

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

**FABIANA DE SOUZA CUNHA**

**PRODUÇÃO DE VÍDEOS A PARTIR DE OBRA LITERÁRIA NAS AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**

Porto Alegre, Dezembro de 2010

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

**FABIANA DE SOUZA CUNHA**

**PRODUÇÃO DE VÍDEOS A PARTIR DE OBRA LITERÁRIA NAS AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**

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

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. EUNICE POLONIA**

Porto Alegre, Dezembro de 2010.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e meus guias espirituais, por estarem sempre ao meu lado

Ao meu filho, Artur, por existir e por ser a motivação maior para tudo o que faço

À minha família, pelo amor, pela paciência e pelo apoio incondicionais e por acreditarem  
sempre no meu sucesso

À minha querida orientadora, Eunice Polonia, pela dedicação e pelo apoio, pelo olhar atento e, principalmente, por me conduzir da melhor forma possível pelos caminhos que me levaram à construção desse trabalho, respeitando o meu tempo de escrita e de elaboração, motivando-me a cada etapa concluída e intervindo com objetividade e competência ao julgar necessário

Aos meus queridos amigos Angela Bono, Daniel Araujo, Leda Pantaleão e Vera Mallet pelo amor, pela amizade, pela paciência e principalmente pelo incentivo e pela motivação que tanto me impulsionaram

Aos colegas e amigos do colégio La Salle Santo Antônio – Fabio D’Ávila, Silvana Menegat, Suzana Feijó e Taís Leão – pelo apoio em tudo de que precisei e pelas valiosas contribuições a esse trabalho

Aos colegas e aos amigos do curso pré-vestibular Objetivo – Angela Bono, Marco Antonio, Andre Fett, Diego Lopes e Leandro Mantelli – pela troca de horário concedida no meio do semestre, sem a qual não teria sido possível cursar as últimas disciplinas do curso de Letras

Às professoras Fabiane Lazzaris e Ana Maria Kessler Rocha (*in memoriam*), pelas preciosas contribuições à minha formação acadêmica

Aos professores Ingrid Finger, Sandra Maggio e Sergio Menuzzi, pela dedicação com que me auxiliaram em todos os processos e procedimentos legais necessários para a conclusão do meu curso

Ao professor Augusto Buchweitz, pela concessão de horário que me permitiu cursar a última disciplina de Inglês

Às professoras Fabiane Lazzaris e Karen Spinassé por honrarem-me com sua participação, compondo a banca examinadora desse trabalho

Agradeço, por fim, aos meus queridos alunos das turmas 181 e 182, do colégio La Salle Santo Antônio, sem os quais esse projeto não se teria concretizado. Obrigado pelo carinho e por fazerem parte dessa etapa tão importante na minha vida.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu filho amado, Artur, pessoa mais doce que eu conheço, com quem aprendi que a melhor forma de educar é com o coração.

“O cuidado com o modo de condução das práticas educativas pressupõe a ‘escuta sensível’, o olhar transversal, a abertura para as diversidades, o tatear com atenção acurada as sinuosidades e dobras dos caminhos. Demanda a presença da intuitividade para o discernimento das sutilezas e entornos das aventuras, onde os desafios das almas audaciosas que inspiram-se na fineza do coração e na ação corada da coragem, levam às buscas dos sentidos mais expansivos, altaneiros e preciosos da vida”.

Miguel Almir L. de Araújo

## RESUMO

Este trabalho propõe-se a investigar como estudantes de inglês como língua adicional desenvolvem um projeto pedagógico que alia o estudo de literatura estrangeira ao uso de tecnologia, avaliando qualitativamente as práticas contempladas durante o processo e suas possíveis contribuições para o aprendizado. O estudo da literatura permite ir além do foco comunicativo e gramatical do aprendizado de uma língua para o entendimento da produção literária como elemento social e histórico da sua cultura. A utilização de ferramentas tecnológicas na produção de tarefas, por sua vez, é recurso indispensável para os estudantes da geração *homo zappiens* (VEEN; VRAKING, 2009).

Os pressupostos teóricos e metodológicos desse estudo baseiam-se na teoria sociointeracionista de Vygotsky para o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, nos estudos de Swain (2000) sobre tarefas cooperativas, e na abordagem transdisciplinar de ensino. A metodologia é qualitativa de estudo de caso. Os dados foram gerados a partir do projeto “*Romeo and Juliet: from Shakespearean to Modern Times*”, que propõe a criação de vídeos a partir de adaptações da história original do clássico “*Romeo and Juliet*”, de William Shakespeare. Os participantes são alunos da 8ª série do ensino fundamental do colégio La Salle Santo Antônio, escola em que atuo como professora titular desde Agosto de 2008.

Através da análise qualitativa da realização da atividade em seu contexto natural – aqui, a sala de aula – pude observar interação entre aprendizes de diferentes níveis de conhecimento na língua. Ao lerem a obra, assistirem a diferentes versões cinematográficas e produzirem suas próprias adaptações, os alunos transitaram entre diferentes meios semióticos, interpretando-os e posicionando-se criticamente. Na produção da história escrita, observei os alunos discutirem quanto ao uso da língua – metafala –, negociando e modificando suas construções textuais colaborativamente. Os vídeos produzidos, por fim, revelaram peculiaridades de cada grupo através de produções em diferentes formatos e gêneros.

## ABSTRACT

This study aims at investigating how students of English as a second language develop a pedagogical project that combines the use of technology, through the production of videos, with the study of Literature, evaluating qualitatively the practices during the process and its possible contributions to learning. The study of Literature allows students to go beyond the communicative and grammatical focus of the language learning, towards the understanding of the literary production as a social and historical element of the foreign culture. The use of technological tools in the production of tasks is indispensable for the students who belong to the *homo zappiens* generation (VEEN; VRAKKING, 2009).

The theoretical and methodological assumptions of this study are based on Vygotsky's socio-interactionist theory for the development of higher mental processes, on Swain's studies (2000) about collaborative tasks, and on the transdisciplinary approach. The research method is qualitative, in the form of a study case. Data were obtained through the project "Romeo and Juliet: from Shakespearean to Modern Times", that proposed the creation of videos of adapted stories out of the original classic "Romeo and Juliet" by William Shakespeare. The participants are 8<sup>th</sup> grade students from La Salle Santo Antonio school, where I have worked as an English teacher since August, 2008.

Through the qualitative analysis of the project in its natural context – here, the classroom – I could observe interaction among students of different levels of knowledge in the language. When reading the classic, watching two different movie versions of it and producing their own adapted stories, students moved on different semiotic means, interpreting them and critically positioning themselves. During the written production of the story, I could observe students discussing about language use and grammar – metalanguage – negotiating and changing their texts collaboratively, until coming to a final draft of them. The videos, finally, showed peculiarities of each group through productions in different formats and genres.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	3
1.1 Teoria Sociointeracionista e a Aprendizagem Colaborativa de Segunda Língua	
1.1.1 Teoria Sociointeracionista de Vygotsky.....	3
1.1.2 Definindo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) .....	5
1.1.3 A Aprendizagem Colaborativa de Segunda Língua .....	6
1.1.4 Hipótese do <i>Output</i> e o Diálogo Colaborativo de Swain.....	8
1.2 A Teoria da Complexidade e a Abordagem Transdisciplinar no Ensino de Segunda Língua	
1.2.1 A Teoria da Complexidade no Aprendizado de Segunda Língua .....	10
1.2.2 A Abordagem Transdisciplinar no Ensino de Segunda Língua .....	13
1.2.3 A Importância do Ensino da Literatura .....	15
1.3 A Tecnologia na Sociedade e na Educação.....	17
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA</b> .....	19
2.1 Objetivos e Procedimentos Metodológicos.....	19
2.2 Contexto da Pesquisa .....	21
2.3 Apresentação dos Dados da Pesquisa .....	24
2.3.1 Tarefas Desenvolvidas no Projeto.....	24
2.3.2 Os Participantes do Estudo de Caso.....	31
2.3.3 Versão Final da Escrita Colaborativa das Histórias e Roteiros.....	33
2.3.4 Os Vídeos.....	51
2.4 Análise dos Dados.....	52
<b>CAPÍTULO 3: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	56
<b>ANEXOS</b> .....	58

## INTRODUÇÃO

A modernização da sociedade e o surgimento de novas tecnologias geram mudanças profundas no acesso à informação e nas formas de aprendizagem. A informação hoje, através da internet, é de acesso universal e pode-se adquirir conhecimento em diversas áreas do pensamento na velocidade de um *click*. No contexto educacional, essa modernização molda uma nova realidade e uma nova geração de alunos da era digital, a geração *homo zappiens* (VEEN; VRAKING, 2009). Essa questão tem despertado o interesse de pesquisadores<sup>1</sup> que vêm estudando a importância, o impacto, bem como os benefícios cognitivos da utilização de ferramentas tecnológicas como recurso pedagógico.

Como professora de Língua Inglesa, atenta à realidade dos meus alunos nos diferentes contextos educacionais em que atuo, minha observação não poderia ser diferente. Sem dúvida nenhuma, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) faz parte do cotidiano dos alunos. Essa percepção, porém, conduziu-me a uma série de questionamentos sobre a minha prática docente: estou preparada para lidar com essa nova geração de alunos? O quanto minha aula e as tarefas que proponho são interessantes e motivadoras para essa nova geração? Ou ainda, como posso adaptar minhas práticas de sala de aula de forma a criar atividades mais condizentes aos alunos *zappianos*?

Na tentativa de realizar atividades mais adequadas para os alunos da era digital, comecei a fazer mais uso da tecnologia em minhas aulas, como ferramenta de mediação pedagógica na realização de tarefas. Durante o ano de 2010, muitas atividades foram realizadas nesse sentido, entre elas o projeto “*Romeo and Juliet: from Shakespearean to Modern Times*”, objeto de estudo desse trabalho.

Durante a realização desse projeto, percebi que a atividade estava sendo motivadora, e os alunos expressavam verbalmente o quanto estavam gostando de realizá-la. Porém, minha intenção ao propor a realização desse projeto colaborativo não se resumia a apenas realizar uma atividade “legal” e divertida. Meu objetivo era promover o aprendizado de forma mais adequada e efetiva para essa nova geração, rompendo com a visão empirista, com a idéia da transmissão unilateral do conhecimento e com o estilo de aula *teacher-centered*. Buscava oferecer mais espaço para o aluno questionar, interagir, apropriar-se do saber e criar, fazendo uso interacional de uma ferramenta digital numa tarefa de construção coletiva.

---

<sup>1</sup> POLONIA (2003); LEFFA (2006); VEEN; VRAKING (2009), entre outros

Por outro lado, através da leitura do clássico “*Romeo and Juliet*” e da proposta de criação de uma história adaptada, meu objetivo era que a aula de língua inglesa não se limitasse ao foco comunicativo e gramatical, mas buscasse um entendimento da produção literária como elemento social e histórico da cultura da língua estudada. Queria também propiciar uma atividade que fugisse da prática comum de produção de uma resenha sobre o livro lido, que, muitas vezes, se transforma num simples ato de cópia, que pouco contribui para o aprendizado. Além disso, a proposta de criação de uma história adaptada gera a necessidade de conhecer a história original, o que funciona de motivação para a leitura. Os alunos, dessa forma, teriam de desenvolver suas atividades de maneira, não apenas criativa e colaborativa, mas também crítica.

Entretanto, todos os meus objetivos de ensino só se concretizariam de forma efetiva se propiciassem aos alunos oportunidades reais de aprendizado. Dessa preocupação com o processo de aprendizagem de meus alunos, surge então minha pergunta de pesquisa: quais as possíveis contribuições das tarefas contempladas no projeto “*Romeo and Juliet: from Shakespearean to Modern Times*” para o aprendizado dos alunos? Na tentativa de buscar a resposta para esse questionamento, posiciono-me nesse estudo de caso como investigadora dos processos que se dão durante a prática das atividades desse projeto no contexto da minha própria experiência docente.

Primeiramente, apresento a fundamentação teórica que permeia este estudo, referente à interação e à construção do conhecimento, à complexidade envolvida no aprendizado de segunda língua e à aprendizagem colaborativa. Logo após, faço algumas considerações sobre a abordagem transdisciplinar e a importância do estudo da literatura.

Na etapa seguinte, volto minha atenção para a sala de aula atual e sua nova geração de alunos, abordando questões referentes à educação na era digital, ao papel do professor diante dessa realidade e à importância da utilização da tecnologia como ferramenta mediadora do aprendizado.

No capítulo da metodologia de pesquisa, há a descrição do contexto da pesquisa, dos dados e da forma de coleta destes, bem como a análise dos resultados obtidos.

Nas considerações finais, apresento minhas reflexões quanto a este estudo de caso, do qual participo enquanto autora, executora e investigadora das práticas contempladas na tarefa em questão.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Teoria Sociointeracionista e a Aprendizagem Colaborativa de Segunda Língua

#### 1.1.1 Teoria Sociointeracionista de Vygotsky

A teoria sociointeracionista de Vygotsky parte da idéia de que o homem é um ser biológico e social e, como participante de um processo histórico e cultural, evolui e aprende através de suas interações.

Sabemos que as interações entre os seres humanos são contínuas ao longo de sua história, em diferentes condições sociais de comportamento e em diferentes fases biológicas. Através dessas experiências sociais, novas e mais complexas funções mentais formam-se a partir de sua estrutura biológica elementar, determinada basicamente pela maturação. Vygotsky (2003) definiu essas duas linhas de desenvolvimento como processos elementares, de origem biológica, e funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural.

Ele afirma também que o uso de meios artificiais e o uso de instrumentos – atividade mediada – mudam as operações psicológicas, propiciando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, também definidas por ele como comportamento superior.

Para Lantolf (2000), o conceito mais importante da teoria sócio-cultural de Vygotsky é que a mente humana é mediada. Dessa forma, o homem utiliza ferramentas simbólicas, ou signos, para mediar e regular seus relacionamentos com os outros e consigo mesmo, modificando, assim, a própria natureza desses relacionamentos. O autor afirma:

Vygotsky imaginava a mente humana como um sistema funcional no qual as propriedades do cérebro natural, ou biologicamente especificado, são organizadas em uma mente superior, ou culturalmente moldada, através da integração de artefatos simbólicos ao pensamento. (p. 1-2)<sup>2</sup>

Por essa razão, reconhece-se na abordagem sociointeracionista a importância do ambiente social como forma de promover o desenvolvimento cognitivo, numa relação

---

<sup>2</sup> “Vygotsky conceived of the human mind as a functional system in which the properties of the natural, or biologically specified, brain are organized into a higher, or culturally shaped, mind through the integration of symbolic artifacts into thinking” (tradução da autora)

mediada por instrumentos. Desenvolvimento e aprendizagem, nessa perspectiva, são processos que se influenciam reciprocamente.

A linguagem, como fator de interação social, modifica os processos mentais, e o uso dos signos como instrumentos das atividades psicológicas transformam as funções mentais elementares em processos mentais superiores. Dentre os processos mentais superiores, Lantolf (ibid) cita: atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico e resolução de problemas, aprendizado e a avaliação da efetividade desses processos.

A cultura adquirida através dos sistemas de representação e a linguagem são, portanto, essenciais para ajudar o indivíduo a perceber e a organizar o seu mundo real, servindo como instrumento psicológico de mediação.

Para explicitar a mediação psicológica através de ferramentas conceituais e semióticas, Lantolf e Thorne (2006) consideram a relação entre o homem e o mundo físico sendo mediada por ferramentas materiais concretas. O exemplo trazido é o de um homem que quer cavar um buraco para plantar uma árvore. Ele poderia usar apenas as mãos, porém, o mais provável seria que o homem optasse por mediar esse processo através do uso de uma pá ou, até mesmo, de uma escavadeira, fazendo uso mais eficiente da sua energia física e obtendo um resultado melhor. O objetivo a ser atingido é o mesmo, cavar um buraco, mas a ação de cavar muda de aparência ao ser mediada pelo instrumento pá ou escavadeira. É nesse ponto que a atividade mental evidencia-se, ao romper com o impulso natural de cavar com as mãos e decidir de forma racional que tipo de ferramenta usar e como usá-la. “ Ferramentas físicas nos permitem modificar o mundo de maneiras que o simples uso de nossos corpos não permite. Além disso, ao transformar nosso ambiente social e material, também nos modificamos e modificamos a forma como vivemos no mundo”. (ibid, p. 199) <sup>3</sup>

Para Vygotsky (op. cit.), as formas superiores de comportamento aparecem primeiro de forma coletiva, ou inter-psicológica, vindas de fora, para depois se converterem em individuais ou intra-psicológicas, em uma forma de comportamento da própria pessoa. Esse processo é, na verdade, um processo de interiorização onde o indivíduo reconstrói aquilo que, em princípio, foi manifestado em nível externo. Essa reconstrução interna de operações externas foi definida como internalização.

---

<sup>3</sup> “*Physical tools allow us to change the world in ways that the simple use of our bodies does not. Moreover, by transforming our social and material environment, we also change ourselves and the way we live in the world.*” (tradução da autora)

Dessa forma, o desenvolvimento cultural tem origem social, pois o indivíduo necessita de interações sociais com outros mais ou menos desenvolvidos cognitivamente e com agentes mediadores para interiorizá-lo. Ele, então, reconstrói e reelabora os significados transmitidos pelo seu grupo cultural. Através dos postulados de reconstrução e reelaboração de significados culturais, Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

### 1.1.2 Definindo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Para Vygotsky (2003), a ZDP constitui-se em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento potencial é a etapa em que o aprendiz interage com outros aprendizes, desempenhando tarefas em cooperação para solucionar problemas. A partir dessa interação, ele aperfeiçoa sua capacidade de realizar uma tarefa ou solucionar algo sozinho, influenciando seu nível de desenvolvimento real. Dessa forma, o nível de desenvolvimento potencial depende da interferência do outro e da sua influencia sobre a ação individual.

Vygotsky, citado por Lantolf (2000), define a ZDP como “a diferença entre o que uma pessoa pode conquistar sozinha e o que a mesma pessoa pode conquistar quando atua com o apoio de outra pessoa e / ou com o apoio de artefatos culturais”.<sup>4</sup> (p. 17)

Muitos pesquisadores acreditavam que a ZDP envolveria uma espécie de transmissão do conhecimento na qual um especialista transmitiria uma habilidade para um novato através da interação social. Outros pesquisadores<sup>5</sup>, porém, acreditam que pessoas trabalhando juntas conseguem co-construir contextos nos quais a especialização emerge como uma característica do grupo. Assim, a ZDP é mais apropriadamente entendida como uma construção colaborativa de oportunidades para os indivíduos desenvolverem suas habilidades mentais.

