mail, abaixo mencionados.

Obrigada pela atenção.

Alessandra Stuani
Pesquisadora

alessandrastuani@gmail.com

49 8839-0213

Adriana Kuerten Dellagnelo
Orientadora

adrianak@cce.ufsc.br

APPENDIX G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Página 1 de 3

Investigando o Ensino da Língua Inglesa em uma escola da rede pública no Oeste de Santa Catarina através das lentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Investigating English Teaching in a regular public school in the West of Santa Catarina through the lenses of the National Curriculum Guidelines (PCNs)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Investigando o Ensino da Língua Inglesa em uma escola da rede pública no Oeste de Santa Catarina através das lentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*

Investigating English Teaching in a regular public school in the West of Santa Catarina through the lenses of the National Curriculum Guidelines (PCNs), desenvolvida por Alessandra Stuaní, discente de Mestrado em Pós-graduação em Inglês/Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina, Campus de Florianópolis, sob orientação da Professora Dra. Adriana Kuersten Dellagnelo. O objetivo central do estudo é investigar como um(a) professor(a) de Inglês em uma escola da rede pública no oeste de Santa Catarina ministra suas aulas, de modo a verificar a convergência e / ou divergência entre a prática e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em referência à natureza sócio-interacional da linguagem e aprendizagem. O convite a sua participação se deve à sua receptividade. Mostrou-se interessada e colaboradora quando a proposta deste estudo foi apresentada.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso haja risco direto ou indireto de identificação do participante, isto deverá estar explícito no Termo. Existem casos em que o participante de pesquisa deseja que seu nome ou de sua instituição conste do trabalho final. Esta é uma situação comum, que deve ser respeitada, no entanto, é necessário que esteja explícito no Termo.

A sua participação consistirá em ministrar suas aulas de maneira natural, pois estas serão gravadas. O tempo de duração das filmagens é de 45 minutos, o tempo de duração de cada aula, num período de dois meses.

As aulas serão filmadas somente para a avaliação das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo filmagem Não autorizo filmagem

As aulas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de compreender que as ações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estão diretamente relacionadas com a sua aplicação em sala de aula pelos professores. Estes parâmetros dependem da compreensão dos professores sobre estes documentos. Por isso, é necessário investir na formação de professores, para que eles sejam capazes de compreender estas orientações e traduzi-las em prática real de ensino e aprendizagem. De acordo com Freeman e Johnson (1998), "aprender a ensinar é um processo complexo de longo prazo, de desenvolvimento que opera através da participação nas práticas sociais e em contextos associados à aprendizagem e ensino". (p.402).

Atualmente, o envolvimento dos professores na reflexão é a forma mais eficiente para questionar e alterar as suas práticas em sala de aula, gerando um desenvolvimento contínuo no ensino de uma língua estrangeira. É necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua própria prática de uma forma sistêmica. É este tipo de reflexão que leva ao desenvolvimento profissional.

Devido a este fato, os programas de formação de professores em língua estrangeira têm sido entendidos como contexto para a reflexão do envolvimento dos professores em práticas de investigação. Estas práticas têm seguido os princípios de investigação-ação, a investigação colaborativa e a autoetnografia. Como Flowerdew (1998, P.529) afirma que "a noção de reflexão é fundamental para o pensamento contemporâneo sobre a formação de professores de uma segunda língua". Baseando-se na concepção original de reflexão de Dewey (1933), Schon (1983) argumenta que a reflexão na ação representa formas complexas em que os profissionais interagem com os problemas práticos, como testar e modificar suas soluções nos contextos específicos em que trabalham. Embora existam muitas concepções da noção de reflexão, não parece haver uma concordância geral de que a reflexão é um processo intrapessoal com o objetivo de facilitar o conhecimento pessoal e profissional, que pode ser um processo e método de informar prática com a razão, e que pode promover mudanças no comportamento bem como na prática. Abordagens reflexivas para a formação de professores podem ser vistos como uma reação ao modelo de professor como técnico, a favor do reconhecimento profissional de seu trabalho. A abordagem reflexiva para a formação de professores incentiva os professores a tomar responsabilidade e

propriedade de seu crescimento profissional e autonomia. "Ela incentiva a individualidade entre os professores, permitindo-lhes desenvolver suas próprias teorias de prática educativa". (Calderhead& Gates, 1993).

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento durante as observações. No entanto, como mencionado anteriormente, a sua participação consistirá em ministrar suas aulas de maneira natural, sem se preocupar com a câmera. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Chapecó- SC, Fevereiro de 2014.

Alessandra Stivani

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (049) 8839-0213

e-mail: alessandrastuani@gmail.com

"Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS":

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-1478

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS , Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Eliane Scherer

Nome completo do (a) participante:

042554789-29

RG ou CPF:

Eliane Scherer

Assinatura:

APPENDIX H – Lei 3089 de Março de 1990.**AUTORIZA O FUNCIONAMENTO DE ESCOLAS BÁSICAS
MUNICIPAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O Prefeito Municipal de Chapecó, Estado de Santa Catarina, Faço saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica autorizado o funcionamento das seguintes unidades escolares, com o ensino de pré-escolar e fundamental:

I - Escola Reunida Municipal Bairro Thiago;

II - Escola Isolada Municipal Parque das Palmeiras.

§ 1º - O funcionamento pode ser simultâneo.

§ 2º - A denominação das unidades escolares criadas por esta Lei será feita por indicação das respectivas Associações de Pais e Professores (APPs), cujos nomes escolhidos ser homologa dos por Decreto.

Art. 2º - O pessoal administrativo, técnico e docente será recrutado dentre o pessoal do Quadro do Poder Executivo, autorizada a abertura de cargos e vagas necessárias ao regular funcionamento das unidades escolares ora autorizadas.

Art. 3º - Para fazer face às despesas decorrentes da aplicação desta Lei, serão utilizados recursos orçamentários próprios.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Ficam revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Chapecó, Estado de Santa Catarina, em 23 de março de 1990.

MILTON SANDER
Prefeito Municipal