Mesmo que consideremos as interações entre pares de especialistas e novatos como as interações pais x filhos e / ou professores x alunos, ainda assim, não poderíamos considerar que a interação seja uma mera cópia de habilidades. O que os aprendizes fazem, na verdade, é transformar o que lhes é oferecido ao apropriar-se desse conhecimento. Segundo Newman e

---

<sup>4</sup> “Vygotsky’s definition of the ZPD is the difference between what a person can achieve when acting alone and what the same person can accomplish when acting with support from someone else and / or cultural artifacts”. (tradução da autora)

<sup>5</sup> Van Lier (2000), Lapkin (1998) e Swain (1998, 2000)

Holzman (1993), a imitação na ZDP “é uma atividade complexa na qual o novato não é tratado como um repetidor, mas como um ser comunicativo”. (NEWMAN; HOLZMAN, apud LANTOLF, 2000, p. 18)<sup>6</sup>

O aprendizado, portanto, cria a zona de desenvolvimento proximal, despertando processos internos de desenvolvimento que só operam quando há interação social e atividades em cooperação. O desenvolvimento interno, porém, progride de forma mais lenta e posterior ao processo de aprendizado. Isso ocorre porque o aprendizado, ou conhecimento externo compartilhado pela interação, precisa ser internalizado para converter-se em desenvolvimento. (VYGOTSKY, op. cit.)

Dentro dessa perspectiva, entende-se que atividades educativas que propiciam a interação entre os estudantes nos auxiliam na compreensão dos processos de mudança produzidos no aprendizado individual dos alunos. É, portanto, de crucial importância que os educadores promovam esse tipo de atividade, entendendo que o desenvolvimento intelectual dos estudantes não é biologicamente determinado e sim socialmente facilitado. Assim sendo, as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. “O ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança.” (ibid, p. 176)

A utilização de tarefas colaborativas, como a que proponho no meu projeto para o ensino da língua inglesa, é uma alternativa para promover a interação social e, conseqüentemente, favorecer o aprendizado individual.

A seguir, apresento as principais contribuições de alguns pesquisadores à teoria sociointeracionista, especificamente voltado para o aprendizado de segunda língua.

### **1.1.3 A Aprendizagem Colaborativa de Segunda Língua**

Tendo em vista que o processo interacional facilita a aprendizagem, acredita-se que atividades colaborativas nas aulas de segunda língua são oportunidades efetivas para que os aprendizes compreendam e usem a língua-alvo.

Bassi e Dutra (2004) citam Gaudet ao definir a aprendizagem colaborativa:

---

<sup>6</sup> “*Imitation in the ZPD [...] is a complex activity in which the novice is treated not as a repeater but as a communicative being*” (tradução da autora)

A aprendizagem colaborativa é definida como uma forma de organização da aprendizagem que permite a grupos pequenos e heterogêneos de alunos atingir objetivos comuns de aprendizagem, apoiando-se em uma relação de interdependência, ou seja, a plena participação de todos no cumprimento de determinada tarefa (GAUDET et al., apud BASSI; DUTRA, 2004, p.292).

Nessa abordagem, as experiências socioculturais proporcionadas pelas atividades colaborativas funcionam como mediadoras dos processos mentais dos alunos. Mediar na concepção de Vygotsky significa intervir. As experiências socioculturais compartilhadas durante as atividades colaborativas, portanto, intervêm nos processos mentais de cada participante, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Na relação mediada, as funções psicológicas aparecem primeiro na forma de interação entre as pessoas para, posteriormente, serem internalizadas e apropriadas pelos aprendizes. O professor, nesse contexto, também pode atuar como mediador humano do conhecimento linguístico dos aprendizes ao interferir no processo de aprendizado e interação social. Porém, essa interferência não se deve dar de forma centralizadora (*teacher-centered*), empirista e sim, socialmente negociada. O enfoque está na socialização da aprendizagem. Segundo Donato, “aprender é uma forma de socialização entre indivíduos e não somente um processo de recebimento de *input* em um cérebro isolado”. (DONATO, apud BASSI; DUTRA, 2004, p. 294)

Ao interagirem, os alunos utilizam sua bagagem cultural, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento linguístico para produzir a tarefa, de modo que todos contribuam com algo e que o grupo, através de negociação, chegue a um denominador comum. Os sujeitos, então, constroem seus enunciados de forma interativa e dinâmica, de acordo com as necessidades que vão surgindo para cumprir o objetivo comunicativo da tarefa e através de negociações constantes.

Segundo Amy Otah (2000), a aquisição da linguagem através do processo colaborativo faz com que os aprendizes apropriem-se da linguagem de interação como sua, para seus próprios objetivos, construindo competência gramatical, expressiva e cultural através desse processo. Em seu estudo, ela mostra como dois estudantes de japonês solicitam e oferecem assistência mútua, ao realizar uma atividade de tradução, demonstrando aprendizagem gramatical através da interação e da maior independência no uso de diferentes estruturas frasais. Para elucidar esse movimento interlocutório e interativo, considera-se o construto de andamento (*scaffolding*) para explicar como sujeitos mais ou menos experientes, através de assistência mútua, realizam tarefas que, sozinhos, não conseguiriam, sem que haja necessariamente o envolvimento de um especialista nesse processo. A autora reforça que a busca de assistência só será necessária e relevante se a tarefa proposta representar um desafio

para o aprendiz e não se tratar de desenvolver uma habilidade que o aprendiz já possui. Além disso, para que a assistência oferecida gere desenvolvimento cognitivo, é necessário também que não seja excessiva e que seja descontinuada, permitindo que o aprendiz desenvolva a habilidade de trabalhar de forma independente.

Leontiev (1978), em sua Teoria da Atividade, afirma que fazer uma atividade não é apenas fazer algo, mas fazer algo motivado por uma necessidade biológica ou cultural que serve de motivo para atingir determinado objetivo. Para atingir esse objetivo, serão necessárias ações específicas, através de condições e meios mediadores apropriados. Portanto, para ele uma atividade compõe-se de três níveis: o nível da motivação, o nível da ação e o nível das condições. (LEONTIEV, apud LANTOLF, 2000).

Numa atividade colaborativa, tudo está intimamente relacionado – o objetivo da atividade, as motivações e os interesses dos participantes, os instrumentos usados para realizá-la, a divisão de trabalho entre os integrantes do grupo – e cada elemento influencia o outro e provoca reações, mudanças e adaptações no curso da atividade. Nada funciona isoladamente.

Donato (2000) acrescenta ainda que as atividades ou tarefas não são generalizáveis e não podem manipular as ações dos sujeitos envolvidos, pois esses investem nelas, suas metas, crenças, motivações e vivências, transformando-as. A mesma tarefa é interpretada diferentemente por diferentes grupos, podendo transformar-se em uma atividade diferente, com um objetivo diferente. As tarefas, portanto, lidam com a imprevisibilidade nos seus resultados. Por essa razão, o autor reforça a importância de os professores preocuparem-se mais com a orientação do que com os resultados e vê-las como interações emergentes e não como receitas para assegurar algum tipo de *performance* na língua.

A seguir, volto-me mais especificamente ao resultado da tarefa colaborativa, produção ou *output*.

#### **1.1.4 O Diálogo Colaborativo de Swain**

Merril Swain, através de seus estudos (1985, 1997, 1998, 2000), convida-nos a ir além da compreensão do insumo e analisar outros aspectos da interação que também podem influenciar a aquisição da L2: o papel da produção compreensível e o diálogo colaborativo.

Swain (1985) cunhou o termo “produção compreensível” para trabalhar nessa perspectiva. Segundo ela, o aluno, ao se esforçar para se fazer compreendido por seu

interlocutor, melhora a sua produção, testando novas formas linguísticas e modificando-as. Dessa maneira, o aprendiz não aprende somente ao receber insumo de seu interlocutor, mas também produzindo. Polonia (2003) ressalta que Swain “não minimiza o papel da compreensão ou do insumo, mas aponta a facilitação da aprendizagem da L2 pela produção que pode melhorar o papel desempenhado pelo insumo”.

Swain (2000) argumenta ainda que, através da produção, o aluno processa a língua de forma mais profunda, pois está no controle da situação. Precisa criar forma e significado linguísticos e, ao tentar fazer isso, vai testando hipóteses e descobrindo o que pode e o que não pode fazer. Essa noção de certo e de errado surge através do *noticing*. Exemplos de *noticing* são: a percepção dos contrastes entre a língua que se está construindo e o insumo a que se é exposto; a percepção de pontos frequentes ou salientes na língua alvo; ou, até mesmo, a percepção de falhas na sua interlíngua ao não conseguir expressar alguma idéia. É, portanto, através da produção oral ou escrita, que o aluno pode melhorar a sua acurácia na língua-alvo.

A pesquisadora vem, então, a definir o que entende por diálogo colaborativo como “um diálogo no qual os falantes se engajam na resolução de problemas e na construção do conhecimento”. (ibid, p. 102)<sup>7</sup>

Em seus estudos (1997, 1998, 2000), ela examina a mediação sob a perspectiva do diálogo colaborativo entre estudantes de francês. No seu estudo de imersão demonstrou como aprendizes podem organizar e intervir em seu próprio aprendizado sem a ajuda de um especialista ou professor.

O diálogo colaborativo soluciona problemas e constrói conhecimento. A fala ou a escrita mediam o esforço colaborativo dos participantes da atividade. A fala individual de um participante (atividade cognitiva) transforma-se na fala coletiva do grupo (resultado da atividade). Falando e refletindo sobre o que foi dito, o novo conhecimento é construído. Dessa forma, o insumo funciona como uma ferramenta cognitiva socialmente construída. (ibid)

Ao redigir um texto coletivamente, por exemplo, observa-se que os alunos fazem perguntas entre si referentes ao uso da língua, discutindo e refletindo sobre sua forma ou significado. Essa fala sobre o uso língua, utilizada para refletir sobre ela, e que funciona como mediadora para a aprendizagem, é definida por Swain (1998) como metafala. Em sua definição, a metafala é uma conversa ou fala sobre como usar a língua e surge normalmente

---

<sup>7</sup> “*Collaborative dialogue is a dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building*” (tradução da autora)

para resolver algum problema que os alunos apresentam ao utilizar a língua alvo. Essa reflexão sobre o uso da língua pode dar-se na forma de reflexão interna ou compartilhada. Contudo, observa-se que as atividades colaborativas criam um ambiente propício para os aprendizes externalizarem suas reflexões. O *feedback* dos colegas e a discussão do grupo devem gerar um melhor entendimento, e os alunos negociarão as modificações que julgarem apropriadas no texto que está sendo criado. Polonia (op. cit.) afirma acerca da negociação que

conforme apontado por Swain (2000), os aprendizes envolvem-se na construção do conhecimento não por uma falha no entendimento mútuo, mas porque identificaram um problema de ordem linguística e buscaram soluções por meio de um diálogo colaborativo, definido como um diálogo no qual os falantes estão envolvidos na solução de problemas na construção do conhecimento. A solução conjunta do problema e a construção do conhecimento são mediadas por este diálogo. (p. 58)

As modificações ou as reformulações do texto, advindas desse diálogo colaborativo, são o que ela definiu como *modified output* ou “produção modificada”. Segundo ela, “esse processo de modificação representa a aquisição da segunda língua” (Ibid, p.102)<sup>8</sup>. Ou seja, o diálogo colaborativo e a produção modificada oportunizam a esses alunos avançar cognitivamente e melhorar seu conhecimento da língua-alvo.

Confirma-se, portanto, o caráter sociointeracional do diálogo colaborativo, pois, enquanto atividade dialógica externa (plano inter-psicológico), facilita a apropriação de conhecimento ou aprendizado individual (plano mental ou intra-psicológico).

## **1.2 A Teoria da Complexidade e a Abordagem Transdisciplinar no Ensino de Segunda Língua**

### **1.2.1 A Teoria da Complexidade e o Aprendizado de Segunda Língua**

A aprendizagem de uma segunda língua ou língua adicional tem sido descrita de várias perspectivas ao longo do tempo. Entretanto, nenhuma teoria explica perfeitamente o que é ou como se dá a aprendizagem de uma língua. Huey afirma que a língua é “um sistema tão

---

<sup>8</sup> “[...] *this process of modification represents second language acquisition*” (tradução da autora)

complexo que, para entendê-la teríamos que entender o funcionamento do próprio cérebro”. (HUEY apud LEFFA, 2006, p. 28)

Tratarei aqui do processo de aprendizado de uma língua, tanto nas relações internas, dentro do sistema, como externas, com outros sistemas, na perspectiva da Teoria da Complexidade ou Caos, conforme proposto por Diane Larsen-Freeman em seu artigo “*Chaos / Complexity Science and Second language Acquisition*” (1997).

A autora afirma que o aprendizado de uma língua pode ser considerado um sistema complexo ao compartilhar características como não-linearidade e dinamicidade com outros sistemas complexos encontrados na natureza. Segundo ela, se a teoria do caos ou da complexidade serve para explicar sistemas complexos em áreas do conhecimento como a física e a biologia, também pode contribuir para explicar a complexidade envolvida no aprendizado de uma segunda língua. (ibid)

De acordo com estudiosos e cientistas do caos ou complexidade, os sistemas complexos não-lineares são dinâmicos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao *feedback* e adaptativos. Segundo Larsen-Freeman, é possível observar todas essas características na linguagem e no seu processo de aquisição.

A linguagem é composta de subsistemas interdependentes – fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica e pragmática – que evidenciam a sua complexidade, já que os sistemas complexos são formados por vários componentes ou agentes que se inter-relacionam.

O processo de aquisição de uma segunda língua também é um sistema complexo já que engloba a inter-relação entre os sistemas que compõe a língua citados anteriormente, além da interação de uma série de outros fatores que influenciam o aprendizado. Dentre esses fatores, estão: a língua alvo e a sua fonte, o tipo e a quantidade de insumo, o ambiente e as condições em que o aprendizado ocorre, o tipo e a quantidade de interação, o tipo e a quantidade de *feedback* recebido, entre outros fatores como idade, aptidão e motivação. Todos esses fatores relacionam-se, influenciando de forma conjunta todo o processo. (ibid)

A dinamicidade e não-linearidade da linguagem, por sua vez, podem ser observadas externamente, nas relações entre os indivíduos, diacronicamente e sincronicamente. As mudanças diacrônicas são observáveis através das novas formas que surgem em substituição a outras na linguagem, sem um padrão específico a ser seguido. Uma visão sincrônica da não-linearidade da linguagem, por sua vez, pode ser observada quando diferentes falantes utilizam estruturas variadas para comunicar a mesma idéia. Ao interagirem, os falantes esforçam-se colaborativamente e geram mudanças no sistema, moldando regras pelo seu discurso e não o

contrário, modificando a língua pelo uso. A linguagem é, portanto, dinâmica, pois se modifica com o tempo e resulta da interação entre os diversos fatores que a compõe ou influenciam. Larsen-Freeman (1991) criou o termo *grammaring* para referir-se ao dinamismo que envolve o uso da gramática. (ibid)

Além disso, o aprendizado de itens linguísticos de uma segunda língua também não é um processo linear em que se aprende uma estrutura de cada vez numa sequência estruturalmente organizada. Os aprendizes demonstram constantes avanços e recuos em sua interlíngua, durante o processo de aprendizado. Isso ocorre porque a exposição à segunda língua gera modificações desproporcionais à sua causa, ou seja, não é possível prever a reação do aprendiz pelas interferências que ele sofre, nem mensurá-la: uma simples interferência pode gerar uma grande mudança no seu sistema de aprendizado, colocando-o num estado caótico. Entende-se aqui por estado caótico, não um estado bagunçado, e sim movimentado e dinâmico, que se desordena ou movimenta por alguma perturbação e posteriormente retorna à ordem, acomodando-se provisoriamente até ser perturbado novamente. Esse retorno à ordem ocorre porque o sistema da interlíngua auto-organiza-se e se reestrutura por ser sensível ao *feedback*. A ausência de um reforço positivo ou um reforço negativo podem ajudar o aprendiz a aproximar a gramática da interlíngua à gramática da língua-alvo, gerando melhorias que, segundo Waldrop (1992), evidenciam aprendizado. (ibid)

O efeito das interações entre os diversos fatores que compõe e influenciam o aprendizado é, portanto, imprevisível: não se pode prever quando vai ocorrer, nem qual será o fator desencadeante, nem a proporção em que ocorrerá, mas sabemos que ocorrerá.

Em razão da complexidade e da inter-relação entre os fatores que agem sobre o aprendizado de uma língua, Leffa (op. cit.) afirma que “ao estudar um sistema, não é permitido fragmentá-lo em segmentos isolados e depois estudar cada um desses segmentos sem levar em consideração o contexto em que eles estão situados e suas relações com todos os outros segmentos”.

Da mesma forma que um sistema complexo, uma atividade colaborativa em uma aula de segunda língua também contará com um resultado imprevisível a partir da interação dos seus componentes, das partes que compõe o todo. Percebe-se, dessa forma, que há uma interação interna no sistema, dentro de cada indivíduo em seu processo de desenvolvimento cognitivo ao relacionar-se com a língua, influenciada também pela interação externa ou entre os sistemas, entre os indivíduos que compõe o grupo.

Como dito anteriormente, o resultado de todas essas interações, incluindo o aprendizado individual de cada aluno e o produto final desenvolvido por um grupo em uma

tarefa colaborativa, é imprevisível. Porém, sabemos que a interação gerará perturbações no sistema e modificações na aquisição da linguagem por parte de seus integrantes, só não podemos prever em que proporção nem em que momento exato isso se dará.

### **1.2.2 A Abordagem Transdisciplinar no Ensino de Segunda Língua**

A Teoria do Pensamento Complexo, proposta por Edgar Morin, também nos convida a entender o mundo e o ser humano, através da ótica da complexidade. Assim como ocorre com o aprendizado, também podemos entender o ser humano como um ser complexo, que é produto de suas vivências e de suas interações e se modifica constantemente reagindo a tudo que está à sua volta, nos diferentes contextos em que atua.

Portanto, se nada funciona isoladamente e se a inter-relação das partes nos ajuda a compreender o todo, da mesma forma, os saberes não existem isoladamente e podem ser melhor compreendidos a partir da inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Morin, em sua obra “A cabeça bem feita” (2003), afirma que devemos evitar a compartimentação dos saberes e desenvolver a capacidade de articulá-los entre si, pois a capacidade de contextualizar e de integrar é uma qualidade fundamental da mente humana.

Dessa forma, o aprendizado escolar compartimentado, em que cada disciplina olha única e exclusivamente para si mesma e no qual não se estabelecem relações entre as diferentes áreas do pensamento, é simplista e não serve à natureza complexa da aprendizagem. Por essa razão, pesquisadores como Morin, Leffa, entre outros, defendem a abordagem transdisciplinar na educação como a abordagem mais adequada, pois permite aos aprendizes transitar entre os diversos saberes, estabelecendo conexões e relações entre as disciplinas, aproximando-as das situações da vida real que são multidimensionais, globais, planetárias.

Jean Piaget em um colóquio de 1970 utilizou pela primeira vez o termo “transdisciplinar” ao afirmar

[...] no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria 'transdisciplinar', que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fraturas estáveis entre as disciplinas (PIAGET apud WEILL, 1993, p. 30).

Dessa forma, a abordagem transdisciplinar, ao considerar o ensino em suas relações contextuais, aborda-o de modo insular, não o reduzindo a partes cindidas, não perdendo a visão das relações e das inter-relações dinâmicas e interativas entre parte e todo, percebendo a integração das disciplinas entre si e delas com o currículo escolar. (LEFFA, 2006)

A aprendizagem de uma língua estrangeira tem sido vista como uma atividade trans, dando a idéia de uma língua além: além da que já falamos, além do aqui e agora, além fronteiras, geográficas e psicológicas. Sabemos que falar uma língua exige a presença do outro, mas, no caso da língua estrangeira, esse outro foi sempre visto como um sujeito estranho em nossa consciência, apresentando-se como um interlocutor distante e desconhecido. Para aproximar esse sujeito é preciso a contribuição de várias disciplinas, e de uma ferramenta de pesquisa que seja essencialmente híbrida, capaz de circular por diferentes áreas de conhecimento. A idéia defendida aqui é de que essa ferramenta, necessariamente transdisciplinar, está na Teoria da Complexidade. (Ibid, p. 47)

Para dar um exemplo de uma atividade transdisciplinar, segundo as definições aqui apresentadas, analisarei o meu projeto, objeto de estudo desse trabalho. Ao propor a leitura do clássico “*Romeo and Juliet*” e de um *reader* com uma história adaptada desse mesmo clássico, ambos em língua inglesa, a atividade concilia o estudo da língua com a literatura estrangeira. Ao assistirem duas versões cinematográficas do mesmo clássico, produzidas em épocas diferentes, os alunos agora trabalham com arte, tecnologia e história, ao se depararem com uma adaptação para outro meio semiótico onde recursos visuais, auditivos e interpretativos serão relevantes no aprendizado e entendimento da obra. O contexto histórico de cada filme torna-se extremamente relevante para o entendimento das diferenças observadas em cada versão. A produção da história adaptada de cada grupo envolve o processo de criação da história, a escrita de um roteiro, a definição de um gênero e de um contexto histórico dentro do qual a história se desenvolve, envolvendo habilidade criativa, linguística e tradutória. Como tarefa final, a criação de um vídeo curta-metragem, de até 15 minutos de duração, utilizando a ferramenta *windows movie maker*, envolve conhecimento tecnológico, além de conhecimentos específicos de acordo com a decisão de cada grupo: desenho, dramatização, filmagem, entre outros. Dentro da perspectiva da abordagem transdisciplinar, portanto, o projeto “*Romeo and Juliet: from Shakespearean to Modern Times*” pode ser entendido como um projeto literário, histórico, linguístico, tradutório, artístico, tecnológico e cinematográfico.

O tema do amor proibido, impossível e não realizado, central no clássico “*Romeo and Juliet*”, transpõe as barreiras temporal – antigo ou moderno –, espacial e cultural – Inglaterra

ou Brasil – e linguística – Inglês ou Português. O tema trata da essência humana, que é universal. Patricia Tatspaugh, em *“The tragedies of love on film”* (2000), afirma : “essa tragédia de amor nos convida à exploração de questões sociais, sobrevive a transposições de tempo e lugar, concilia um elenco multicultural e, é claro, dramatiza o conflito atemporal entre gerações”. (p.135)<sup>9</sup>

É isso, portanto, que a abordagem transdisciplinar busca: estabelecer conexões, relações, conciliar disciplinas, pensar projetos em que a língua estrangeira deixe de ser “estranha”, própria do “outro”, do “estrangeiro”.

### 1.2.3 A Importância do Ensino da Literatura

Morin, em seus estudos sobre transdisciplinaridade, sugere a Literatura como um dos possíveis eixos transdisciplinares nos futuros currículos escolares. Ele afirma:

A Literatura teria certa superioridade sobre a história e a sociologia, na medida em que ela considera os indivíduos inseridos em um meio, uma sociedade, uma história pessoal. [...] Ela trata os seres enquanto sujeitos com suas paixões, seus sentimentos, seus amores, - coisas que, falando do singular, do concreto das individualidades, se tornam, na maior parte das vezes, apagadas pela sociologia. (MORIN apud COELHO, 2010, p.4)

Nelly Coelho, no mesmo artigo, salienta a importância de perceber a literatura como algo maior que simples entretenimento, e sim como “um testemunho da incrível aventura humana, desde suas origens míticas ou históricas, até o limiar desta era em gestação, de que somos personagens-construtores (ou inconscientes espectadores)”. (p.4)

O referencial curricular do Rio Grande do Sul para ensino de língua inglesa (2009), por sua vez, também menciona a relevância da utilização de obras literárias nas aulas de línguas adicionais:

[...] a aula de línguas adicionais pode também criar oportunidades para a circulação de obras literárias, mesmo as mais clássicas, em língua espanhola e língua inglesa, tanto pela sua própria representatividade no mundo letrado como pelo fato de poderem ser pontos de partida para tratar temáticas universais e relevantes para os

---

<sup>9</sup> “[*Romeo and Juliet*] invites an exploration of social issues, survives transpositions of time and place, accommodates multicultural casting and, of course, dramatises the timeless conflict between generations” (tradução da autora)

alunos, como é o caso de *Dom Quixote*, de Cervantes, ou de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, por exemplo. Isso pode ser feito de várias maneiras, através de trechos, capítulos, cenas, ou de obras completas ao longo do ano, em projetos como escrever um roteiro e produzir uma peça de teatro, contar a história através de uma música composta pela turma, etc. (p. 142)

O estudo da literatura estrangeira é importante porque promove o aprendizado da segunda língua através da leitura, porque foge do estudo de regras gramaticais e das atividades descontextualizadas e é uma atividade cultural. Por outro lado, a leitura é também atividade social e política, a partir do momento em que entendemos que quem escreve tem um propósito a comunicar e, por essa razão, nenhuma leitura é neutra. Sempre nos posicionamos em algo que lemos: social, política ou, apenas, afetivamente.

Uma obra literária retrata uma cultura, um contexto histórico, uma visão de mundo. É, portanto, atividade social, cultural e política.

Politzer afirma que, como professores de língua, devemos ter o máximo interesse no estudo de cultura não porque queremos necessariamente ensinar a cultura de um outro país, mas porque, em tal contexto, é uma obrigação nossa fazê-lo. Se ensinamos uma língua, dizia o autor, e em paralelo não ensinamos a cultura na qual ela opera, estaremos ensinando símbolos desprovidos de significado ou símbolos aos quais o aluno associa significados distorcidos ou equivocados. (POLITZER apud SIQUEIRA, 2005, p. 14)

Siqueira ressalta a importância de despertar no aluno a consciência cultural através do estudo da literatura, porém de forma crítica. Ele cita Byram, Gribkova e Starkey (2002) ao afirmar que “consciência cultural crítica é a habilidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos, tanto da nossa própria cultura e ambiente nativos quanto da cultura e ambiente do outro”. (Ibid, p.20)

Dessa forma, percebe-se a importância do ensino da literatura nas aulas de segunda língua como forma de promover a consciência cultural crítica dos alunos e como prática relevante de letramento.

### 1.3 A Tecnologia na Sociedade e na Educação

A modernização da sociedade e o surgimento de novas tecnologias geram mudanças profundas no acesso à informação, na busca de conhecimentos, nas formas de aprendizagem e de trabalho, acelerando o ritmo e a dinamicidade das relações e das interações. A influência da tecnologia sobre a sociedade é tamanha, que já se entende o surgimento de uma nova geração de homens, produto de uma sociedade tecnológica e informatizada, a “geração *homo zappiens*”. (VEEN; VRAKING, 2009)

Na definição dos autores, os “*homo zappiens*” são os nascidos a partir do final da década de 80, ápice do uso das novas tecnologias, e que, por essa razão, adquiriram grande familiaridade com as ferramentas digitais amplamente utilizadas em sua época, dentre elas o computador e a *internet*. Apreciam, portanto, a rapidez e a praticidade de comunicação e de informação proporcionadas pelas tecnologias, buscando essas mesmas características em suas interações do dia-a-dia. Para isso, fazem uso da *internet*, do *e-mail*, das comunidades virtuais, dos *blogs*, das conversas instantâneas, das vídeo-conferências, dos *web* torpedos ou dos torpedos via celular, entre outras ferramentas para comunicarem-se. Esse novo ser incorporou tão fortemente a tecnologia e suas facilidades, que mudou sua forma de interagir com o mundo, de pensar, de buscar informações, de comunicar-se e de ser. “A tecnologia mudou o modo de ser do *homo zappiens*; ele pensa em redes e de maneira mais colaborativa do que as gerações anteriores.” (PRENSY apud VEEN; VRAKING, 2009)

Entretanto, não podemos pensar uma nova geração sem pensar e questionar os moldes da educação. O ensino tradicional, conforme se encontra hoje estruturado, seria a escola ideal para o *homo zappiens*? A escola supre as necessidades e as demandas desse ser interativo, sintético, prático, que busca informações de forma precisa e rápida? A observação e a análise da realidade escolar leva-nos a crer que não. Veen e Vrakking também parecem acreditar que não, ao afirmarem que “o *homo zappiens* é digital e a escola, analógica” (p. 12). Então, como podemos adequar a educação a essa nova realidade? A resposta parece simples: através do uso de tecnologias e ferramentas digitais em sala de aula, aproximando a sala de aula tradicional da realidade do aluno moderno da geração digital. Porém, várias questões surgem quando se analisa a realidade do ensino tradicional e principalmente como ocorre a questão da utilização de tecnologia nesse ambiente.

Por questões como o despreparo ou a desinformação, muitos educadores utilizam as tecnologias numa abordagem de ensino empirista ou *teacher-centered*, não-interacional, em

que o aluno não utiliza a ferramenta de forma colaborativa, mas, muitas vezes apenas assiste a sua utilização. Um exemplo comum de utilização de tecnologia numa abordagem não-interacional é a utilização de ferramentas como o *power point* ou o *e-board* (lousa eletrônica) em uma aula totalmente expositiva. Essa prática pouco contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, inovando apenas na aparência, mas mantendo a epistemologia empirista que a subjaz. Pesquisadoras como Polonia e Roland (2007) e Silva (2008) alertam para esse tipo de prática.

Sem a interação, fator crucial na aprendizagem, uma nova roupagem aos métodos tradicionais de ensino condiz com uma prática equivocada da utilização de tecnologia como ferramenta mediadora do aprendizado. O professor continuará transmitindo o conhecimento, sem permitir que o aluno interaja. “*O hommo zappiens* quer estar no controle daquilo com que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com as suas próprias convicções.” (Ibid, p. 12)

Portanto, não basta apenas incorporar o uso de tecnologias às práticas docentes. É necessário que o educador a utilize de forma interacional, priorizando tarefas e projetos de construção coletiva, oferecendo espaço para o aluno questionar, interagir, apropriar-se do saber. Essa utilização encaixa-se na epistemologia sociointeracionista em que a tecnologia, como artefato cultural, serve de mediadora para o desenvolvimento de processos mentais e psicológicos superiores através de ações colaborativas entre os participantes do processo de aprendizagem.

A mediação é o principal construto que une todas as variedades da teoria sócio-cultural e está enraizada na observação de que os humanos não atuam diretamente no mundo – ao contrário, suas atividades cognitivas e materiais são mediadas tanto por artefatos simbólicos (língua, letramento, habilidade numérica, conceitos e formas de lógica e racionalidade) como por artefatos materiais e tecnológicos. (LANTOLF: THORNE, 2006, p.216)<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> *Mediation is the principle construct that unites all varieties of SCT and is rooted in the observation that humans do not act directly on the world—rather their cognitive and material activities are mediated by symbolic artifacts (such as languages, literacy, numeracy, concepts, and forms of logic and rationality) as well as by material artifacts and technologies.* (tradução da autora)

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

### 2.1 Objetivos e Procedimentos Metodológicos

Este trabalho insere-se no campo de pesquisa da Linguística Aplicada e tem como tema o ensino de língua estrangeira através da leitura do clássico da literatura inglesa “*Romeo and Juliet*” e da produção de uma história adaptada em vídeo, utilizando a ferramenta tecnológica *windows movie maker*.

Faço uso do método qualitativo de pesquisa com o intuito de avaliar as práticas desenvolvidas e suas possíveis contribuições para o processo de aprendizagem, considerando a natureza sociointeracional e colaborativa desse projeto pedagógico baseado em tarefas. Dessa forma, busco responder minha pergunta de pesquisa, já expressa na introdução desse trabalho, e aqui reforçada, que é: Quais as possíveis contribuições das tarefas contempladas no projeto “*Romeo and Juliet: from Shakespearean to Modern Times*” para o aprendizado dos alunos?

Broch (2008) cita Freitas ao afirmar que na pesquisa qualitativa, sob a perspectiva do sociointeracionismo, “as questões formuladas para a pesquisa [...] se orientam para a compreensão de fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico” (p.60). Minha questão de pesquisa é orientada, portanto, para investigar uma situação real no seu desenrolar e não uma situação artificialmente criada.

A investigação será através de estudo de caso do projeto “*Romeo and Juliet: from Shakespearean to Modern Times*”, do qual sou autora e executora. O estudo de caso encaixa-se na perspectiva de Vygotsky ao passo que não apenas descreve uma realidade, mas a explica, buscando a compreensão dos fatos. Para Laville e Dionne, “um estudo de caso bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, como sempre o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas sim, compreender”. (Laville e Dionne, apud Broch, 2008, p. 60)

Como pesquisadora e professora, neste contexto do experimento, busco uma compreensão construída através da observação das atividades desenvolvidas pelos alunos durante o seu processo colaborativo de criação de uma história adaptada, envolvendo a escrita de um roteiro ou uma história e a produção de um vídeo. Reitero que minha observação tem o objetivo de refletir sobre as possíveis contribuições pedagógicas e cognitivas dessas tarefas

sobre o aprendizado dos alunos. Não pretendo, portanto, produzir estatísticas, mas compreender o desenrolar do processo da atividade no seu contexto, através de uma observação direta, no período de um trimestre. Dentre os pontos fortes citados por Yin (2001) para a observação direta está o fato de que se trata dos acontecimentos em tempo real e do contexto do evento. Segundo o autor, as observações de comportamentos ou condições ambientais relevantes servem como fonte de evidências e podem ser feitas por coleta de dados formais e informais. Ele afirma:

Ao realizar uma visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso, você estará criando a oportunidade de fazer observações diretas. [...] As observações podem variar de atividades formais a atividades informais de coleta de dados. Mais formalmente, podem-se desenvolver protocolos de observação como parte do protocolo do estudo de caso, e pode-se pedir ao pesquisador de campo para avaliar a incidência de certos tipos de comportamentos durante certos períodos de tempo no campo. Incluem-se aqui observações de reuniões, atividades de passeio, trabalho de fábrica, salas de aula e outras atividades semelhantes. (Ibid, p. 115)

A minha coleta de dados analisa a incidência de comportamentos ou indicadores relevantes à minha investigação, observáveis nas interações dos alunos em suas práticas durante os períodos de aula dedicados à realização do projeto. Um indicador para observar as possíveis contribuições cognitivas para o aprendizado da segunda língua durante a escrita colaborativa da história ou roteiro, por exemplo, embasada em Swain (2000), seria a ocorrência de metáfora nos diálogos colaborativos dos alunos em suas interações. As modificações produzidas pelos alunos no texto, até a construção da versão final, também servem de indicador, pois, segundo Swain, a produção modificada evidencia aprendizado cognitivo. O suporte que se estabeleceu para a produção dos roteiros deu-se através de interações professor x alunos, alunos x alunos e alunos x instrumentos (dicionários, gramáticas, caderno, internet, entre outros). Dentre os documentos de pesquisa estão os planos de trabalho, o relato cronológico e descritivo das atividades e os relatórios de observação direta em sala de aula.

## 2.2 Contexto da pesquisa

O projeto analisado foi proposto por mim para turmas de oitavas series do colégio La Salle Santo Antônio, instituição de ensino privada, onde atuo como professora de inglês. Os trabalhos analisados foram aplicados no segundo trimestre do ano letivo de 2010.

As turmas nas quais o projeto foi aplicado são turmas de oitava série, turmas 181 e 182, que compõe um número de 73 (setenta e três) alunos na faixa etária entre 13 (treze) e 14 (quatorze) anos, dentre os quais 34 (trinta e quatro) fazem efetivamente parte dessa pesquisa. Os trabalhos selecionados são os que passaram por todas as etapas propostas no projeto e, dentre esses, os que melhor servem para ilustrar a diversidade de produções obtidas.

A proposta pedagógica da escola<sup>11</sup> para os anos finais propõe o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas do conhecimento e de projetos de trabalho que desenvolvam competências e habilidades.

No âmbito do ensino de LE, a língua de caráter obrigatório no currículo escolar é a inglesa, ministrada em dois períodos semanais no turno regular. A língua espanhola também integra o currículo, mas em caráter facultativo, sendo oferecida no turno oposto.

Nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, os alunos têm aulas de língua inglesa com uma professora no turno regular, sem divisão em grupos menores nem divisão por níveis. Alunos de diferentes níveis de proficiência na língua encontram-se, portanto, no mesmo grupo.

Ao finalizarem o ensino fundamental, os alunos fazem uma prova de nivelamento, visando determinar sua classificação em dois níveis: básico e avançado. A partir dessa divisão por níveis, os alunos no ensino médio passam a ter aulas em dois grupos intitulados A e B no mesmo horário, com dois professores: um para cada grupo.

O currículo de língua inglesa para a oitava série do ensino fundamental, na qual meu projeto é aplicado, é determinado pela província lassallista, devendo ser cumprido integralmente por todas as escolas pertencentes à rede.

A proposta de trabalho para a oitava série do ensino fundamental<sup>12</sup>, apresentada aqui resumidamente, propõe:

- como objetivo: desenvolver as habilidades de ler, ouvir, falar e escrever de maneira integrada, valorizando o que há de comum a qualquer ato comunicativo, seja ele escrito ou

---

<sup>11</sup> A proposta pedagógica completa pode ser acessada em <http://www.lasalle.edu.br/santoantonio/>.

<sup>12</sup> A proposta de trabalho, completa e na íntegra, consta no anexo 3.

oral na construção de sentidos através da interação e do entendimento das diferentes culturas dos povos falantes de língua inglesa.

- como procedimento didático: aulas expositivas, trabalhos de expressão oral e escrita, em duplas e em pequenos grupos, trabalhos individuais, jogos pedagógicos, estudos dirigidos, pesquisas, trabalhos com músicas e filmes.

No momento inicial da aplicação do projeto, os alunos já haviam contemplado os conteúdos de aprendizagem previstos para o primeiro trimestre que são:

- Numerais
- Expressões para desejos e preferências
- Passado Contínuo
- Presente perfeito
- Advérbios
- Vocabulário
- Leitura e compreensão de texto
- Produção de textos

Os conteúdos de aprendizagem previstos para o segundo trimestre são:

- Comparação entre o passado simples e o presente perfeito
- Voz passiva
- Pronomes relativos
- Pronomes reflexivos
- Vocabulário
- Leitura e compreensão de texto
- Produção de textos

Dessa forma, durante o semestre de aplicação do projeto, foram realizadas as atividades previstas para o trimestre, conforme os procedimentos didáticos e os conteúdos de aprendizagem propostos pela instituição, concomitantemente à realização do projeto. As atividades foram então divididas: um período semanal para seguir o conteúdo curricular previsto segundo a proposta da instituição e um período semanal para realização das atividades do projeto. O projeto foi adaptado à lista de conteúdos como uma alternativa às atividades de “leitura e compreensão de texto” e de “produção de textos”, conforme descrito acima.

O livro didático utilizado para a série é o “*Our Way 4*”, da editora Richmond, que vem acompanhado de um *reader* intitulado “*The True Story of Romeo and Juliet*”, que, por sua

vez, não é a história original do clássico de Shakespeare e sim, uma adaptação. O posicionamento dos alunos com relação a essa leitura em anos anteriores evidenciava um descontentamento geral que gerava desmotivação para a leitura. Os alunos não gostavam da versão e faziam críticas principalmente ao desfecho final. Eu, na condição de conhecedora da obra original, também lamentava a simplificação da história e a ausência do elemento dramático na versão adaptada. Entretanto, por ser essa leitura de caráter obrigatório, pensei em como trabalhá-la de forma a explorar o melhor dela. Dessa forma, pensei em trabalhar com o conhecimento prévio dos alunos sobre a história original, abordando o *reader* como uma adaptação literária, abrindo espaço para abordar a teoria que envolve o processo de adaptação e expondo-os a outras versões da mesma obra. Além disso, os exercícios de vocabulário e compreensão de texto<sup>13</sup> propostos pelos autores para trabalhar com a leitura, também geravam descontentamento e costumavam ser definidos pelos alunos como enfadonhos ou cansativos. Ademais, geravam respostas muito similares por parte dos alunos, o que me sugeria um padrão de reprodução e de cópia de respostas. Do ponto de vista pedagógico, tais exercícios pouco contribuem para o desenvolvimento cognitivo e para o aprendizado dos alunos.

O projeto “*Romeo and Juliet: from Shakespearean to Modern Times*” surgiu, então, da tentativa de transformar a leitura obrigatória do *reader* num projeto maior, mais elaborado, com novos desafios, abordando de forma mais adequada o trabalho com o clássico literário. Esse projeto visava, portanto, não apenas motivar os alunos para a leitura do *reader*, mas principalmente oportunizar a eles possibilidades reais de aprimoramento e desenvolvimento cognitivo ao propor um projeto interacional, colaborativo e transdisciplinar. Ao mesmo tempo, buscava a utilização de tecnologia como mediadora da aprendizagem, ao propor a criação de vídeos com o uso da ferramenta *windows movie maker*, atividade mais adequada e motivadora para os nativos digitais. Cabe ressaltar que o projeto foi realizado por minha iniciativa, em substituição ao trabalho sugerido pelos autores do *reader* que acompanha o material didático utilizado pelos alunos. Meu projeto, portanto, não faz parte do currículo pedagógico da disciplina, constituindo proposta inovadora, alternativa ao currículo regular.

---

<sup>13</sup> O conteúdo do *reader*, bem como a atividade de trabalho sugerida pelos autores, constam nos anexos 1 e 2, respectivamente.

## 2.3 Apresentação dos Dados da Pesquisa

Os dados foram coletados por mim, enquanto autora, executora e observadora do projeto e são analisados de forma qualitativa, apresentando dois níveis da produção dos alunos: a versão final do roteiro ou da história e os vídeos produzidos com a ferramenta tecnológica *windows movie maker*. Procuo descrever as práticas pedagógicas de cada tarefa através de breve relato das observações que fiz durante a sua execução.

Para o estudo de caso, foram selecionados 8 (oito) trabalhos por sua diversidade de produção. As peculiaridades dos sujeitos envolvidos e as circunstâncias em que a tarefa colaborativa ocorre são fatores que influenciam diretamente os resultados obtidos, já que as atividades são de natureza instável, variando de acordo com os participantes e com as circunstâncias.

O projeto foi desenvolvido numa sequência de tarefas orientadas pela temática do projeto de trabalho. A seguir, apresento-as detalhadamente em blocos que demarcam a sua progressão por aulas, apresentando as tarefas, seus objetivos e um relato da minha observação.

### 2.3.1 Tarefas Desenvolvidas no Projeto

#### Aula 1

##### **Primeira Tarefa: Introdução do assunto do projeto:**

A primeira tarefa foi uma discussão para buscar o conhecimento prévio dos alunos sobre a obra “*Romeo and Juliet*” e seu autor, William Shakespeare. A discussão foi feita inicialmente em grupos pequenos com o objetivo de desinibi-los. Além disso, a discussão foi feita em português com o objetivo de incluir todos os alunos na discussão, não permitindo que a língua constituísse uma barreira na comunicação dos alunos menos proficientes, considerando a heterogeneidade do grupo. A escolha dos grupos de discussão foi feita por

afinidades e sem a minha interferência. O objetivo era propiciar mais liberdade de expressão entre os componentes do grupo. No final da discussão, cada grupo menor apresentava para o grande grupo os principais pontos discutidos. As perguntas norteadoras da discussão foram:

- a. Você conhece o escritor William Shakespeare? Caso sim, o que você sabe sobre ele?
- b. Você conhece a história da obra “*Romeo and Juliet*”? Caso sim, do que se trata?
- c. A temática do amor, expressa na obra “*Romeo and Juliet*”, é moderna ou ultrapassada? Você se identifica de alguma forma com essa obra?

Para finalizar a aula, foi solicitado aos alunos que terminassem em casa a leitura do *reader* “*The True Story of Romeo and Juliet*”, de Eduardo Amos e Elisabeth Prescher, para a aula seguinte. A orientação para o início da leitura do *reader* foi feita no início do primeiro trimestre.

### **Relato da Observação:**

Dentre as respostas obtidas, todos os alunos afirmaram conhecer William Shakespeare, definindo-o como o autor inglês que escreveu “*Romeo and Juliet*”. Todos, portanto, também conheciam a obra e fizeram um breve relato definindo-a como uma história de amor em que os dois personagens morrem no final. Nos relatos obtidos ficou bem claro que todos entendiam a obra como uma história dramática de amor e definida por eles como uma história “sem final feliz”. A terceira pergunta, por sua vez, foi mais polêmica, trazendo respostas diversas que contribuíram para mais discussão acerca do assunto.

## **Aula 2**

### **Segunda Tarefa: Discussão sobre a leitura do *reader* “*The True Story of Romeo and Juliet*” e sobre adaptações literárias**

A segunda tarefa do projeto foi uma discussão sobre a leitura do *reader* também em português, pelo motivo exposto anteriormente na descrição da aula 1. O objetivo dessa discussão era abrir espaço para as percepções individuais dos alunos sobre a história adaptada

e também discutir questões que envolvem a adaptação de uma obra literária<sup>14</sup>. A discussão dessa vez foi feita no grande grupo, com os alunos dispostos em círculo, para facilitar as minhas intervenções.

- a. Você gostou da nova versão apresentada para o clássico? Por quê?
- b. Na sua opinião, o que é necessário para que uma adaptação literária seja considerada boa?
- c. Você conhece alguma outra adaptação para a história de “*Romeo and Juliet*”? Caso conheça, qual?
- d. Um filme, criado a partir de um livro, pode ser considerado uma adaptação?
- e. Se você fosse criar sua própria história de “*Romeo and Juliet*” como seria? Seria um novo livro, um filme, uma peça? O que você mudaria na história original e o que você manteria?

Para finalizar a aula, combinamos de assistir no próximo encontro a partes de duas adaptações do clássico “*Romeo and Juliet*” para o cinema: as produções de Franco Zeffirelli (1968) e Baz Luhrmann (1996).

### **Relato da Tarefa:**

Nessa atividade, tive uma postura mais participativa, ao conduzir a discussão através das questões propostas, fazendo algumas colocações a respeito da teoria que envolve a adaptação. Embora eu tenha utilizado um referencial teórico, a discussão não envolveu respostas corretas ou incorretas e sim percepções e opiniões, buscando uma sensibilização para o entendimento da arte de adaptar. Para as perguntas “a” e “b” obtive uma grande variedade de respostas, já que os alunos estavam livres para expressar sua opinião sobre a obra. A grande maioria dos alunos expressou preferir a história original, definindo a história adaptada do *reader* como infantil ou ruim. A maioria deles afirmou não gostar do desfecho ou final feliz da história, preferindo o final original. A partir daí, discutimos o que seria uma adaptação “ruim” e o que eles achavam que poderia influenciar esse julgamento, questão proposta em “b”. Dentre os fatores que podem tornar uma adaptação ruim ou boa foram mencionadas as modificações da história e, principalmente, do seu desfecho final. Como resposta para a questão “c”, surgiu o seguinte questionamento: “Pode ser adaptação para o

<sup>14</sup> Uma das leituras utilizadas como base para propor as questões de discussão e fazer algumas colocações sobre a teoria da adaptação é o texto “*Beginning to Theorize Adaptation: What? Who? Why? How? Where? When?*”

cinema?”. Respondi, redirecionando-os para a pergunta “d”. Após discussão acerca da pergunta “d”, onde fiz algumas colocações sobre diferentes meios semióticos e mídias, os alunos concluíram que um filme é uma adaptação literária e mencionaram então a versão cinematográfica de Luhrmann, identificando-a como a versão protagonizada pelo ator Leonardo DiCaprio. A pergunta “e”, por ser a última e não contarmos mais com tempo hábil de discussão naquela aula, foi redirecionada como tarefa de casa. A pergunta “e” foi salientada como sendo a mais importante, pois convidava os alunos a pensarem como fariam a sua própria adaptação, após a análise crítica da versão do *reader*.

Cabe ressaltar aqui que todos os alunos ao lerem o *reader* perceberam imediatamente se tratar de uma adaptação para a história original de William Shakespeare, pois todos já possuíam conhecimento prévio sobre ela.

Além disso, a própria definição de *reader* foi por mim elucidada junto aos alunos, esclarecendo que esse tipo de leitura é uma leitura facilitada e graduada em termos de nível de dificuldade. Dessa forma, essa leitura não teria a intenção de substituir a leitura do original, mas sim de expô-los a um primeiro exemplo de adaptação literária.

### Aula 3

#### **Terceira Tarefa: Exibição dos filmes**

Nessa aula, conforme já havia sido combinado anteriormente, procedi à exibição de partes selecionadas dos dois filmes: “*Romeo and Juliet*”, de Franco Zeffirelli (1968), e “*Romeo and Juliet*”, de Baz Luhrmann (1996). O objetivo dessa atividade era expor os alunos a duas versões cinematográficas de um livro clássico que, ao transitarem do meio semiótico da escrita para a tela, caracterizam em toda a sua expressão o que é e o que pode uma adaptação literária. A escolha das versões pretendia também mostrar como uma adaptação permite recontar uma mesma história em épocas e realidades sociais e culturais distintas, sem perder a essência da história original.

#### **Relato da Observação:**

Os alunos assistiram atentamente às partes exibidas dos filmes, demonstrando interesse por ambas as versões. Alguns relataram já ter assistido à versão de Lurhmann, mas nenhum aluno relatou conhecer a versão de Zeffirelli. Sugerir que assistissem em casa aos filmes integralmente, já que o tempo disponibilizado em sala de aula para a realização dessa tarefa seria insuficiente devido à duração prolongada dos filmes.

#### Aula 4

##### **Quarta tarefa: definição e esboço inicial da tarefa principal do projeto:**

A partir da leitura do *reader* e da exibição das versões cinematográficas, e considerando as discussões e considerações acerca da obra original e das suas adaptações realizadas em aulas anteriores, os alunos foram convidados a criar suas próprias histórias adaptadas para o clássico “*Romeo and Juliet*”. O objetivo era a realização de uma atividade colaborativa, que propiciasse interação e apropriação de conhecimento abrindo espaço para o processo criativo, em substituição às práticas de produção de uma resenha ou da realização da atividade proposta pelos autores do *reader*. Partindo do pressuposto de que, conforme solicitado na aula 2, tópico “e”, os alunos já haviam pensando sobre o assunto, a sugestão agora era a divisão em grupos e a troca de idéias sobre a criação da história. O número de integrantes dos grupos não foi pré-determinado, nem houve qualquer interferência quanto à escolha dos participantes de cada grupo, permitindo aos alunos livre escolha. Esclareci que as três próximas aulas seriam dedicadas à criação e à escrita da história adaptada e que, como produto final, eles deveriam produzir um vídeo. O objetivo de produzir um vídeo era fazer uso interacional de uma ferramenta tecnológica familiar e adequada aos alunos da geração digital, promovendo mediação pedagógica através dela e da ação colaborativa entre os integrantes do grupo. A produção do vídeo, porém, deveria ocorrer em horário alternativo ao horário da aula, cabendo aos alunos essa escolha, podendo ser realizada no laboratório de informática da escola ou em ambiente a ser decidido pelos grupos. A ferramenta tecnológica definida para a criação dos vídeos foi o *windows movie maker*, que permite a criação e edição de vídeos em forma de filmes, clipes e slides a partir de arquivos de áudio, vídeo e imagens. Na criação e edição de vídeos, essa ferramenta permite compilar arquivos, cortar e adicionar cenas,

adicionar efeitos às cenas, bem como adicionar transições entre elas. Na criação de vídeos a partir de imagens, permite editá-las compilando arquivos e adicionando-lhes efeitos e transições. Dentre os recursos de áudio e texto que essa ferramenta oferece estão: adição e remoção de áudio, alteração da duração e volume do áudio, adição de títulos e legendas a cenas, bem como, adição de créditos ao final do vídeo. Os vídeos poderiam ser criados em qualquer gênero ou formato, respeitando o tempo máximo de 15 minutos de duração, característico de vídeos em curta-metragem. Todos os alunos já possuíam familiaridade com essa ferramenta.

### **Relato da Observação:**

Os alunos dividiram-se em grupos rapidamente e iniciaram a discussão acerca da criação das histórias. Dentre as idéias que surgiram para a criação dos vídeos estão a criação de história em quadrinhos, mangá, montagens com imagens já existentes na mídia, desenhos feitos à mão ou com auxílio da ferramenta de desenho *paint*, além de filmagens a partir da interpretação dos próprios alunos. A discussão foi empolgada e rica em idéias. Interferi quando solicitada, respondendo a muitas dúvidas, a grande maioria delas quanto ao que poderia ou não ser feito. Observei uma grande insegurança por parte dos alunos e uma preocupação quanto à aceitabilidade das suas idéias junto à figura da professora. Diante disso, mantive a postura de delegar as decisões aos grupos, incentivando a liberdade no processo criativo. No final dessa aula, todos os grupos já sabiam como seria a sua história e em que formato e me entregaram um pequeno parágrafo escrito em forma de relato.

### **Aulas 5, 6 e 7**

#### **Quinta Tarefa: criação da história adaptada e escrita colaborativa do roteiro:**

As aulas 5 (cinco), 6 (seis) e 7 (sete) foram dedicadas ao trabalho colaborativo de elaboração e escrita da história adaptada. Os que optaram por filmagem, deveriam criar também um roteiro a ser seguido, além das falas dos personagens. Não foi solicitado entrega das diferentes versões das histórias e dos roteiros durante o seu desenvolvimento para

apreciação, com o objetivo de observar as correções dos próprios alunos sobre seus próprios textos de forma colaborativa em sala de aula. Como ferramentas de mediação pedagógica, eram fornecidos a cada grupo um dicionário bilíngüe e uma gramática para a realização da tarefa. No final da aula 7 (sete), a versão final dos roteiros e histórias foram entregues.

### **Relato da Observação:**

Durante o processo de escrita colaborativa, observei um grande envolvimento de todos os participantes na atividade. Todos os grupos optaram pela escrita da primeira versão em português, procedendo, então, ao trabalho de tradução. A minha intervenção era constantemente solicitada para confirmar vocabulário ou estruturar frases que os alunos consideravam estranhas. Outra solicitação comum era a de esclarecer alguma questão que, segundo eles, ninguém sabia e não constava no dicionário, como algum vocabulário específico, gíria ou expressão coloquial. Minha atuação nesses momentos não tinha o objetivo de fornecer respostas, mas de apontar caminhos que levassem a elas, mediando a ação do aluno sobre a sua própria produção escrita em língua estrangeira. Cabia, portanto, ao aluno, a partir da discussão com a professora e com os colegas, modificar a sua produção dentro daquilo que ele julgasse mais adequado. Um fator interessante que pude observar foi a interação dos alunos dentro e fora de seus grupos de trabalho, através do provimento e da solicitação de *feedback* entre alunos de grupos diferentes. Todos esses processos de solicitação e de fornecimento de *feedback* corretivo ou informativo, de solicitação e fornecimento de ajuda na busca de vocabulário e na construção de frases e estruturas, evidenciam uma reflexão coletiva sobre o uso da língua. Essa reflexão manifesta-se através de metafala, a fala sobre a língua e o seu uso, nas conversas entre os participantes da atividade. A cada aula, os roteiros ou as histórias iam tomando forma e sendo modificados, ajustados, melhorados de acordo com as intervenções e com o *feedback* dos envolvidos no processo de escrita colaborativa. Do início ao fim da tarefa, coube aos alunos a decisão de como modificar a produção escrita e até que ponto fazê-lo, até a entrega da versão final.

## Sexta Tarefa

### **Sexta Tarefa: produção do vídeo com a ferramenta *windows movie maker***

Conforme exposto na proposta da tarefa principal, na aula 4 (quatro), a última tarefa do projeto envolve a produção de vídeos a partir das histórias adaptadas criadas para o clássico “*Romeo and Juliet*”, utilizando a ferramenta tecnológica *windows movie maker*. Como a atividade foi programada para ocorrer em horário alternativo ao horário da aula, não há relato de observação direta dessa etapa final. Porém, os vídeos selecionados para esse estudo de caso fazem parte desse trabalho e o acompanham como anexo gravados em DVD.

### **2.3.2 Os Participantes do Estudo de Caso**

Para o estudo de caso, conforme dito anteriormente, foram selecionados 8 (oito) trabalhos por sua diversidade de produção, envolvendo a participação efetiva de 34 (trinta e quatro) alunos.

Os participantes não realizaram nenhum teste de nivelamento específico para esse estudo. Utilizo-me, portanto, dos diversos processos avaliativos oficiais desenvolvidos ao longo do ano de 2010 como provas e trabalhos, além das minhas observações das produções e interações de sala de aula, para classificá-los quanto à proficiência na língua inglesa.

Os alunos foram então classificados em 3 (três) níveis – avançado, intermediário e básico – de acordo com os seguintes critérios:

**Avançado:** Aluno com boa compreensão auditiva e de leitura e que demonstra em suas produções escritas e orais uma aplicação adequada de estruturas gramaticais e lexicais, compreendendo e fazendo-se compreender com facilidade e de forma eficiente em suas interações na língua.

**Intermediário:** Aluno com compreensão auditiva e de leitura mediana e oscilatória, na maioria das vezes suficiente para compreender o contexto geral pela técnica de *skimming*, e conhecimento lexical e gramatical suficiente para produções escritas e orais simples, porém compreensíveis.

Básico: Aluno com pouca compreensão auditiva e de leitura, que apresenta dificuldades quanto ao domínio de estruturas gramaticais e lexicais em sua produções escritas e muita dificuldade em expressar-se oralmente.

Ressalto que essa classificação é realizada para fins dessa pesquisa, utilizando os critérios e os procedimentos avaliativos mencionados anteriormente, entendendo que, durante o processo de interação, essas posições não se mantêm estáticas, ao contrário, alteram-se constantemente.

A seguir, apresento os autores dos trabalhos selecionados, divididos por turmas e por grupos de trabalho, juntamente com a classificação do nível de proficiência de cada integrante.

<b>Turma</b>	<b>Grupo</b>	<b>Integrantes</b>	<b>Nível de Proficiência</b>
181	1	Felipe Matheus A Matheus G Pedro	Intermediário Básico Básico Intermediário
181	2	Matheus T. Marceli Nathalia Paloma	Intermediário Avançado Intermediário Avançado
181	3	Bruno Érico Gabriel Jorge Pedro B.	Intermediário Básico Intermediário Intermediário Intermediário
181	4	Betina Eduardo Júlia Rafael	Intermediário Avançado Avançado Avançado
182	5	Eduardo M. Fabio Gustavo	Básico Básico Intemediário

		Leonardo	Básico
182	6	Brenda Bruno Pietra Rafaella Yumi	Básico Intermediário Intermediário Intermediário Intermediário
182	7	Camila C. Valentine Rafaella L.	Básico Básico Básico
182	8	Carlos Eduardo Leonardo N. Gabriel N. Guilherme A. Rodrigo B.	Intermediário Intermediário Básico Avançado Intermediário

A seguir, apresento a versão final dos roteiros e das histórias produzidos pelos grupos participantes desse estudo, na íntegra, sem nenhum tipo de correção minha sobre o objeto final.

### 2.3.3 Versão Final da Escrita Colaborativa das Histórias e Roteiros

<b>Grupo 1</b>
<p><u>Slide 1:</u> At msn:</p> <p>R: How are you?</p> <p>J: I'm fine and you?</p> <p>R: Me too.</p> <p style="padding-left: 40px;">How old are you?</p> <p>J: I'm 28 years old</p>

Slide 2: Narrator: After a long time talking, Romeo goes to work. After that, Romeo goes to his house and has dinner with your father

Slide 3: At dinner:

Father: Any news my son?

R: Yes! I met a girl in MSN. She is very nice.

Father: Oh! That's good!

Slide 4: Narrator: Romeo comes back to his house and turn his computer on. He starts talking to Juliet in msn.

Slide 5:

J: What are you doing Romeo?

R: Thinking of you...

J: Oh my god...

R: hm..rs

What will you do today?

J: I have to go to the mall with my father.

R: I want to meet you

J: Me too

R: =D

Slide 6: Narrator: After "many talks" she posts in the twitter "I Died". When Romeo sees this message, he kills himself. When Juliet gets to know about his death, she kills herself too!

## **Grupo 2**

Scene 1: Romeo and Juliet playing. (No dialogue)

Scene 2: Romeo and Juliet grew up together. Juliet is the daughter of the maid and Romeo is the son of the boss.

Scene 3: They were good friends until they discovered that the friendship was really love.

Scene 4: Romeo's mother talks to the maid (Juliet's mother):

Romeo's mother: I want to talk for a minute, ok?

Maid: Yes, madam.

Romeo's mother: I don't want to see your childrens together!

Maid: Why?

Romeo's mother: Because your daughter is a bad influence to Romeo!

Maid: Yes, madam. I will talk to Juliet.

Scene 5: Juliet's mother talks to her in the bedroom:

Mother: Juliet, you need to stay away from Romeo.

Juliet: Why, mom?

Mother: His mother called me today and commanded you stay away from him.

Juliet: But mother, this is absurd!! I will talk to her!!

Mother: You can't!! I can't lose this job Juliet!!

Scene 6:

Romeo: Hi Juliet!

Juliet: Hi Romeo! I need to talk to you!

Romeo: You can talk.

Juliet: Your mother told me we can't be together anymore.

Romeo: Why?

Juliet: Because she said I AM a bad influence for you.

Romeo: She has nothing to do with it! She can't interfere in our relationship!

Juliet: Calm down Romeo!

Romeo: I will talk to her now!

Scene 7:

Romeo: Mom

Mother: Hi, son!

Romeo: Who do you think you are?

Mother: What are you talking about Romeo?

Romeo: About what you said to Juliet! You can't forbid me!

Mother: I know what is the best for you! You shouldn't hang out with this type of people!

Romeo: You can't forbid me! I don't care who is her mother.

Scene 8:

Romeo: Hello, meet me in the parking lot!

Juliet: Ok! What will happen if your mother finds us?

Romeo: We'll handle that!

Scene 9:

Juliet: How will we stay together if your mother disapproves me?

Romeo: I don't care about what she thinks!

Juliet: But I'm afraid!

Romeo: We will fight together!

Juliet: Do you promise you will stay on my side till we die?

Romeo: Of course!

Scene 10:

Romeo: Will you tell your mother?

Juliet: Yes, I trust her!

Romeo: I will support you in any decision!

Juliet: Bye-bye

Romeo: Bye-bye

Scene 11:

Juliet: Mom, Romeo and I are dating and I want you to know that!

Mother: I don't think it's right but if you like him, no problem!

Juliet: Thank you mom!

Mother: Take care!

Juliet: We will be careful!

Scene 12:

Elizabeth: Friend!! Guess What? My son wants to date the daughter of the maid's daughter and to separate them I will have to send him to an intern school outside the city.

Scene 13: no dialogue

Scene 14:

Juliet: Elizabeth! Where is Romeo?

Elizabeth: He doesn't want you anymore... so... he is living in another city!

Scene 15:

Maid: Romeo, what are you doing here?

Romeo: Where is Juliet?

Maid: In her bedroom, why?

Romeo: Juliet!!

Maid: Romeo!! Juliet!!

### Grupo 3

A long time ago in a very distant place lived a very powerful king but he was also very kind to his subjects. He always did everything he could to protect his country. He had a son called Hiro. The king who was in one of his cities presences the chasing of a very skillful boy that impressed him so much that he adopted the boy. Hiro didn't like that and started to hate his new brother, who was named Sakisaka. The years passed and both of the king's children who already were adults had become generals. The king had a great fascination for Sagisaka, which annoyed a lot Hiro. Both of them had sons. Hiro's daughter was named Juliet. She was a very sweet and smart little girl, but very quiet and shy. Sakisaka's son was called Romeu. He was very active and was always getting himself in trouble.

One day the king was mysteriously murdered. It was a shock for all his country .But there was another issue to be solved: who would take the throne. Hiro said he should be the king since he was the legitimate son of the king. Sakisaka on the other hand disagreed and said he was stronger the favorite so he deserved to be the king. This fight resulted in the division of the country and the separation of Romeo and Juliet.

Over time Romeo had been trained to become a warrior. Romeo could not wait for the day the war ended and he could see Juliet again. One day Romeo participated in an ambush on an enemy chariot. As he approached he realized that it was Juliet inside the chariot. He ordered the attack to stop and entered the carriage. In doing so, Juliet panicked and started screaming. Romeo tried to calm her down and told her who he was. They were very happy to meet each other again. After sometime they kept meeting each other until they realized they were in love.

Juliet decided to make a plan to escape with Romeo. She drank a poison that would make her sleep for two days, so people would think she was dead. Juliet sent a letter to Romeo by a ninja girl telling him what her plan was. The messenger did not arrive on the same time. The city where Romeo and Sakisaka lived had been attacked and destroyed by troops of Hiro. Sakisaka was killed and Romeo had to flee.

Romeo Disguises himself and goes after Juliet. Without knowing the plan, he receives the news that Juliet had committed suicide. He went to the crypt where the coffin was and was surprised by Hiro and his guards.

Hiro said he Juliet contacted Romeo and made a trap. The guards attacked Romeo but

he was stronger than they thought. Hiro attacked Romeo from behind, which eventually ended up killing him. In that moment the poison passed and Juliet woke up. She saw her dead lover and realizes that the killer was her own father. She cries hugging the corpse of Romeo until she cannot take any more suffering and commits suicide with the sword that Romeo was killed.

#### **Grupo 4**

##### Scene 1:

Mom: Darling, would you like to hear a story?

Daughter: Yes, mom

Mom: Here it is! The name is Romeo and Juliet!

Daughter: He's cute!

Mom: Romeo? Yes, he is! He really was a heartbreaker... till he met Juliet! It all started when Juliet found out she was going to get married with a stranger...

##### Scene 2:

Juliet: But mom, I don't want to get married!

Mom: But Juliet! You have to! He is not that bad...

Juliet: I don't care! I don't even know him!

Mom: Don't worry Juliet! Calm down!

Juliet: I already told you! I'm not going to get married!

##### Scene 3:

But Juliet wasn't the only one that was angry...

##### Scene 4:

Romeo: I can't believe it! I'm going to get married?! Who is the girl?

Dad: I don't know Romeo!

Romeo: I will find out!

##### Scene 5:

Juliet: Well, I think this is the last party I will go!

Mom: Oh, what a drama! Just wear your coat and let's go! Shall we?

##### Scene 6:

Mom: Juliet was dressing up for a party. She didn't know but she was going to meet Romeo there!

Scene 7:

Romeo: What brings you here Young lady?

Juliet: I'm going to get married on the weekend!

Romeo: Humm, but you didn't answer my question.

Juliet: My mom forced me to come!

Romeo: Humm, I see...

Scene 8:

Romeo: Juliet, I have to tell you something...

Juliet: What Romeo?

Juliet: I now we are both going to get married on the weekend but I think I'm falling in love with you...

Juliet: Me too Romeo... What do we do now?

Romeo: We have to run away!

Juliet: To where?

Romeo: We should talk to the priest and ask for help!

Scene 9:

They were really falling in love! The only person that could help them was the priest!

Scene 10:

Romeo: Priest! We need to talk to you!

Priest: Young couple, what bring you here?

Juliet: we want to get married in secret!

Priest: Sorry, I can not help you!

Romeo: But father!

Priest: Please come here!

Wait a minute!

Come here later! I think I have a solution!

Scene 11:

Juliet was very anxious about it! In the afternoon, she went to talk to the priest!

Scene 12:

Juliet: hello!

Priest: hi!

Juliet: What is the solution?

Priest: I think you could use a poison!

Juliet: A poison?

Priest: The poison of fake death... This poison makes you sleep for two days!

Scene 13:

It was a great idea! She went to write a letter explaining everything to Romeo.

Scene 14:

"Dear Romeo, the priest talked to me. He told me about a poison called 'fake death'. During my wedding morning, I'm going to drink it. My parents will think I'm dead. When they leave the room, I'll run away. You'll have to meet me at the priest's house by midday.

With love, Juliet."

Scene 15:

Priest: I'm here to take the letter to Romeo.

Juliet: Here it is!

Priest: Thank you. See you soon.

Juliet: Bye!

Scene 16:

Mother: Juliet! It's your wedding day!

Father: Juliet, it's time!

Mother: She's not waking up! Come on Juliet!

Father: Oh... let's call a doctor!

Mother: Yes... What's happening??

Scene 17:

Juliet: Good, there is nobody here!

Scene 18:

She wait for Romeo during three hours... Until a woman finds her...

Scene 19:

Juliet: Where is Romeo??

Woman: Hey! Aren't you Juliet??

Juliet: Yes...

Woman: I thought you were dead! Your parents are crazy!!

Juliet: I know! Do you know where is Romeo?

Woman: Romeo? He's dead! He thought you killed yourself!

Juliet: What?!

Scene 20:

Juliet: Romeo!! You killed yourself!! I think I will die too!

Scene 21:

In the end, the story tells that they would get married WITH EACH OTHER. They died for no reason!

### Grupo 5

Romeo & Juliet

Eduardo: Julieta e Columbine ----Obs: Columbine é a Julieta

Fábio: Tybald, Nanny

Gustavo: Friar e Mr. Capulet

Leonardo S.: Mercutio e Mrs. Capulet

Vitor Hugo: Romeo

It's summertime in Verona. The city is busy and colorful because there is a street fair in the piazza maggiore. Young ladies take this opportunity to step outside their houses. The boys gather around the fountain. Summer is usually warm in Verona, but when boys meet girls it can get really hot.

Act I--Scene 1: Thursday morning at the piazza maggiore:

Romeo: -Oh, Mercutio, waiting is so awful. Where's my adorable Lilly? Will she come this morning? Have you seen her?

Mercutio: - No, I haven't seen your love. By the way, why don't you tell her what you feel about her and stop mooning around all over Verona? But look who's coming!

Romeo: - Oh, no! There's Tybald and his disgusting friends.

Tybald approaches with two friends

Tybald: - Well, well, well! Isn't this Romeo Montague, the best flute player in town?... Still taking flute lessons?

Romeo: - Yes, and I'm doing fine. I'm going to play in the festival the day after tomorrow.

Tybald: - You?! In the festival?! ha!ha!....In the great festival? You're kidding!... Did you hear that,pals? Romeo Bowl Head is going to play in the festival!

Romeo: Shut your mouth, you jerk! I'll get you!

Romeo hits Tybald in the face. In a few minutes a bloody fight is going in the middle off the piazza maggiore.

Scene Two: Juliet and her nanny come around the corner:

Nanny: - Oh, Lord! The boys are fighting again!

Juliet: - That's ridiculous" I'll show them how to behave in public places.

Nanny: - But, lady Juliet, there are five of them.

Juliet: - Don't worry. They're only five stupid boys.

Some minutes later Juliet has knocked all five boys out

Juliet: - What a shame! Is this the way to behave in the front of ladies, gentlemen?

Tybald: - I'm sorry, cousin Juliet.

Juliet: - Look at you, Tybald! Now, go home! As for you, Romeo...

Romeo: - Cut that out, General Juliet! I don't want to listen to you. I hate you!

Juliet: I hate you too!

Scene Three: A few minutes later in the Capulet's house, Mr. Capulet is in his library:

Mrs. Capulet: I'm sorry to interrupt you, milord.

Mr. Capulet: Come in, come in, milady.

Mrs. Capulet: It's Juliet again!

Mr. Capulet: Don't tell me she...

Act 2 Scene 1: A few minutes later Juliet is in her bedroom. She's crying:

Nanny: Juliet! What's happened, my child? You're crying you birthday!

Juliet: Oh, I'm so miserable! My mother's just told me that I must marry Romeo.

Nanny: Marry? You mean marry Romeo Montague?

Juliet: Yes... the day after tomorrow. ...That rascal Montague! Oh, I think I will die!

Nanny: Well, maybe it's not so bad, Juliet.

Juliet: Not so bad?!

Nanny: Well, I think he's cute. He's got pretty eyes. He's not so strong, that's true, but...

Nanny: All right! Don't worry about it now, my child. Just think of the masked ball your father is giving tonight to celebrate your birthday.

Act 2 Scene 2: In Montagues' garden:

Romeo: My life will be horrible, my friend. That tough girl will beat me up every single day of may life.

Mercutio: Don't you think it's just a matter of understanding?

Romeo: There's no way I can understand that girl. I have Lilly in my heart. She's sweet, delicate and charming. Juliet could never fit in my heart. She's a real troublemaker.

Mercutio: Don't fill your heart with so much hate, my friend.

Act 3 Scene 1: In the evening the Capulet's house is crowded. Romeo looks for Lilly but it is hard to find her among so many masqueraders. Suddenly, a Columbine catches his eye. He thinks it's Lilly.

Romeo: A beautiful Columbine should not be alone. Would you dance with this humble Pierrot?

Columbine: My pleasure, daring Pierrot. A dance may do my empty heart good.

Romeo: I feel you're the one I was looking for.

Columbine: You seem familiar to me. Maybe it's your eyes.

Romeo: Maybe. There's much more you can say with eyes than with words

A strong feeling develops between the Pierrot and the Columbine while they dance. Then, they decided to take off their masks and reveal who they really are.

Columbine: No, not here. There's a balcony on the east side of the house. Meet me there at midnight.

Act 3 Scene 2: On the east side of the house. Romeo Climbs up the balcony:

Columbine: Why did you climb up the balcony? You could come through the door more easily.

Romeo: Oh lovely Columbine. This is more romantic. Now, give me one sweet kiss. (kiss)

Columbine: Oh, darling Pierrot. My heart is no longer empty.

Romeo: Now take off the masks. (they take off the masks)

Juliet: Romeo

Romeo: Juliet

Juliet: Oh, you Bowl Head (she hits him on the nose Romeo falls off the balcony and is knocked out).

Act 3 Scene 3: Juliet puts Romeo in her bedroom.

Juliet: I'm sorry Romeo. Are you all right?

Romeo: Yes, I do

Juliet: I'm really sorry.

Romeo: So was I, Juliet. But I liked it

Juliet: What did you like?

Romeo: All

Juliet: I love you, Romeo

Romeo: I love you, too Juliet.

Romeo & Juliet: They want us to get married.

Romeo: I hated you before, Juliet. Now I love you. But I don't want get married.

Juliet: Neither do I. I want go to the college first. There's a lot about life that we still have to learn.

Romeo: You're right. I don't even have a driver's license

Juliet: Yeah! And I want to go to the festival

Romeo: So do I. I'm going to play in the festival

Juliet: That's terrific! We have to do something them

Romeo: Yes, my love. I know what! Let's talk to Friar Lawrence. Maybe he can help up.

Act 4 Scene 1: At Friar Lawrence's house:

Friar: I'm deeply sorry, my children, but there's not much I can do for you.

Romeo: Please, Friar. Think of something. Anything

Friar: Okay, Okay. I'll talk to your parents and I'll try to convince them

Juliet: Forget it! Nobody can make them change their minds. All they care about is money and power.

Friar: Well, we can try something more radical. You both can pretend you're dead. Maybe then you can touch your parent's hearts

Romeo: How can we do that?

Friar: I have a secret beverage. If you drink a small dose of it you'll fall asleep. You will look dead for twelve hours.

Act 4 Scene 2: the next morning at the piazza maggiore:

The funeral takes place that same warm summer afternoon. Friar leads the funeral parade. He seems to be in a hurry.

Nanny: Take it easy, fair! you're walking too fast.

Act 4 Scene 3: At Friar's house. The friar and the nanny are cleaning the room:

Friar: Congratulations! The wax figures were perfect.

Nanny : Thank you, Friar. For a moment I thought the families would notice that the wax figures were not the bodies of Romeo and Juliet. But why were you in such a hurry?

Friar: I notice the wax starting to melt in the heats of the Montagues and the Capulets

Nanny: May happiness be with Romeo and Juliet wherever they are.

Act 4 Scene 4: Romeo and Juliet escaped. Happiness is where you make it.

## Grupo 6

### Scene 1:

Juliet: Hi Dad!

Dad: Juliet! Lets start planning the inauguration of the new Mc Donald's

Juliet: Why we don't do a costume party?

Dad: Good idea! It will attract more costumers!

Juliet: I will invite the friends to have a decoration to party!

Dad: we can do it here!

Juliet: Ok, I will call them!

### Scene 2: Party preparation

### Scene 3:

Mercutio: Romeo, do you know this Cappuletto will give an opening bar to the new Mc Donald's tomorrow?

Romeo: They would stop me! And also... I don't want to see Juliet's face.

Mercutio: But, Lilly will be there.

Romeo: Seriously? So... I will go!

Mercutio: How? They won't let you in!

Romeo: I will go hidden!

### Scene 4: Juliet's bedroom

### Scene 5: At the party

### Scene 6:

Romeo: It's now or never!

### Scene 7:

### Act 1:

Romeo: It has to be she! Lilly, this night you will be mine!

### Act 2:

Romeo: You are so beautiful!

Juliet: You are so charming!

Romeo: I would be so good if we could talk after, tonight

Juliet: But why can't we?

Romeo: Because I am here hidden! It would be horrible if Mr. Cappuletto discovered my

presence!

Juliet: If you prefer, I'll give my Messenger.

Romeo: I have to go now!

Juliet: All right! But don't forget me!

Scene 8:

Lilly: Where were you?

Juliet: Me??... well... I was... taking a look... I'm fine... tell my father I will go to my room

Lilly: All right...

Scene 9:

Juliet: Romeu Montague?!?

Romeo: Juliet Capuletto?!? I thought she was Lilly!!

Juliet: What will I do?! I can't delete it! I love him! Romeo!

Scene 10:

Angel: Juliet, are you in love with Montague?

Clarie: We can't let it happen!

Lilly: Juliet would lose everything if she stayed with Romeo!

Angel: Let's tell Capuletto!

Clarie: Yeah!

Scene 11:

Lilly: Capuletto, Capuletto!

Mr. Capulet: Stop!! I don't believe!

Angel: But, it's true!

Clarie: If you don't believe in us, answer tonight at Juliet's Messenger

Angel: They will talk tonight!

Mr. Capuletto: You know, it's very serious!

Clarie : Of course we know!

Scene 12:

Juliet: Dad!! I can explain!!

Mr. Capulet: No, you can't! You can never use the computer again!

Juliet: Dad! Please!

Mr. Capuletto: It's determined!

Scene 13:

Romeo: "Romeo, I want to run away with you! Meet me on the subway in the morning!"

Kisses, Juliet.”... She loves me!!

Scene 14:

Mercutio: Romeo! Romeo! Romeo! Romeo will run away with Juliet! Oh no!!

Scene 15:

Lilly: Hello?

Mercutio: Lilly? I’m Mercutio! Romeo’s friend!

Lilly: What do you want?

Mercutio: I discovered that Romeo will run away with Juliet!

Lilly: Thank you!

Mercutio: You’re welcome! I was thinking if one Day we could...

Scene 16:

Lilly: Girls, we need to talk with Capulet!

Clarie: What she did now?

Lilly: Well...

Scene 17: They run away

Scene 18:

Juliet: I cant take it much longer... somebody can see us...

Romeo: Juliet!

Juliet: Someone is coming...

Romeo: Ok. What are you doing?

Juliet: It’s a letter to my father.

Romeo: But how is he going to read it?

Juliet: He will be here soon!

Romeo: What?!? How does he know?

Juliet: I saw Lilly tell him last night!

Romeo: How did she...? Mercutio!! He must have read your message and told her!

Juliet: Go... We can go now!

Scene 19:

Mr. Capulet: They are gone! I lost my little girl... to a Montague! No...

Scene 20:

Romeo: Ok dad! See you! My dad sent you a kiss! It seems that after we left, our families got home.

Juliet: I know! They will even do a partnership and open a new restaurant together.

Romeo: you know what I saw on twitter?

Juliet: No, what?

Romeo: Lilly and Mercutio are getting married!

Juliet: That's great!

Romeo: What are you doing?

Juliet: Nothing! I'm just updating our blog!

Romeo: And how does it look?

Juliet: Look for yourself!

### Grupo 7

Romeo, a Young Brazilian boy who lives in Rio de Janeiro wants to go to amistoso Brazil and Argentina in Buenos Aires. He went to the airport and... while he was travelling he thought about learning Argentina's culture. Arriving there, he went to the hotel and left his luggage. He wanted to do something at night, so he went to a tango's ball. At the ball... he met Juliet, an Argentinean dancer. Romeo says he wants to learn how to dance tango, and Juliet offers to teach him. Romeo and Juliet talk... Exchange phone numbers, e-mails and spend the night talking. After a while... They all send each other emails and realize that their love would never work out... because they are from different countries with big rivalries between their families. Romeo and Juliet go to the game together. In the game, he meets her family. They don't like him because he's Brazilian. They, very sad, decided to live in Brazil. In Brazil... Romeo introduces Juliet to his family, that doesn't like her either because she's Argentinean. So, they, after a while, moved to Portugal, because they can't stand being rejected anymore. In Portugal, they adapt easily. Juliet started teaching tango lessons... and Romeo is a samba teacher. They marry and Juliet becomes pregnant.

### Grupo 8

Scene 1:

Romeo: Rosalina, I love you! Want to date me? But without compromise!

Rosalina: Romeo, you're a pig! We are friends so long and you want to date no compromise?

Romeo: Hey baby! Come here! Hey! Come back here! Hey!

What do I do now? I liked her so much...

Teobald: Hahahaha Romeo! Always a crying baby!

Mercurio: Don't mess Teobald!

Romeo: Crying baby is your mother!

Teobald: Wit your palls around, it's easy to curse the others!

Mercurio: Let's see who's little buddy when we punch your face!

Teobald: Shut up chubby!

Friend: Can I know why the ladies are fighting?

Teobald: These idiot here started!

Friend: It doesn't matter who started! Teobald, go home and rest! I say the same to you!

Everyone is stressed!

Scene 2:

Juliet: hahaha, you lose

Friend: That's true! You look very good at this!

Juliet's mom: My daughter! I thought I had told you to get ready! We have guests!

Paris: Nice to meet you! So Juliet! I came here to propose you marriage! My jet is waiting outside for us!

Juliet: Oh noooo!

Juliet's mom: Shhhh! She accepts! Preparations for the ball are ready! Go dress up mu daughter!

Juliet: oh, \*\*\* mom!

Scene 3:

Romeo: Ok, we have to talk to Rosalina! It's very important!

Mercurio: Ok, come on!

Romeo: Where is she? Who's that lady?

Mercurio: Oh, she's the daughter of the Capulets! But she's committed to Paris! Forget it!

Teobald: Romeo, what are you doing here? Get out! Leave now or I will cal the guards!

Scene 4:

Juliet: Ahhh, who would be that man with the mask I saw at the party?

Scene 5: at the lan house

Scene 6:

Romeo: Ahhh, will Juliet accept merry me?

Postman: Mr. Romeo, Mr. Romeo

Mr. Romeo, I have got a letter for you!

Romeo: Oh, hello postman! Where's the letter?

Postman: Ah, here! Bye-bye!

Romeo: "I accept marrying you! Bye, Juliet."

Scene 7:

Teobald: Hello, how is your friend, the crying baby, doing?

Mercurio: I will not tolerate your insults!

Romeo: Mercurio! Teobald! What did you do?

Scene 8:

Friar: You, Juliet, accepts to marry Romeo, loving and respecting him, in sickness and in health, in joy and sorrow, wealth or poverty, until death parts you away?

Juliet: I accept!

Friar: You, Romeo, accepts to marry Juliet, loving and respecting him, in sickness and in health, in joy and sorrow, wealth or poverty, until death parts you away?

Romeo: I accept!

Friar: You can kiss now!

Scene 9:

Juliet: Friar, please help me! I need to be with Romeo and my parents are forcing me to marry that Paris person!

Friar: I have an idea! But it takes courage!

Juliet: Ok, I am!

Friar: Take these remedies and it will make you sleep sound like a dead person with no heart beat for 24 hours . As soon as you drink it, I'll send a message to Romeo to pick you up at the cemetery and you can run away together!

Scene 10:

Romeo: What do I do now? My love is dead! I have got no reason to live!

Scene 11:

Juliet: Oh Romeo! Romeo! Oh, my Romeo is dead!

Scene 12:

P1: Oh, I think we hit someone!

P2: Oh, again?

P1: It's going to spoil the paint! Wait a minute, I'll go back!

P2: Oh, we hit again!

P1: let's get lost! Let's get lost!

### 2.3.4 Os Vídeos

Conforme mencionado anteriormente, os vídeos produzidos como tarefa final desse projeto deveriam ser elaborados com utilização da ferramenta *window movie maker*, não ultrapassando o tempo de 15 (quinze) minutos de duração, podendo ser criados em qualquer gênero ou formato. O objetivo dessa tarefa era utilizar a tecnologia como ferramenta de mediação pedagógica em seu uso interacional através da ação colaborativa entre os integrantes do grupo.

Cabe ressaltar que os vídeos tiveram papel fundamental no projeto, constituindo não apenas uma última tarefa, mas a tarefa principal do projeto. Todas as tarefas anteriores, porém, constituem etapas de fundamental importância para a sua criação.

Além disso, a produção dos vídeos foi o fator que gerou maior motivação dentre as atividades do projeto, pela relevância e importância da utilização da tecnologia entre os alunos da geração digital.

É importante salientar que essa etapa não contou com observação direta, pois foi realizada pelos alunos em horário extracurricular. Partiu dos alunos a proposta de realização dessa etapa extraclasse, pois muitos vídeos envolviam filmagens em ambientação adequada, exigindo, portanto, que o trabalho fosse feito fora da sala de aula.

Os vídeos selecionados para esse estudo constam em um DVD, anexo ao trabalho, e também podem ser visualizados na página pessoal da professora, no site da instituição, em <https://sites.google.com/site/ingleslssa/home/projetos-e-atividades/teacher-fabiana>.

A autorização para uso de imagem, de som de voz e de nomes dos participantes consta no anexo 4 desse trabalho.

## 2.4 Análise dos Dados

A partir da reconstituição e da reprodução dos dados do trabalho, bem como o relato da observação durante o desenrolar das práticas pedagógicas em sala de aula, pude observar vários aspectos a serem enumerados a seguir:

1. as tarefas colaborativas propostas nas diferentes etapas do projeto foram bem sucedidas no que se refere à promoção da interação entre sujeitos de níveis de proficiência variados, permitindo o trabalho cooperativo na zona de desenvolvimento proximal.
2. o trabalho de escrita colaborativa que culminou na produção de histórias e de roteiros foi elaborado de forma negociada e legítima pelos alunos, sem intervenção direta da professora sobre o produto – texto – e sim sobre a ação dos alunos sobre ele. Ao escrever colaborativamente, os alunos fizeram uso da metafala na busca do léxico, na reestruturação de frases e de parágrafos, bem como na aplicação de regras gramaticais, evidenciando sua reflexão sobre a língua e seu uso. O intuito dessa busca era tornar a produção mais adequada, clara e exata para cumprir, de forma mais eficiente, o objetivo comunicativo proposto.
3. a utilização da ferramenta tecnológica na criação dos vídeos ocorreu de forma interacional e cooperativa, evidenciando grande criatividade e variedade através da criação de vídeos em diferentes gêneros como filmes, histórias narrativas com ilustrações e a produção de um mangá. As produções escritas ganharam nova estrutura ao serem adaptadas do meio semiótico do papel para a tela. Para a produção das ilustrações, novas habilidades tecnológicas e artísticas foram desenvolvidas e aperfeiçoadas, dentre elas: desenhos feitos à mão e posteriormente digitalizados, desenhos e caricaturas feitos com o auxílio da ferramenta tecnológica *paint*, adaptações de imagens interativas de jogos de *video game* entre outras.
4. a produção das histórias e dos vídeos também desempenhou um papel relevante para o desenvolvimento da autonomia e da liberdade de criação dos alunos. Essa liberdade para a tomada de decisões inicialmente gerou insegurança nos estudantes, refletindo um padrão comportamental de dependência e de submissão às regras impostas pelo professor, que, de certa forma, também reflete a realidade do sistema educacional e a prática centralizadora dos educadores.
5. o trabalho com a literatura, através da leitura do *reader*, da exposição às versões cinematográficas, das discussões teóricas foi crucial para o desenvolvimento do processo

criativo, o posicionamento crítico e a tomada de decisões que culminaram na produção das histórias adaptadas. Os alunos exerceram, através da literatura, sua liberdade de expressão, comunicando-se através de produções que refletem sua visão de mundo, suas ideologias, seus gostos e suas peculiaridades.

6. ao caracterizar suas produções com traços típicos de sua geração, a tecnologia marcou presença na maioria das histórias, evidenciando a sua relevância na vida e na realidade dos alunos. Dentre as ferramentas tecnológicas apresentadas nos filmes e nas histórias produzidas estão: celular, utilizado em ligações, em envio de torpedos e como câmera fotográfica; computador; *internet*; *msn*; *chat*; *twitter* e *blog*. Observou-se também a utilização do *internetês*, linguagem utilizada na internet, nas cenas que retratavam conversas em *chats* ou via *msn*. Como exemplos de internetês, ocorre o uso de “hm” para marcar entendimento, de “rs” para marcar “risos” ou de “=D” significando um sorriso ou expressão de alegria.

Todos os aspectos mencionados acima compõem e caracterizam a investigação sobre como estudantes de Inglês como língua adicional desenvolvem um projeto pedagógico que alia o estudo de literatura estrangeira ao uso de tecnologia. As proposições 1 (um), 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro) e 5 (cinco), por sua vez, elucidam algumas das possíveis contribuições do projeto para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo dos participantes, respondendo, portanto, a pergunta de pesquisa desse estudo de caso.

### **CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo investigou como ocorre o uso de tecnologia aliado ao estudo da literatura no ensino de língua inglesa, no contexto da realização do projeto “*Romeo and Juliet: from Shakespearean to Modern Times*”.

A partir desse estudo percebi a importância de legitimar práticas pedagógicas que propiciem a interação, permitindo que sujeitos de diferentes níveis de proficiência na língua engajem-se em atividades colaborativas que promovam o desenvolvimento cognitivo através de suas próprias experiências. Esse tipo de prática, que coloca o aluno no centro do processo de seu próprio aprendizado, faz com que ele se motive a buscar o conhecimento, desacomodando-o, impulsionando-o à ação, tirando-o da posição passiva de mero “recebedor” de conhecimento.

A utilização de ferramentas tecnológicas na educação aproxima a realidade da sala de aula da realidade da vida do aluno, ao passo que a tecnologia fora da escola é ferramenta que propicia interação social e acesso universal à informação e à cultura. Sua inserção no meio escolar é, portanto, prática interessante e motivadora para o aluno da geração digital e ferramenta de mediação pedagogicamente eficiente para o aprendizado, ao ser utilizada de forma interacional.

Enquanto educadora, posso dizer que me surpreendi positivamente com vários aspectos que se revelaram durante o desenvolvimento do projeto, permitindo um novo olhar sobre a turma e os alunos. A criatividade e a diversidade de produções revelaram talentos e características individuais não observáveis na rotina diária de sala de aula. Além disso, as atividades propiciaram o engajamento autônomo e participativo de alunos que, no contexto da prática diária escolar, apresentavam extrema dificuldade com a língua e participação não significativa.

Em comparação aos anos anteriores, em que apliquei a atividade pedagógica proposta pelos autores do *reader*, houve um envolvimento nunca antes percebido com a atividade de leitura do clássico literário. Um dos fatores que possivelmente explique esse interesse está na questão motivacional, na importância de o aluno querer ler algo com um propósito, um objetivo específico que lhe sirva de motivação. A produção da história adaptada e do vídeo motivou-os à leitura do clássico literário e, até mesmo, à busca por releituras e por adaptações da obra, além do contexto da sala de aula.

Através das atividades desenvolvidas, da interação e das constantes manifestações de empolgação por parte dos alunos, percebi que a atividade foi especialmente significativa para eles, repercutindo positivamente entre alunos, membros da instituição e familiares. Dessa forma, senti-me plenamente realizada como educadora com as produções dos alunos e com o engajamento deles na atividade.

Cabe ressaltar que as produções escritas finais dos alunos não foram editadas por mim e, sim, é possível localizar erros de gramática e de construções frasais. Porém, considero esses erros irrelevantes frente ao processo como um todo e às muitas possibilidades de desenvolvimento cognitivo que esse tipo de atividade pode propiciar, conforme já detalhado nesse estudo e devidamente amparado pelas teorias de aprendizagem e de interação. Além disso, trabalhar na zona de desenvolvimento proximal permite-nos olhar além, para o futuro, entendendo que o que hoje foi realizado por um aluno com a ajuda de um parceiro mais competente, no futuro poderá ser feito pelo mesmo aluno de forma independente. Ou seja,

mesmo que as contribuições e melhorias ao processo de aprendizado não sejam visíveis ou mensuráveis durante o processo, sabemos que elas ocorrem ou ocorrerão em algum momento.

Ressalto também a importância de sabermos lidar com a imprevisibilidade dos resultados de qualquer atividade, considerando que os sujeitos, ao interagirem, podem modificá-las de acordo com as suas perspectivas e motivações. Enquanto educadores, não devemos sentir-nos inseguros quanto a esses efeitos imprevisíveis, entendendo que essa insegurança está, muitas vezes, enraizada numa tentativa de controle dos resultados. Segundo Freire (2005), uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade, respeitando a liberdade dos alunos. Portanto, se quisermos adotar uma postura mediadora do aprendizado, devemos conduzir o aluno através de instruções, apontando caminhos e não tentando controlar ou delimitar resultados. A variedade de produções lida com o diferente, evidencia o processo criativo, a liberdade e a autonomia do aluno na suas escolhas de como e o que realizar a partir daquilo que lhe é proposto, devendo o educador estar preparado para aceitar o diferente.

Ao concluir esse estudo, sinto-me ainda mais motivada e confiante para aventurar-me no caminho sinuoso e desafiador das práticas pedagógicas que focam o processo de aprendizado no aluno, dando-lhe autonomia, liberdade e responsabilidade sobre a sua ação de aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. A. L. de Transdisciplinaridade e Educação. **Revista de Educação CEAP**. Salvador: ano 8, p. 7 a 19, Dez-Fev, 2000.

BASSI, C. E. ; DUTRA D. P. A interação e o processo de negociação em L2. Universidade Federal de Minas Gerais. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, 292 v. 4, n. 1, 2004

BROCH, I. **Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem**: o foco do aluno no processo. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

COELHO, N. N. **Ótica da Complexidade – a Articulação dos Saberes**, Universidade de S. Paulo. Disponível em [edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/.../Nely\\_02.doc](http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/.../Nely_02.doc). Acesso em Outubro, 2010.

DONATO , R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University, 2000, pp. 27-50

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª edição. Paz e Terra, 2005

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University, 2000, pp. 01-26.

LANTOLF, J.; THORNE, S. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, pp.141-165, 1997.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas - A perspectiva das Teorias da Complexidade - Universidade Católica de Pelotas - **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, 28 v. 6, n. 1, 2006

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Bertrand Brasil. 2003

OTAH, A. S. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University, 2000, pp. 51-78

POLONIA, E. **Parâmetros para procedimentos pedagógicos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma rede telemática**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2003

POLONIA; ROLAND. **Ensino de Línguas a Distância: uma avaliação de três cursos totalmente baseados na web**. 2007

**Referencial Curricular – Lições do rio Grande – Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)**. Vol. 1. Disponível em [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf). Acesso em outubro de 2010.

SILVA, A. P. C. da. **A apropriação de concepções epistemológicas docentes e a implementação de ferramentas tecnológicas no ensino de língua estrangeira: um estudo de caso**. Trabalho de conclusão de curso, UFRGS. Porto Alegre, 2008.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005.

SWAIN, M . The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University, 2000, pp. 97-114.

TATSPAUGH, P. The tragedies of love on film. In: JACKSON, R. (ed). **The cambridge companion to Shakespeare on film**. Cambridge University, 2000, pp 135-159

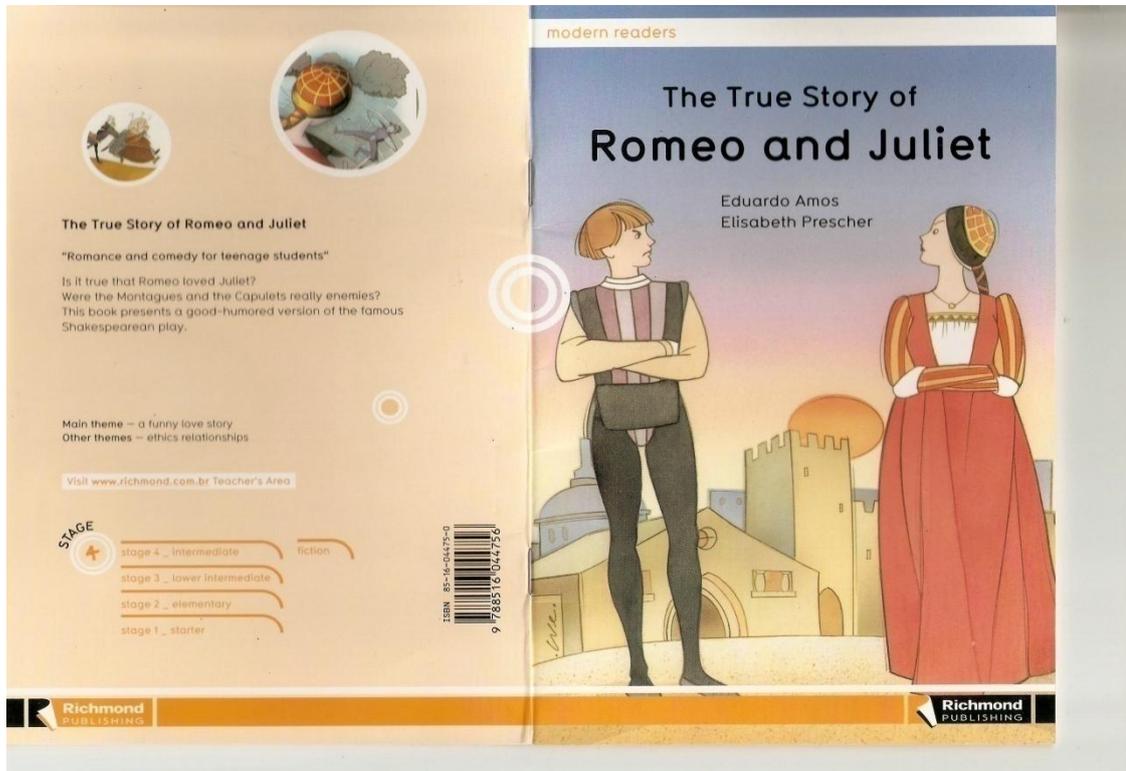
VEEN, W.; VRAKKING B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Artmed, 2009

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, R. K.. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2.ed., Booksman, 2001.

WEIL, Pierre e outros. **Rumo à nova transdisciplinaridade**. Sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

## ANEXO 1



Richmond PUBLISHING

Diretoria: Paul Berry  
Gerência editorial: Sandra Possas  
Coordenação de bureau: América Jesus  
Coordenação de revisão: Estevam Vieira Léo Jr.  
Coordenação de produção gráfica: André Monteiro, Maria de Lourdes Rodrigues  
Coordenação de produção industrial: Wilson Troque

Projeto editorial: Vera Regina A. Moselli

Assistência Editorial: Alexandre Feldman, Gabriela Peixoto Vilanova  
Consultoria de língua inglesa: Marylou Bielenstein  
Preparação: Margaret Prescher  
Revisão: Denise Ceron, Elaine Cristina del Nero  
Projeto gráfico de miolo e capa: Ricardo Van Steen Comunicações e Propaganda Ltda./Oliver Fuchs  
Edição de arte: Christiane Borin  
Ilustrações de miolo e capa: Avelino Guedes  
Tratamento de imagens: Fabio W. Precendo  
Diagramação: Claudimir Cordeiro Filho  
Pré-impressão: Hélio P. de Souza Filho, Marcia H. Kamoto  
Impressão e acabamento: Yangraf Gráfica e Editora Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Amos, Eduardo.  
The true story of Romeo and Juliet / Eduardo Amos, Elisabeth Prescher. — 2. ed. — São Paulo : Moderna, 2004. — (Modern readers ; stage 4)

1. Inglês (Ensino fundamental) I. Prescher, Elisabeth. II. Título. III. Série.

04-6916 CDD-372.652

Índices para catálogo sistemático:  
1. Inglês : Ensino fundamental. 372.652

ISBN 85-16-04475-0

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.  
Todos os direitos reservados

Richmond PUBLISHING  
EDITORA MODERNA LTDA.  
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904  
Vendas e Atendimento: Tel. +55 11 2790-1500 / 0800 771 81 81  
Fax +55 11 2790-1475  
[www.richmond.com.br](http://www.richmond.com.br)  
2008

Impresso no Brasil  
16ª impressão — Ago/2008

Prologue

It's summertime in Verona.  
The city is busy and colorful because there is a street fair in the piazza maggiore. Young ladies take this opportunity to step outside their houses. The boys gather around the fountain.  
Summer is usually warm in Verona, but when boys meet girls it can get really hot.

3

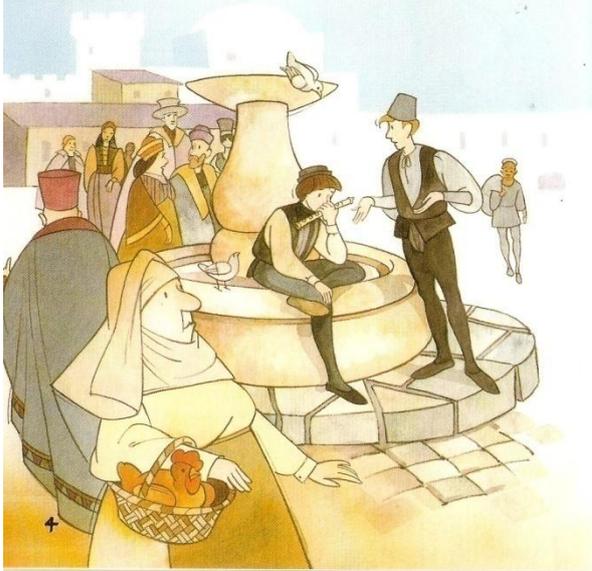
## ACT I – scene one

Thursday morning at the piazza maggiore.

**Romeo** – Oh, Mercutio, waiting is so awful. Where's my adorable Lilly? Will she come this morning? Have you seen her?

**Mercutio** – No, I haven't seen your love. By the way, why don't you tell her what you feel about her and stop mooning around all over Verona? But look who's coming!

**Romeo** – Oh, no! There's Tybald and his disgusting friends.



Tybald approaches with two friends.

**Tybald** – (Sarcastically.) Well, well, well! Isn't this Romeo Montague, the best flute player in town?... Still taking flute lessons?

**Romeo** – Yes, and I'm doing fine. I'm going to play in the festival the day after tomorrow.

**Tybald** – You?! In the festival?! Ha! Ha! Ha!... In the great festival? You're kidding!... Did you hear that, pals? Romeo Bowl Head is going to play in the festival!

**Romeo** – Shut your mouth, you jerk! I'll get you!

Romeo hits Tybald in the face. In a few minutes a bloody fight is going on in the middle of the piazza maggiore.



## scene two

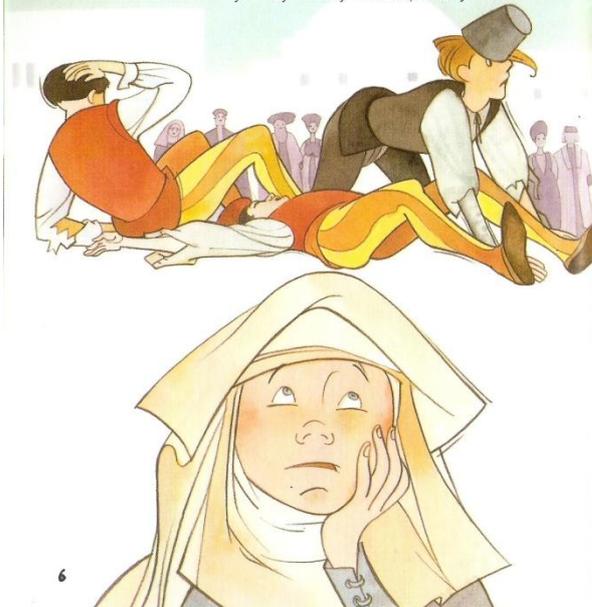
Juliet and her nanny come around the corner.

**Nanny** – Oh, Lord! The boys are fighting again!

**Juliet** – That's ridiculous! I'll show them how to behave in public places.

**Nanny** – But, lady Juliet, there are five of them.

**Juliet** – Don't worry. They're only five stupid boys.



Some minutes later Juliet has knocked all five boys out.

**Juliet** – What a shame! Is this the way to behave in front of ladies, gentlemen?

**Tybald** – I'm sorry, cousin Juliet.

**Juliet** – Look at you, Tybald! Now, go home! As for you, Romeo...

**Romeo** – Cut that out, General Juliet! I don't want to listen to you. I hate you!

**Juliet** – I hate you too!

### scene three

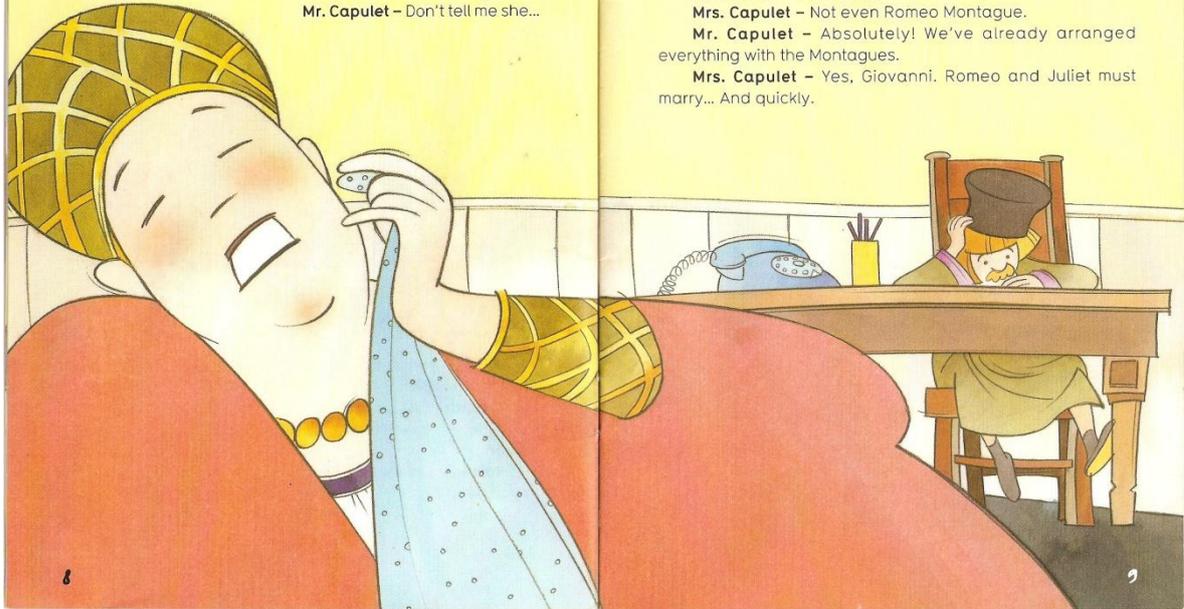
A few minutes later in the Capulets' house, Mr. Capulet is in his library.

**Mrs. Capulet** – (Knocking at the door and entering the room.) I'm sorry to interrupt you, milord.

**Mr. Capulet** – Come in, come in, milady.

**Mrs. Capulet** – It's Juliet again.

**Mr. Capulet** – Don't tell me she...



**Mrs. Capulet** – Yes, sir. She did it again. She's just beaten up five boys at the piazza. Romeo Montague included. Oh, Giovanni! What a tragedy!

**Mr. Capulet** – Dio mio, Carmela! (Walking around the room angrily.) What a shame! What will everybody say? What will the Montagues say?

**Mrs. Capulet** – We have to do something about her!

**Mr. Capulet** – Urgently.

**Mrs. Capulet** – If she goes on like this no one will marry her.

**Mr. Capulet** – Positively.

**Mrs. Capulet** – Not even Romeo Montague.

**Mr. Capulet** – Absolutely! We've already arranged everything with the Montagues.

**Mrs. Capulet** – Yes, Giovanni. Romeo and Juliet must marry... And quickly.

### scene four

Meanwhile at the Montagues' place.

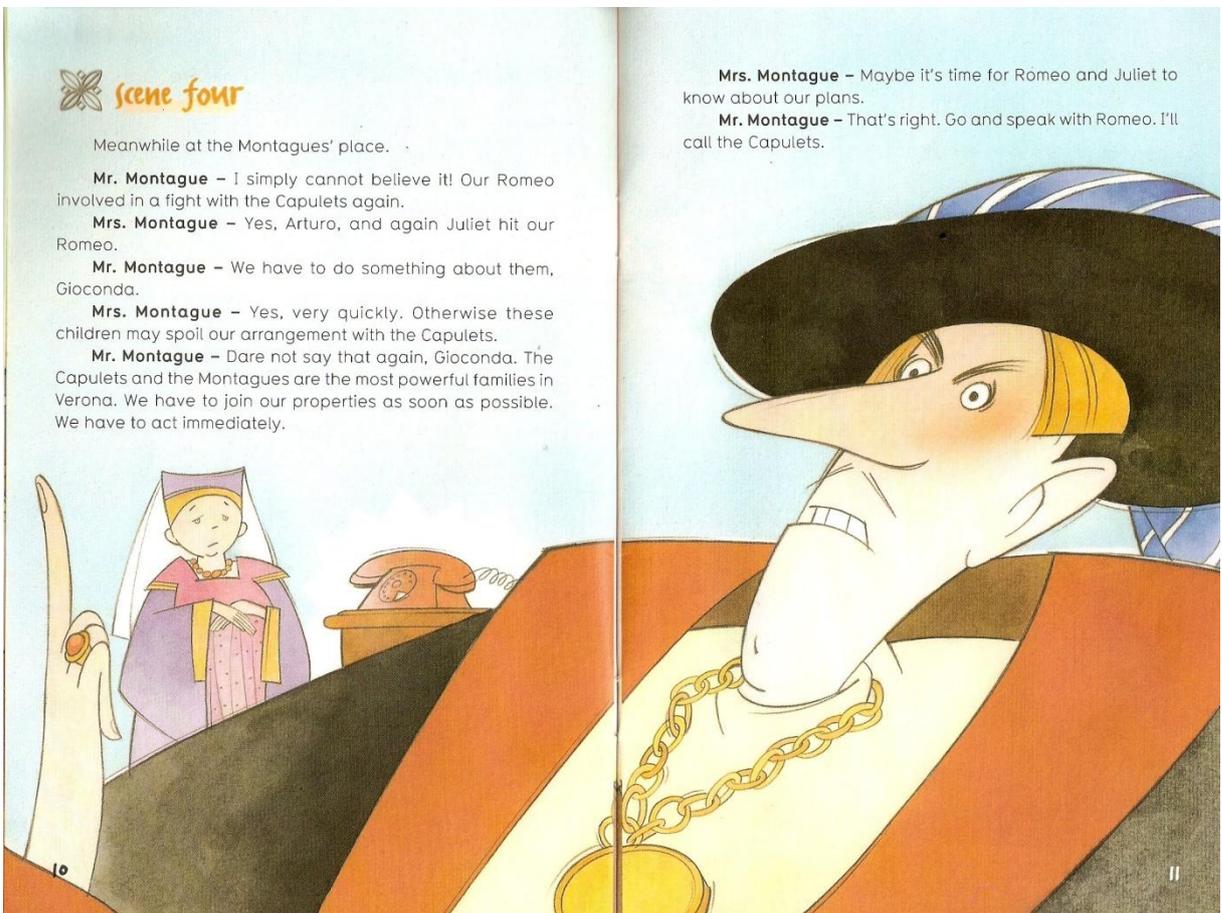
**Mr. Montague** – I simply cannot believe it! Our Romeo involved in a fight with the Capulets again.

**Mrs. Montague** – Yes, Arturo, and again Juliet hit our Romeo.

**Mr. Montague** – We have to do something about them, Gioconda.

**Mrs. Montague** – Yes, very quickly. Otherwise these children may spoil our arrangement with the Capulets.

**Mr. Montague** – Dare not say that again, Gioconda. The Capulets and the Montagues are the most powerful families in Verona. We have to join our properties as soon as possible. We have to act immediately.



**Mrs. Montague** – Maybe it's time for Romeo and Juliet to know about our plans.

**Mr. Montague** – That's right. Go and speak with Romeo. I'll call the Capulets.

## ACT II – scene one

A few minutes later Juliet is in her bedroom. She's crying.

**Nanny** – (Entering.) Juliet! What's happened, my child? You're crying on your birthday!

**Juliet** – (Weeping.) Oh, I'm so miserable! My mother's just told me that I must marry Romeo.

**Nanny** – Marry? You mean marry Romeo Montague?

**Juliet** – Yes... the day after tomorrow. ...That rascal Montague! Oh, I think I will die!

**Nanny** – Well, maybe it's not so bad, Juliet.



12



**Juliet** – (Furiously.) Not so bad?!

**Nanny** – Well, I think he's cute. He's got pretty eyes. He's not so strong, that's true, but...

**Juliet** – Strong?! That Bowl Head is as weak as a butterfly. He's got a crooked nose! He's got pimples and he bites his fingernails. And besides, I'm only fifteen and I want to go to the festival the day after tomorrow. I won't marry anybody!

**Nanny** – All right, all right! Don't worry about it now, my child. Just think of the masked ball your father is giving tonight to celebrate your birthday.

13

## scene two

In the Montagues' garden.

**Romeo** – My life will be horrible, my friend. That tough girl will beat me up every single day of my life.

**Mercutio** – Don't you think it's just a matter of understanding?

**Romeo** – There's no way I can understand that girl. I have Lilly in my heart. She's sweet, delicate, and charming. Juliet could never fit in my heart. She's a real troublemaker.

**Mercutio** – Don't fill your heart with so much hate, my friend. There's no way you can avoid Juliet. In fact, you'll see her tonight. It's her masked ball, remember?

**Romeo** – I won't go. I don't want to see Juliet.

**Mercutio** – Well, Lilly'll be there.

**Romeo** – That's right! Of course I'll go! This can be my chance to approach her and talk to her.



14

## ACT III – scene one



In the evening the Capulets' house is crowded. Romeo looks for Lilly but it is hard to find her among so many masqueraders. Suddenly, a Columbine catches his eye. He thinks it's Lilly.

**Romeo** – (Approaching the Columbine.) A beautiful Columbine should not be alone. Would you dance with this humble Pierrot?

**Columbine** – My pleasure, daring Pierrot. A dance may do my empty heart good. (They dance and dance.)

15

**Romeo** – (Whispering in the Columbine's ear.) I feel you're the one I was looking for.

**Columbine** – You seem familiar to me. Maybe it's your eyes.

**Romeo** – Maybe. There's much more you can say with eyes than with words.

A strong feeling develops between the Pierrot and the Columbine while they dance. Then, they decide to take off their masks and reveal who they really are.

**Columbine** – No, not here. There's a balcony on the east side of the house. Meet me there at midnight.



On the east side of the house. Romeo climbs up the balcony.

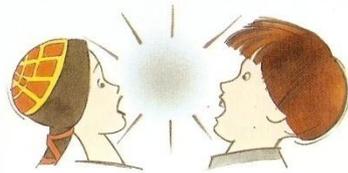
**Columbine** – (Whispering.) Why did you climb up the balcony? You could have come through the door more easily.

**Romeo** – (Whispering.) Oh, lovely Columbine. This is more romantic. (He pants.) Now, give me one sweet kiss. (They kiss.)

**Columbine** – Oh, darling Pierrot. My heart is no longer empty.

**Romeo** – Your words are music to my ears and lighten my heart. Now show me that pretty face I wanted to see from the start. (They take off their masks.)

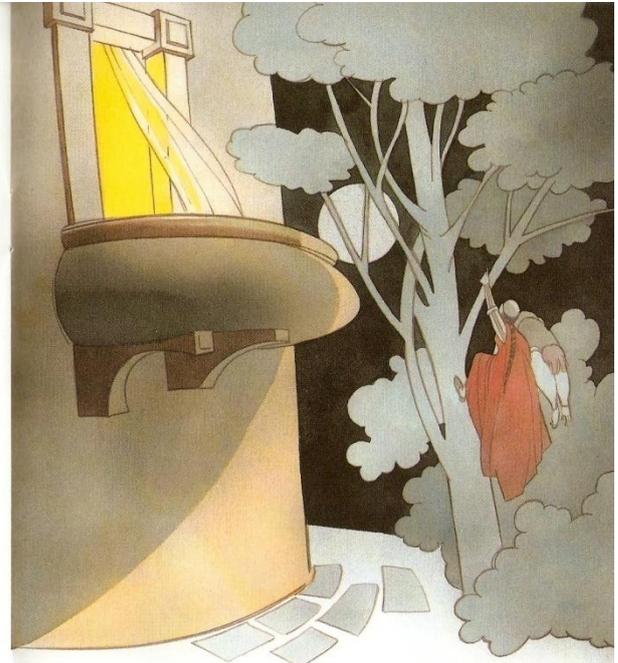
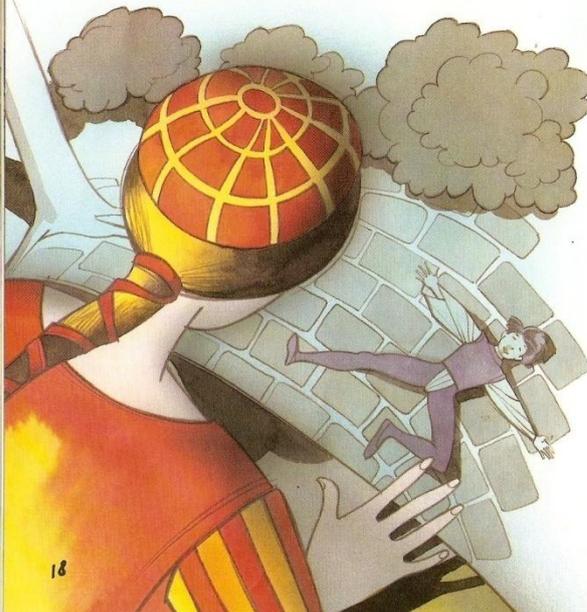
17



**Juliet** – (She gasps.) Romeo Montague!!!

**Romeo** – Juliet Capulet!!!

**Juliet** – Oh, you Bowl Head! (She hits him on the nose. Romeo falls off the balcony and is knocked out.)



Juliet looks down and sees Romeo lying on the floor. She regrets her action.

**Juliet** – Oh, Lord! What have I done? Romeo! My poor Romeo! (She climbs down the balcony, picks him up, put him over her shoulders and climbs back up.) Poor darling! My Romeo!

18

### Scene three

Back on the balcony, Juliet puts Romeo down.

**Juliet** – I'm sorry, Romeo. Are you all right?

**Romeo** – Yes... You... you seem stronger tonight.

**Juliet** – I'm really sorry. I didn't mean to hurt you. But I was so shocked!

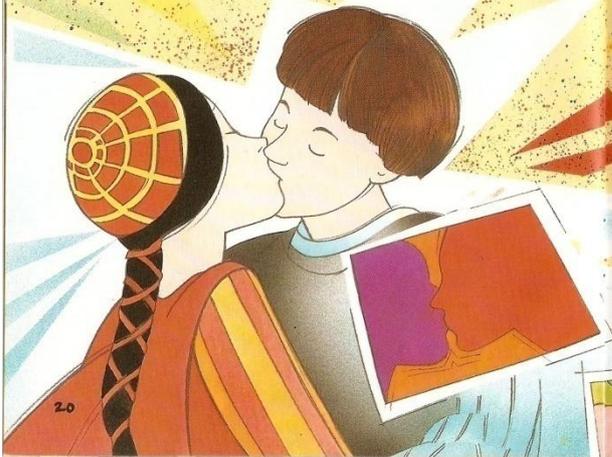
**Romeo** – So was I, Juliet. But I liked it.

**Juliet** – What did you like? The kiss or the fall?

**Romeo** – I liked everything: the dancing, your eyes, the touch of your hands... and the kiss. I think I've discovered another side of Juliet.

**Juliet** – Maybe you've found the real one. I love you, Romeo.

**Romeo** – I love you, too, Juliet (They kiss.)



**Romeo** – Dear Juliet, there's something you must know. My mother came up with this strange conversation earlier today...

**Juliet** – And my mother told me something I didn't like...

**Romeo and Juliet** – They want us to get married. (Pause.)

**Romeo** – I hated you before, Juliet. Now I love you. (Pause.) But I don't want to get married.

**Juliet** – Neither do I. I want to go to college first. There's a lot about life that we still have to learn.

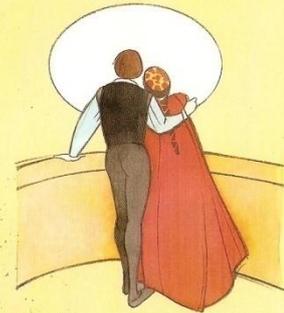
**Romeo** – You're right. I don't even have a driver's license!

**Juliet** – Yeah! And I want to go to the festival.

**Romeo** – So do I. I'm going to play in the festival.

**Juliet** – That's terrific! We have to do something then.

**Romeo** – Yes, my love. (Pause.) I know what! Let's talk to Friar Lawrence. Maybe he can help us.



### ACT IV – scene one

At Friar Lawrence's house.

**Friar** – I'm deeply sorry, my children, but there's not much I can do for you.

**Romeo** – Please, Friar Lawrence. Think of something. Anything!

**Friar** – Okay, okay. I'll talk to your parents and I'll try to convince them.

**Juliet** – Forget it! Nobody can make them change their minds. All they care about is money and power.

**Friar** – Well, we can try something more radical. You both can pretend you're dead. Maybe then you can touch your parents' hearts.

**Romeo** – How can we do that?



**Friar** – I have a secret beverage. If you drink a small dose of it you'll fall asleep. You'll look dead for twelve hours.

**Juliet** – No way, Friar! An English author wrote a story in which two lovers drank something like that. The story became the most famous love tragedy... What if something goes wrong here? I'm too young to die.

**Romeo** – We can't wait any longer, Friar. The festival starts in two days and we have a long way to go.

**Friar** – (After thinking for a few minutes.) I have an idea! You're going to run away. Leave for your festival and stay there for five days. When you come back, everything will be different.

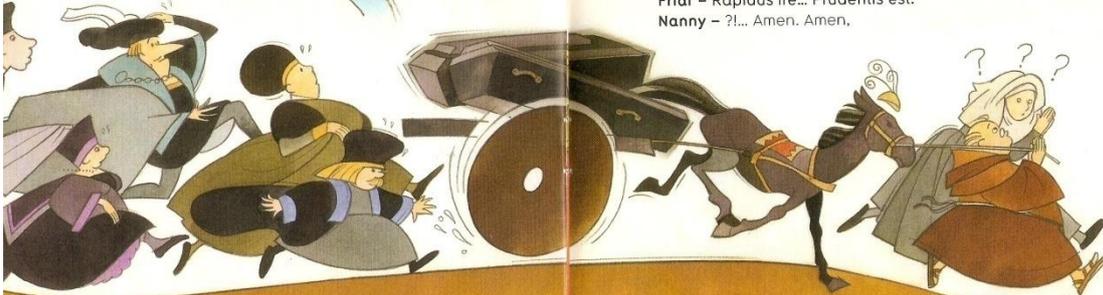
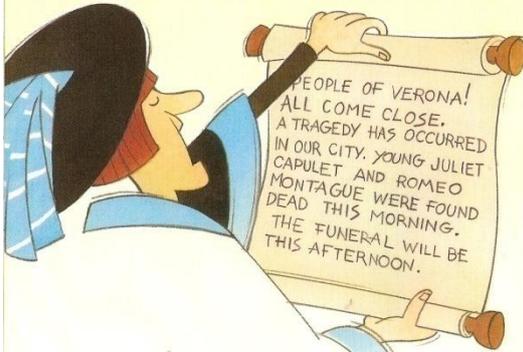
**Juliet** – What are you going to do?

**Friar** – Don't worry. I have a plan. I'll talk to your nanny, Juliet, and we'll take care of everything. There's just one thing you need to do before you go. Then, take my motorcycle and hit the road.



### Scene two

The next morning at the piazza maggiore.



The funeral takes place that same warm summer afternoon. Friar Lawrence leads the funeral parade. He seems to be in a hurry.

**Nanny** – Take it easy, Friar Lawrence! You're walking too fast.

**Friar** – Calor fortis.

**Nanny** – ?!

**Friar** – Rapidus ire... Prudentis est.

**Nanny** – ?!... Amen. Amen.

24

25

### Scene three

At Friar Lawrence's house. The friar and the nanny are cleaning the room.

**Friar** – Congratulations! The wax figures were perfect.

**Nanny** – Thank you, Friar. For a moment I thought the families would notice that the wax figures were not the bodies of Romeo and Juliet. But why were you in such a hurry?

**Friar** – I noticed the wax starting to melt in the heat of the sun.

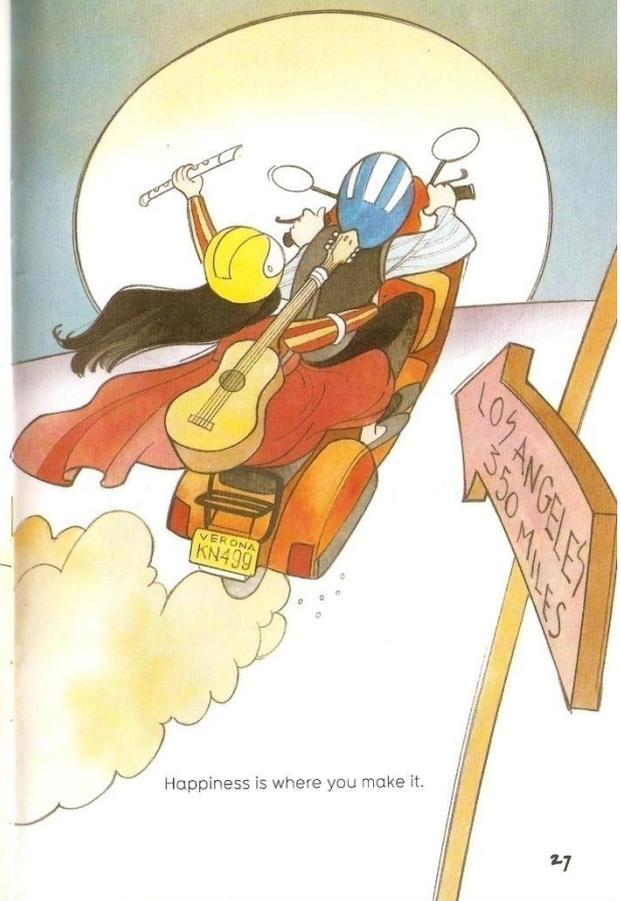
**Nanny** – I just hope all this wasn't in vain.

**Friar** – Yes, let's hope it has touched the hearts of the Montagues and the Capulets.

**Nanny** – May happiness be with Romeo and Juliet... wherever they are.



26



Happiness is where you make it.

27

## ANEXO 2

## ACTIVITIES

## Vocabulary Exercises

## A. Find the opposites.

- |                         |                         |
|-------------------------|-------------------------|
| 1. best ( ) empty       | 6. outside ( ) seldom   |
| 2. powerful ( ) inside  | 7. hate ( ) worst       |
| 3. usually ( ) terrific | 8. behave ( ) weak      |
| 4. awful ( ) after      | 9. before ( ) misbehave |
| 5. enter ( ) leave      | 10. fill ( ) love       |

## B. Find the synonyms.

- |                          |                                |
|--------------------------|--------------------------------|
| 1. stupid ( ) harsh      | 6. join ( ) beat               |
| 2. disgusting ( ) silly  | 7. miserable ( ) come together |
| 3. arrangement ( ) unite | 8. urgently ( ) agreement      |
| 4. hit ( ) quickly       | 9. tough ( ) lovable           |
| 5. gather ( ) repugnant  | 10. adorable ( ) unhappy       |

## C. Choose the best word for each blank. Use each word only once.

whisper	feel	take off	fall	fill
care	both	beverage	wherever	pretend

- \_\_\_\_\_ your shoes! They are very dirty.
- Ted and I are \_\_\_\_\_ very tired this morning.
- Do you know how to \_\_\_\_\_ these bottles.
- I \_\_\_\_\_ terrible this morning. I have a headache.
- Take your credit card \_\_\_\_\_ you go.
- Do they \_\_\_\_\_ about social problems?
- Be careful or you will \_\_\_\_\_ down the steps.
- I don't like that girl. Let's \_\_\_\_\_ we don't see her.
- The Indian chief prepared a sacred \_\_\_\_\_ for the ritual.
- Do you want to know a secret? Let me \_\_\_\_\_ in your ear.

30

## Comprehension Exercises

## D. Choose the correct alternative.

- This story takes place
  - before the month of May.
  - in a British city.
  - in summer.
- "Young ladies take this opportunity to step outside their houses." This sentence means that
  - girls always walked on the streets.
  - girls seldom walked on the streets.
  - girls never walked on the streets.
- According to Mrs. Capulet, if Juliet went on beating up Romeo,
  - she would not go to the masked ball.
  - the Montagues would like it.
  - she would spoil their arrangement with the Montagues.
- Before the masked ball, Romeo didn't want to marry Juliet because
  - she was miserable.
  - he hated her.
  - she was only fifteen.
- Why did the Montagues want Romeo to marry Juliet?
  - Because they wanted to join their properties with the Capulets' properties.
  - Because Romeo was doing fine in his flute lessons.
  - Because Juliet was a tough girl.
- When Juliet learns about her parents' plan
  - she weeps.
  - she feels happy.
  - she beats them up.
- Friar Lawrence walked very quickly during the funeral
  - to show that he approved of the Montagues' plan.
  - to show that he disapproved of the Montagues' plan.
  - because he saw that the sun was melting the wax figures.

31

- Where can one find happiness?
  - Only in traveling on dusty roads.
  - Anywhere he wants to.
  - Only in family life.

## E. Answer these questions about the story.

- Why did Juliet knock the five boys down at the **piazza maggiore**?
- Was that the first time Juliet beat Romeo up?
- Who was Romeo in love with before he discovered the "real" Juliet?
- Who was Tybald?
- Where was Juliet when she found out that she loved Romeo?
- How did Friar Lawrence and the nanny fool the families?
- How did the two lovers get to the festival?
- Who was the English author Juliet referred to?

## F. Match.

- Romeo was doing fine in his flute lessons and...
- During the masked ball Romeo thought he...
- Romeo climbed up the balcony because...
- The sun was hot because...
- Juliet didn't want to drink the beverage because...
  - it was dangerous.
  - it was more romantic.
  - it was summertime.
  - wanted to play in the festival.
  - was dancing with Lilly.

## ANEXO 3



SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR****I. Dados de Identificação**

Componente curricular: Língua Inglesa  
Ano: 2010  
Professor(a): Fabiana de Souza Cunha  
Série: 8ª série do Ensino Fundamental  
Turno: Manhã

**II. Objetivo**

Desenvolver as habilidades de ler, ouvir, falar e escrever de maneira integrada, valorizando o que há de comum à qualquer ato comunicativo, seja ele escrito ou oral na construção de sentidos através da interação e do entendimento das diferentes culturas dos povos falantes de língua inglesa.

**III. Procedimentos didáticos**

Aulas expositivas, trabalhos de expressão oral e escrita, em duplas e em pequenos grupos, trabalhos individuais, jogos pedagógicos, estudos dirigidos, pesquisas, trabalhos com músicas e filmes.

**IV. Programa de ensino**

1º Trimestre – Conteúdos de Aprendizagem

- Numerais
- Expressões para desejos e preferências
- Passado Contínuo
- Presente perfeito
- Advérbios
- Vocabulário
- Leitura e compreensão de texto
- Produção de textos

**2º Trimestre**

- Comparação entre o passado simples e o presente perfeito
- Voz passiva
- Pronomes relativos
- Pronomes reflexivos
- Vocabulário
- Leitura e compreensão de texto
- Produção de textos

**3º Trimestre**

- Pronomes reflexivos
- Futuro com *will* e *going to*
- Passado contínuo
- Passado perfeito
- Vocabulário
- Leitura e compreensão de texto
- Produção de texto

**V. Proposta de Avaliação**

Provas dissertativas, objetivas, exercícios individuais e em grupos, trabalhos de consulta bibliográfica, apresentações orais, projetos.

## ANEXO 4

**Autorização de Uso de Imagem, Som de Voz e Nome**

O colégio La Salle Santo Antonio atesta que possui autorização para uso de imagem, som da voz e nome de todos os participantes do projeto "Romeo and Juliet: from Shakespearen to Modern Times" desenvolvido pela professora Fabiana de Souza Cunha nessa instituição.

Dessa forma, autoriza também o estudo de caso desse projeto, para fins exclusivamente pedagógicos, na monografia da aluna Fabiana de Souza Cunha, junto a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto em mídia impressa, na monografia de curso, como também em mídia eletrônica, CD anexo ao trabalho, e veiculação a internet através do site da instituição.

Porto Alegre, 08 de Novembro de 2010.

Silvana Maria Penegot

